

# EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

EDITÖRLER

PROF. DR. DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ

DOÇ. DR. OKAN SARIGÖZ

*Mart 2024*

**Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana**

**Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi**

**Birinci Basım / First Edition • © Mart 2024**

**ISBN • 978-625-6644-90-8**

**© copyright**

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz.

The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

**Serüven Yayınevi / Serüven Publishing**

**Türkiye Adres / Turkey Address:** Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

**Telefon / Phone:** 05437675765

**web:** www.serüvenyayınevi.com

**e-mail:** serüvenyayınevi@gmail.com

**Baskı & Cilt / Printing & Volume**

Sertifika / Certificate No: 47083

# EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ÇALIŞMALAR

Mart 2024

Editörler

PROF. DR. DENİZ BESTE ÇEVİK KILIÇ

DOÇ. DR. OKAN SARIGÖZ



# İÇİNDEKİLER

## BÖLÜM 1

### FİZİKSEL GELİŞİM

*Talip BEKTAŞ, Ebru ULUÇAY BEKTAŞ* ..... 1

## BÖLÜM 2

### MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ POP MÜZİK VE DİĞER MÜZİK TÜRLERİ DİNLEME TERCİHLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER, Gülşah BAŞARAN TANRIÖVER* 15

## BÖLÜM 3

### İLKOKUL VE ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN KELİME ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Rumeysa ÇEKİÇ, Mehmet ALVER* ..... 27

## BÖLÜM 4

### KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİMİ: COĞRAFYA EĞİTİMİ BİR ÇÖZÜM SAĞLAR MI?

*Vedat ŞAHİN* ..... 46

## BÖLÜM 5

### BALKANLARDA TÜRKÇE EĞİTİMİ VE KÜLTÜREL ETKİLEŞİMİN EĞİTİME YANSIMALARI (GOSTİVAR ÖRNEĞİ)

*Tuğba ŞİMŞEK*..... 59

## BÖLÜM 6

### ALTERNATİF EĞİTİME İLİŞKİN FARKINDALIK: BİR ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

*Abdurrahman ASİL, Ayşegül AYYILDIZ* ..... 77

BÖLÜM 7

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK HAKKINDA  
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

*Erhan YOKUŞ, Kübra AĞDEMİR YILMAZ* ..... 87

BÖLÜM 8

ORTAOKULDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI

*Niyet BAŞI* ..... 103

BÖLÜM 9

BİLSEM MÜZİK ALANINA YÖNELİK HAZIRLANAN ÇALIŞMALARIN  
(LİSANSÜSTÜ TEZLER) İNCELENMESİ

*Sibel ÇİLOĞLU, Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ*..... 121

BÖLÜM 10

İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (İÖAÖ)

*Ezgi DARAMA GÜRCAN, Ayşe ELİTOK KESİCİ*..... 139

# BÖLÜM 1

## FİZİKSEL GELİŞİM

*Talip BEKTAŞ<sup>1</sup>*

*Ebru ULUÇAY BEKTAŞ<sup>2</sup>*



<sup>1</sup> Öğr.Gör. Talip BEKTAŞ

Kafkas Üniversitesi/Sarıkamış MYO/Çocuk Gelişimi

<sup>2</sup> Öğr.Gör. Ebru ULUÇAY BEKTAŞ

Artvin Çoruh Üniversitesi/Sağlık Hizmetleri MYO/ Çocuk Gelişimi

İnsan vücudu hareket etme üzere tasarlanmıştır. Durağan bir yaşam, insanoğlunun doğasına aykırıdır. Hareket etme, vücut organlarının sağlıklı büyümesini, gelişmesini, bedenini sağlıklı ve fit kalmasını yardımcı olmaktadır. Bireyler, bebeklik ve çocukluk dönemindeki hareketleri sonucu çevreleri ile iletişim kurmaktadır. Bu iletişimleri sonucu ve dünyayı tanımaya çalışırlar. Bebekler daha anne karnındayken, çocukların doğal hareket etme dürtüsüne karşılık gelen hareketleri sergilerler. Bu dürtü çocuğun gelişiminde kalarak devam eder. Bu durum aynı zamanda olumlu ve bütüncül bir büyümenin yanında çevrenin araştırılması açısından da oldukça önemli ve gereklidir. Bebeklik döneminde doğal büyüme sürecinin yanında birey hareket etme deneyimlerinde de başarılı oldukça kendine olan güven duygusu gelişmekte ve bununla birlikte hareket çeşitliliği giderek artmaktadır. Erken çocukluk döneminde bireylerin hareket kabiliyeti ve alanı, vücut yapılarının ve organlarının büyümesi ve gelişmesi ile birlikte artmaktadır (Orhan, 2019: 158).

Birey, gelişim dönemlerine ait gelişim ödevlerini yerine getirmek için vücudunu kullanmak zorundadır. Çocuğun yürüme davranışını zamanında ve olması gerektiği gibi yerine getirebilmesi adına vücudundaki yapı ve sistemlerinin yaşına uygun olarak gelişim göstermesi gerekmektedir (Yazgan İnanç, Kılıç Atıcı ve Bilgin, 2020: 79). Bu bağlamda fiziksel gelişimin sekteye uğramadan gerçekleşmesi elzemdir. Fiziksel gelişim, bireyin bedeninde meydana gelen değişimleri içermektedir. Meydana gelen bu değişimler; ağırlık, boy uzunluğu, organ gelişimi, kas gelişimleri ve sistemlerde gerçekleşen gelişmeler olarak ifade edilebilir (Kalafatoğlu, 2006: 5).

Yine fiziksel gelişim, bedenini ağırlık ve hacimsel olarak artması biçiminde tanımlanabilir. Fiziksel gelişimin özellikleri arasında kemiklerin enine ve boyuna büyümesi, ince ve kaba kasların gelişimi ve beyin ile diğer iç organların gelişimi yer alır. Fiziksel gelişim diğer gelişimlere nazaran daha gözlenebilir ve ölçülebilir yapıdadır. Özellikle çocukların buldukları döneme has gelişim özellikleri gerçekleştirebilmeleri için sağlıklı bir bedene sahip olmaları gerekir. Fiziksel gelişim, hem nicel hem de nitel değişimleri kapsamaktadır. Nicel değişimler daha çok boy ve kilo gibi sayısal anlamda ifade edilebilen değişimleri kapsar. Nitel değişimler ise, fiziksel bir yapıya ait işlevselliğin gelişimini ifade eder (Bayraktar ve Süleymanoğulları, 2020: 63).

Fiziksel gelişim süreci doğum öncesi dönemde gelişen ve doğum ile birlikte ortaya çıkan temel fiziksel becerilerle başlayıp, üst seviyede hareket becerilerinin kazanılmasıyla birlikte hayat boyu sürmektedir (Veziroğlu, 2016: 17). Bununla birlikte, gelişimin en önemli alanlarından birisi fiziksel gelişimdir. Fiziksel gelişimin bedensel gelişim ve psiko-motor olmak üzere iki farklı türü vardır. Fiziksel gelişim beden ve duyu organlarının gelişimi, motor becerilerin değişimi sürecidir. Yine fiziksel gelişim, gelişimin kalıtsal temellerini kapsamaktadır. İnsan vücudunun bir bütün olarak büyümesi; motor gelişimi,



duyu sistemlerindeki değişiklikler, cinsel gelişim, sağlık ve beslenme gibi fiziksel süreçleri kapsamaktadır. Ayrıca fiziksel gelişimin en hızlı dönemleri doğum öncesi ve bebeklik dönemleridir (Seven, 2019: 42). Bu bağlamda fiziksel gelişimi, bedeni meydana getiren bütün organların gelişmesi, boyun uzaması, kilonun artması, kemik gelişimi, dişlerin çıkması gibi tüm sistemlere yönelik organların gelişimi olarak tanımlayabiliriz (Yalçın, 2010; akt; Altunhan ve Gür, 2018: 27).

Fiziksel gelişimin dönemlere göre belli bir düzeni takip etmesi adına, çocuğun içinde bulunmuş olduğu şartlar önemlidir. Fiziksel gelişim, biyolojik ve çevresel şartlardan etkilenmektedir. Bireylerin kalıtımla birlikte bedensel özellikleri büyük bir oranda belirlenmektedir. Kalıtım dışında beslenme, hastalık, kazalar, iklim ve sosyo ekonomik koşullar gibi faktörlerin de çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkileri vardır. Bundan dolayı çocukların fiziksel gelişimlerinde bireysel farklılıklar görülür. Eğitimcilerin çocukların fiziksel gelişimleriyle ilgili bilgilere sahip olması görülebilecek sorunların çözülebilmesi, doğru yaklaşımlar sergilenmesi, sorunlara yönelik doğru önlemlerin alınması ve uygun yönlendirme yapabilmesi adına önemlidir (Gürsoy ve Özaslan, 2019: 179).

Yine bununla birlikte, gelişim çok kapsamlı karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda, bu sürecin sağlıklı şekilde sürdürülebilmesini sağlamak için öncelikle gelişimin bütün yönlerinin tanımlanması gerekir. Bu tanımlamayı dolayısıyla buna bağlı olarak bu incelemeyi kolaylaştırabilmek için psikologlar gelişimi, kendi içinde belirli özellikler bakımından bütünlük oluşturan ve birbirleriyle de etkileşim halinde var olan gelişim alanlarına ve dönemlerine ayırmışlardır (Senemoğlu, 2020: 18). Bu gelişim alanlarından bir tanesi de bizim bu kitap bölümünde ele alacağımız fiziksel gelişimdir. Bu bağlamda aşağıda dönemler dahilinde bu konuya yer verilmiştir.

### **Doğum Öncesi Fiziksel Gelişim**

Canlının en küçük yapısı hücredir. Yaşamın başlangıcı erkek spermi ile kadın yumurtasının birleşmesidir. Tek bir döllenmiş hücre olan zigot anne ve babanın genetik tüm özelliklerini taşımaktadır. Ancak belirli bir genetik özelliğin bebeğe aktarılması kadın ve erkek genlerinin karşılıklı etkileşimini gerektirir. Genetik özelliklerin şifrelenmiş taşıyıcıları *kromozom* olarak adlandırılmaktadır. Kadın ve erkekte gelen 22 çift kromozom zigotta bulunur. Cinsiyeti belirleyen yapı ise kadın ve erkekte tek bir kromozomda bulunur. Sadece erkekte bulunan Y kromozomunun baskın olması durumunda, bebeğin cinsiyeti erkek olmaktadır (Aydın, 2016: 19).

Yine bu doğrultuda, insanlar sürekli gelişen varlıklardır. Doğum öncesi dönemde üç önemli aşama bulunmaktadır. Bunlar; hücre bölünmesi, organların ve vücudun belli bölümlerinin gelişimi ve hücrelerin normal biçimde fonksiyonlarını yerine getirecek düzeyde düzenlenmesidir. Bütün bunlar be-

beğin doğum ve yaşama hazırlık sürecini kapsamaktadır. Doğum öncesi gelişim embriyonik ve fetal gelişim dönemleri olarak ikiye ayrılır. *Embriyonik* dönem gebeliğin 3-8.haftaları arasını kapsarken, 8. haftadan doğuma kadar olan süre ise *fetal* dönemdir (Talim, 2020: 106). Bununla birlikte aşağıdaki tabloda doğum öncesi gelişim evreleri ifade edilmiştir.

Tablo 1. Doğum Öncesi Gelişim Evreleri

Evre	Zaman	Değişiklikler
<i>Dölüt</i>	0-4. Günler	Döllenme; hücre bölünmesi ve zigotun fallop tüplerinden, döl yatağına doğru hareket etmesini kapsar.
	4-8. Günler	Zigot döl yatağına yerleşmeye başlar.
	12-13. Günler	Zigot'un döl yatağına yerleşmesi biter.
<i>Embriyo</i>	2. Hafta	Plasenta oluşumu başlar.
	3-4. Haftalar	Kalp atmaya başlar, gözler, kan damarları ve sinir sistemi gelişmeye başlar.
	5-6. Haftalar	Kollar ve bacaklar oluşmaya başlar.
	8. Hafta	Önemli organların gelişimi tamamlanır. Gebelik fiziksel olarak hissedilir.
<i>Fetüs</i>	8-12. Hafta	Cinsel organların görünümü tamamlanır. Bacak ve kol hareketlerini yapmaya başlar. Dolaşım sistemi çalışır.
	10. Hafta	Uyarıcılara tepki verir.
	13-16. Haftalar	Deri ve saç yapısı gelişir. İskelet güçlenir.
	20. Hafta	Kalp atışı duyulabilir. Etkin biçimde hareket eder.
	25-28. Haftalar	Kilo almaya başlar. Emme hareketleri görülebilir.
	26. Hafta	Gözleri açılır.
	28. Hafta	Boşaltım sistemi olgunlaşır.
	30. Hafta	Deri altında yağ tabakası oluşur.
	32-36. Haftalar	Döl yatağı dışında yaşayabilir.
38. Hafta	Normal doğum gerçekleşir.	

(Meece, 1997; akt; Bağcıoğlu Ünver, 2020: 19-20).

Döllenmeden doğuma kadar geçen süreye *doğum öncesi dönem* denilmektedir. Bu süreçte birçok faktör bebeğin gelişimini etkilemektedir. Bu faktörlerden birisi sağlıklı bir gebelik için önemli olan doğum öncesi bakımıdır. *Doğum öncesi bakım*, gebelik süresince annenin düzenli olarak bir sağlık personeli tarafından izlenerek, anne ve bebek açısından risk oluşturacak faktörlerin belirlenmesi ve bu risklere karşı gerekli önlemlerin alınmasıdır. Doğum öncesi bakım hizmetleri temelde koruyucu sağlık hizmetleridir. Anneyi doğuma ve lohusalığa hazırlaması açısından önemlidir (Dalgar ve Kaytez, 2020: 61).

Yeni bir birey hayata getirmek için birleşen sperm ve yumurta üreme görevi için biçilmiş kaftandır. *Döllenme*; kadınların yaklaşık 28 günde bir adet

döngülerinin ortasında yumurtalıklarından birinden bırakılan yumurta ile sperm bir araya gelmesiyle gerçekleşir ve döllenmenin gerçekleşmesiyle doğum öncesi dönem başlamış olur. Bu doğrultuda, 38 haftalık gebelik süresince meydana gelen değişiklikler genelde üç evreye ayrılır. Bunlar; zigot, embriyo ve fetüstür.

Doğum öncesi dönemin ilk aşaması olan zigot döneminde, blastosistin rahmin iç astarına yerleşmesi yaklaşık iki hafta sürer. Zigot dönemi ilk iki haftayı kapsar ve zigotun ilk hücre çoğalması uzun ve yorucudur. Zigotların bir kısmı bu dönemde hayatta kalamaz bununla birlikte bazılarında ise yumurta ve sperm düzgün birleşemez. Zigot evresinin sonuna gelindiğinde, gelişmekte olan organizma yiyecek ve barınağını temin etmiştir ve hali hazırda çok karmaşık bir varlıktır. Embriyo dönemi gebeliğin sekizinci haftasına kadar sürer ve bu süreçte organların oluşması için gerekli olan temel altyapılar oluşur. Fetüs dönemi dokuzuncu haftadan gebeliğin sonuna kadar geçirilen süredir. En uzun doğum öncesi evresidir. Bu “büyüme ve tamamlanma” aşamasında, organizmanın boyutları hızlı bir biçimde artış gösterir (Ercan, 2013: 97-100).

### ***Hormonlar***

Çocukluk boyunca kalıtımın, fiziksel büyümeye olan etkisi aşikârdır. Genler, hormon üretimini kontrol ederek büyümeyi organize etmektedir. Beynin zemininde yer alan hipofiz bezinden büyümeyi destekleyen iki önemli hormon salgılanmaktadır. İlki olan *büyüme hormonu (GH)*, doğumdan itibaren vücudun her bölümünün gelişmesi için gereklidir. GH doğrudan büyümeye etki etmesinin yanı sıra görevini tamamlayabilmek adına aynı zamanda bir aracı rolündedir. Karaciğer ve iskelette bulunan epifizleri uyarak büyümeyi etkileyen başka hormon olan *insülin büyüme faktörünün (IGF-1)* salgılanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte bebeklerin, yaklaşık %2'si kalıtsal nedenlerden dolayı büyüme hormonlarının eksikliği yaşamaktadırlar. Hipofiz bezinden salgılanan ikinci hormon ise *tiroid stimülan hormondur (TSH)*. Bu hormon boyunda bulunan tiroid bezinin *tiroksin* hormonu salgılamasına neden olmaktadır. Bu durum beyin gelişimi ve GH'nin tüm vücutta etkili olabilmesi için gereklidir. Tiroksin hormonu eksikliği ile doğan bebeklerin en azından bir defa bu hormonu alması gerekmektedir (Varol, 2013: 297).

### ***Hamilelik Sırasındaki Çevre Etkileri***

Hamilelik esnasında fetüsün ısısı, kimyasal dengesi, atmosfer basıncı vb. unsurların çok iyi kontrol edildiği bir durumda yani gebe vücudunda fetüs yaşamını sürdürür. Plasenta olarak adlandırılan organ, gebeden fetüse besin maddelerini ve oksijenin aktarımını sağlar. Aynı zamanda fetüsten gebeye de kandaki artık maddelerin geçmesini sağlayan bir vasıta olarak hizmet verir. Fetüsün gelişimini gerçekleştirmek amacıyla organize edilmiş bu olağanüs-

tü düzeneğe rağmen, bazı hastalıklar ve çevresel faktörler fetüsün gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Senemoğlu, 2020: 21). Bu bağlamda, aşağıda sağlıklı bir gebelik için yapılması ve yapılmaması gerekenleri (Ercan, 2013: 119) şu şekilde açıklamıştır:

*Sağlıklı Bir Gebelik İçin Yapılması Gerekenler:*

- Gebe kalınmadan önce embriyo için zararlı olabilecek olan kızamıkçık gibi bulaşıcı hastalıklara karşı aşı, olduğundan emin olunmalıdır. Çünkü gebelik esnasında birçok aşı güvenli değildir.

- Gebe kalındığından itibaren süreç boyunca sağlık kontrolleri gerçekleştirilmelidir.

- Hem gebelik öncesinde hem de gebelik esnasında doktor tavsiyesinde dengeli bir beslenme programının uygulanması ve vitamin takviyesinin alınması gerekir. Yine bununla birlikte gebe kadınların birinci trimesterde ek olarak 100, ikinci trimesterde 265 ve üçüncü trimesterde ise 430 kalori almaları gerekir.

- Doktorlara aklımıza takılan soruların süreç boyunca sorulması gerekmektedir.

- Gebenin kendisini zorlamayacak tarzda egzersizler yaparak sağlığını koruması gerekir.

- Gebe kadınların duygusal stresten kaçınmaları ve bol bol dinlenmeleri gerekir.

- Gebelerin kendilerine refakat eden biriyle doğum eğitimlerine katılması faydalı olabilir.

*Sağlıklı Bir Gebelik İçin Yapılmaması Gerekenler:*

- Gebelerin doktorlarına danışmadan herhangi bir ilaç kullanmamaları gerekir.

- Gebelerin sigara içmemeleri ve sigara içilen ortamlardan uzak durmaları gerekir.

- Gebelerin hamile kalmaya karar verdiklerinde alkol almayı bırakmaları gerekir.

- Gebeler hamilelik esnasında radyasyon ve kimyasal kirleticilerden olabildiğince uzak durulmalıdırlar.

- Gebelik döneminde diyet yapılmamalıdır.

- Gebelik döneminde çok fazla kilo alınmamalıdır. Çünkü alınan fazla kilolar komplikasyonlara sebep olabilir.

## **Bebeklik Döneminde (0-2 Yaş) Fiziksel Gelişim**

Çocuğun gelişim sürecinde hareket önemlidir. Çocuk harekete olan ihtiyacı henüz doğmadan, anne karnındayken atmış olduğu tekmelerle göstermektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren başını kontrol etme, başını kaldırma, el ve kollarını kaldırma, emikleme ve dengeyi sağlama gibi birçok motor beceriyi kazanmaktadır. İlk zamanlar refleksif olan bu hareketler zamanla kontrollü hareketlere dönmektedir. Bebeklik döneminde görülen ilkel hareketler istemli hareketlerin ilk halidir (Şahin, 2020: 24).

Bununla birlikte, fiziksel gelişim doğum öncesi dönemde olduğu gibi bebeklik döneminde de kalıtım ve çevrenin etkisiyle oluşmaktadır. Doğumda döl yatağının güvenli ortamından ayrılan bebek, dış uyaranların etkisi altında yaşam alanına geçer (Aydın, 2016: 22).

### ***Bedensel Gelişim***

Bedensel gelişimin en hızlı olduğu ikinci dönem bebeklik dönemidir. Bu dönem yaşamın ilk iki yılını kapsamaktadır. Birinci yılın sonunda çocuk, ortalama doğum boyu olan 50 cm'den yaklaşık yarısı kadar daha uzayıp ortalama 75 cm civarında bir boy uzunluğuna ulaşır. Çocuk iki yaşına geldiğinde ise doğum boyunun üçte ikisini kazanır. Yani boyun uzaması ilk yıldan sonra giderek yavaşlar. Yeni doğan bebeklerin baş vücut oranları yetişkinlerden farklıdır. Bebeklerin başının vücuda göre oranı yetişkinlerden daha büyüktür (Senemoğlu, 2020: 21).

Bebeklerin doğumdaki kas ağırlıklarının vücut ağırlıklarına oranı yetişkinlerinkinden daha azdır. Doğumun ilk yılında baş ve boyun kasları, ayak kaslarından önce gelişir. Yine karın kasları omuz, kol ve el kaslarından önce gelişir. Bu gelişme eğilimi gelişim ilkelerinden biri olan "Gelişim baştan ayağa, içten dışa doğrudur." İlkesini de yansıtmaktadır. Kas gelişiminde önce büyük kas gelişimi, sonrasında ise küçük kas gelişimi tamamlanır. Bu sebeple çocuklar önce geniş ve büyük olarak nitelendirebileceğimiz hareketleri sonrasında ise ince hareketleri yapabilmektedirler. Bebeğin sinir sistemi ise yine gelişim ilkelerine uygun olarak merkezden uçlara ve içeriden dışarıya doğru bir gelişim gösterir. Bundan dolayı kafa yapısındaki sinirler ayaktaki sinirlerden daha önce gelişme gösterir (Senemoğlu, 2020: 22).

### **Bedeni Kullanmak**

Fiziksel aktiviteleri gerçekleştirebilmek için bedeni kullanma yeteneği, bazı sistemlerin etkileşimini zorunlu kılar. Bu unsurlar aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 2. Çeşitli Motor Becerilerin Gelişim Sekansları

Yaş	Lokomotor (Kaba Motor) Beceriler	Manipülatif (İnce Motor) Beceriler
1-3 ay	Adım atma refleksi, başını kaldırır ve destekle oturur.	Eline konan nesnelere tutar.
4-6 ay	Yuvarlanır, altı aylık olduğunda kendini destekleyerek oturur ve emekler.	Nesnelere uzanır ve kavrar. Kavramak için tek elini kullanır.
7-9 ay	Desteksiz oturur.	Nesnelere bir elinden diğerine geçirir. dokuz aylık olduğunda parmaklarıyla kısıkaç hareketi yapabilir.
10-12 ay	Tutunarak ayağa kalkabilir, mobilyalara tutunarak yürüebilir, çömelir ve yardımsız yürür.	Kaşığı avuç içiyle tutar fakat kaşığı ağzına tam olarak isabetli bir biçimde götüremez.
13-18 ay	Geri geri-yan yan yürür ve koşar.	İki küpü üst üste koyar.

(Capute vd., 1984; Connolly ve Dalgleish, 1989; Den Ouden vd.,1991; Fagard ve Ja-cquet, 1989; Gallahue ve Ozmun, 1995; Hagerman, 1996; Needlman, 1996; Overby, 2002; Thomas, 1990; akt; Gündüz, 2009: 218).

### **Devimsel Gelişim**

Bebek doğduğunda henüz vücudunu kontrol edebilecek güce sahip değildir. Vücudunu kontrol altına alabilmesi için büyüme, olgunlaşma ve öğrenmeye ihtiyacı vardır. Bebekler ilk başlarda iki tür hareket yapar. Bunlar; *refleksif* ve *denetimsiz* vücut hareketleridir. Ancak bebekler hızlı bir gelişim sergileyerek iki yaşına kadar vücudunu kontrol altına alma ve psiko-motor becerileri sergileme konusunda önemli ilerlemeler gösterir. Shirley tarafından yapılan bir araştırmada bebeklerin haftalık olarak bedensel gelişimleri belirlenmiştir. Shirley'in bu verileri evrensel nitelikte olup, tüm kültürlerde aynı sıra içerisinde gerçekleşmektedir. Ancak bireysel farklılıklardan dolayı, aynı gelişim özellikleri aynı zaman diliminde tüm bebekler tarafından gösterilmeyebilir (Senemoğlu, 2020: 22-23).

### **İlk Çocukluk Döneminde (2-6 Yaş) Fiziksel Gelişim**

İlk çocukluk döneminde ilk iki yıl meydana gelen hızlı gelişimin yerini bu dönemde, daha yavaş bir gelişim alır. Erkek çocuklar kız çocuklara nazaran daha iri bir vücut yapısına sahip olurlar. Yürümeyle birlikte vücutta azalmış olan yağ miktarı bu dönemde daha hızlı bir şekilde azalır ve bunun sonucunda ise çocuklar zayıflar. Vücudun uzayıp dikleşmesi sonucu iç organlar düzgün biçimde yerleşir ve omurga dikleşir (Varol, 2013: 290).

Tablo 3. 2-6 Yaş Devimsel Gelişim Özellikleri ve Gözlenmesi Beklenen Yaşlar

Hareket Biçimi	Beklenen Özellikler	Özelliğin Gözlendiği Yaklaşık Yaş
<b>Yürüme</b>	Yardımsız merdiven çıkabilir.	2 yaş
	Yardımsız merdiven inebilir.	2-3 yaş
<b>Koşma</b> Herhangi bir yere tutunmaksızın kısa bir süre koşabilir.	Hızlı yürüme (tutunma sürebilir)	18 aylık
	Destek almadan ilk doğru koşma	2-3 yaş
	Daha düzgün ve pürüzsüz koşma	4-5 yaş
	Koşma hızında artış	5 yaş
<b>Atlama</b> Üç aşamadan oluşur 1.Uzağa atlama 2.Yükseğe atlama 3.Yüksekten atlama	Alçakta bulunan bir objenin üstünden adım atarak geçme	18 aylık
	İki ayağıyla birlikte objenin üstünden atlama	2 yaş
	İki ayağıyla yüksek bir yerden düşmeye atlama	2-3 yaş
	Uzağa atlama (aşağı yukarı 90cm)	5 yaş
	Aşağı yukarı 30cm lik bir yüksekliğe atlama	5 yaş
<b>Zıplama</b> Bir ayağını havada tutarak diğer ayağı ile zıplamadır.	Tercih ettiği bir ayağının üstünde üç kez zıplama	3 yaş
	Aynı ayağıyla 4-6 kez zıplama	4 yaş
	Aynı ayağıyla 8-10 kez zıplama	5 yaş
	Çeşitli ritimlerle becerikli bir biçimde zıplama	6 yaş
<b>Dört nala koşma</b>	Temel fakat acemice dört nala koşma	4 yaş
	Düzgün bir biçimde dört nala koşma	6 yaş
<b>Sıçrama</b> Adım atma ile karışık sıçramadan, düzgün ritmik sıçramaya ve hoptalamaya doğru gelişim gösterir.	Bir ayakla sıçrama	4 yaş
	Düzgün sıçrama (%20)	5 yaş
	Düzgün sıçrama (büyük çoğunluk)	6 yaş
<b>Atma</b> Nesneleri düzensiz bir biçimde atmadan, amaçlı ve doğru yöne doğru atmaya yönelik bir gelişim gösterir.	Vücut hedefe dönük ayaklar sabit	2-3 yaş
	Yukarıdakine ilaveten vücudu da hareket ettirme	4-5 yaş
	Topu atmış olduğu kolunun tarafında bulunan ayağını bir adım öne atarak topu atma	5-6 yaş
	Düzgün bir biçimde atma	6-7 yaş
<b>Yakalama</b> Büyük nesnelere bütün vücuduyla sert bir biçimde yakalamadan başlayarak, daha küçük nesnelere elleriyle yumuşak bir biçimde yakalamaya doğru gelişir.	Erkeklerin kızlardan daha düzgün top atması	6 yaş ve sonrası
	Topu havaya atmadan yakalama	2 yaş
	Havadaki topa gecikmeli kol hareketleriyle tepkide bulunma	2-3 yaş
	Kollarını nasıl tuttuğu takdirde yakalayabileceğini hissetme	2-3 yaş
	Korku reaksiyonu	3-4 yaş
	Vücudunu kullanarak basket yakalama	3 yaş
	Küçük bir topu sadece ellerini kullanarak yakalama	3 yaş
<b>Tekme ile vurma</b> Objeye amaçsız vurmadan, düzgün bir biçimde vurmaya doğru gelişim gösterir.	Gerçek bir tekmeyle vurma olmadan topu ayağıyla itme	18 aylık
	Çok küçük vücut hareketi ve dümdüz bacakla vurma	2-3 yaş
	Alt bacağına esnetip geriye kaldırarak vurma	3-4 yaş
	Bacağına daha çok geriye açıp ileriye sallayarak vurma	3-4 yaş
Düzgün bir biçimde topa vurma	5-6 yaş	

(Senemoğlu, 2020: 26-27)

### **Beslenme**

İlk çocukluğa geçişle birlikte, çocukların birçoğu yemek konusunda seçici davranabilmektedirler. İlk çocukluk döneminde ortaya çıkan beslenme sorunlarına yönelik olarak ve sağlıklı beslenmeyi desteklemek adına aşağıda tabloda uygulamalara yer verilmiştir.

*Tablo 4. Erken Çocuklukta Sağlıklı Beslenmeyi Destekleme*

<b>Tavsiyeler</b>	<b>Tanım</b>
Çeşitli ve sağlıklı besinler sunulmalıdır.	Görsel açıdan güzel sunumlar ve besleyici yiyeceklerden çeşitli besinler sunmak. Şekerli gıdalar ve abur-cubur diye adlandırdığımız sağlıksız gıdalardan çocukları uzak tutmak.
Hem ana öğünlerin hem de ara öğünlerin olduğu düzenli bir beslenme programı oluşturulmalıdır.	İlk çocukluk dönemindeki çocuklar günlük almaları gereken enerji miktarlarını sadece ana öğünler ile yeteri kadar alamayabilirler. Bundan dolayı ana öğünler dışında ara öğünlere de yer verilmelidir.
Porsiyonlar küçük olmalı, çocukların seçim yapabilmeleri adına onlara seçenekler sunulmalı, yemeğini bitirdiğinde ikinciyi isteyip istemediği sorulmalıdır.	Porsiyonlarındaki yiyeceklerin miktarı yaşlarına göre ayarlandığında çocukların ne kadar yemesi gerektiği bilindiği için ona uygun ayarlama yapılacaktır.
Sürekli olarak farklı sağlıklı yiyecekler sunmaya çalışılmalı ve bu yiyecekleri reddettiklerinde çocuklara sabırla yaklaşılmalıdır.	Çocuklar bilmedikleri yiyeceklerle önyargıyla yaklaşabilirler ve yemeyi istemeyebilirler. Bu durumda sabırlı olunmalı ve o besin farklı öğünlerde tekrar sunulmalıdır. Yiyecekler çocuklara tanıdık geldikçe, çocuklar bu yiyecekleri daha kolay kabul edecek ve yemeye başlayacaklardır.
Yemek zamanlarını zevkli hale getirip, yemek esnasında çocukla sohbet halinde olunmalıdır.	Rahatlatıcı ortamlar çocukların yemeklere karşı olumlu tutum sergilemesine yardımcı olacaktır. Bununla birlikte çocuğa yemek yemesi konusunda ısrarcı davranmak onun yemeyi redetmesine neden olacaktır.
Bazı yiyeceklerle ulaşmak adına başka yiyeceklerin ödül veya ceza olarak kullanılmaması gerekir.	Çocuğa “tabağını bitirirsen şunu yiyebilirsin” şeklinde ifade kullanılması tabağındaki yiyeceğin önemsiz, yiyebilirsin denilen yiyeceğin ise önemli olduğu mesajını verir. Bu durum ise çocuğun yiyeceklerle karşı mesafeli durmasına neden olacaktır.

(Birch, 1999; Fisher, Rolls ve Birch, 2003; Spruijt-Metz ve ark., 2002; akt; Varol, 2013: 301).



### ***Bedensel Gelişim***

0-2 yaş arasında hızlı olan fiziksel gelişim, 2-6 yaş arasında yavaşlamaktadır. Birinci yaşın sonunda ağırlık doğum ağırlığının üç katına çıkarken, üç yaşın sonunda ise sadece yedi katı şeklinde gerçekleşir. Boy artışı ise dört yaşına gelindiğinde doğum boyunun iki katına çıkmaktadır. İlkokul dönemine doğru boy uzunluğundaki artış da azalmaktadır. Ergenlik dönemine girilmesiyle birlikte boy uzunluğunda tekrar hızlı bir artış meydana gelir. Bu dönemde sinir sisteminin gelişimi büyük oranda tamamlanır. İki yaşındaki çocuğun beyin ağırlığı, bir yetişkinin beyin ağırlığının %75ine sahipken, beş yaşında ise %90'a ulaşır (Senemoğlu, 2020: 25).

### ***Devimsel Gelişim***

Bu dönemdeki çocukların aynı etkinliği, gerçekleştirebilmeleri için yapılan etkinliğin dikkatlerini çekebilecek nitelikte olması gerekir. Genel olarak koşmayı, atlamayı, tırmanmayı ve sürünmeyi içeren etkinlikler tercih edilmelidir. Bu dönemdeki çocukların büyük kasları küçük kaslarına göre daha iyi geliştiği için büyük kas gelişimine yönelik becerilerde daha iyi durumdadırlar. Yine bu dönemde hareketlerin sayısı ve niteliğinde artış görülür. Bununla birlikte bu dönemdeki çocuklar ayak parmaklarının üzerinde yürüyebilir ve üç tekerlekli bisiklete binebilirler. Bisiklete binme becerileri dönem sonuna doğru daha da gelişir ve çocuklar iki tekerlekli bisiklete de binebilirler. Ayrıca merdiven çıkma gibi büyük kas gelişimine yönelik becerileri yerine getirebilirken, çizme, kesme, yırtma ve yapıştırma gibi daha çok küçük kas gelişimine yönelik becerilerde acemilikler görülür. Yine bu dönemdeki çocukların görme duyusu tam anlamıyla gelişmediğinden, büyük puntolu kitapları inceleyebilirler fakat görmeye dayalı daha ince becerilerde tam anlamıyla başarı gösteremeyebilirler. Örneğin; ipe boncuk geçirme etkinliğinde büyük boncuklara ve kalın iplere ihtiyaç duyarlar (Senemoğlu, 2020: 25).

### **Okul Döneminde (6-12 Yaş) Fiziksel Gelişim**

Okul yıllarında koşma, atlama, zıplama ve top oynama becerileri daha da gelişmiş düzeydedir. Büyük kas gelişimlerinde gözlenen bu durum ve beceriler aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir:

Tablo 5. Okul Döneminde Büyük Kas Gelişimindeki Değişimler

Beceri	Gelişimsel Değişimler
Koşma	Koşma hızı 6 yaşından 12 yaşına gelindiğinde iki katına ulaşır.
Ayak gelişimi	6 yaş civarında çift adım atlama becerisi görülür. Yaş ilerledikçe bu beceri daha düzenli ve sürekli hale gelir.
Dikey atlama	Yüksek atlama becerisi 6 yaşında 10 cm iken 12 yaşında ise 20 cm'ye kadar yükselir.
Durduğu yerde atlama	Uzun atlama becerisi 6 yaşında 91 cm iken 12 yaşında 152 cm'ye kadar yükselmektedir.
Belirlenmiş bir bölgeye atlama	7 yaş civarında çocukların atlama becerileri kareden kareye atlama şeklindeyken, bu beceri 9 yaş civarında gelişir ve tamamlanır.
Atış	Hem erkek hem de kız çocuklar için atış becerilerinin hızı ve düzgünlüğü gelişir. 6 yaşındaki erkek çocukların attıkları top saniyede 1189 cm'ye ulaşırken, kızlarınsı ise 884 cm'ye ulaşmaktadır. 12 yaş civarında bu mesafe erkeklerde 2378 cm kızlarda ise 1707 cm olur.
Yakalama	Yaşla birlikte uzak mesafeden atılan küçük topların yakalanma becerisi gelişmektedir.
Ayakla vurma	Ayakla vurma hızı ve doğruluğu erkek çocuklarda kız çocuklara nazaran daha erken gelişme göstermektedir. 6 yaş civarında erkeklerin ayakla vurduğu top 640 cm ileriye kızlarınsı ise 396 cm ileriye gitmektedir. 12 yaş civarında ise bu mesafe erkeklerde 1036 cm kızlarda ise 792 cm'ye ulaşır.
Sopa ile vurma	Yaşın artmasıyla birlikte sopa ile vurma becerisi daha da gelişmiştir, özellikle hızı ve doğruluğu artmıştır.
Top sürme	Yaşın artması elle top sürme becerisinin sert ve hantal biçimden, yumuşak ve rahat biçime doğru ilerlemesini sağlamıştır.

(Haywood ve Getcell, 2005; Malina ve Bouchard, 1991, akt; Palut Ekinci, 2013: 428).

### Ergenlik Döneminde (12-18 Yaş) Fiziksel Gelişim

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 10-19 yaş arasını "Adolesan" yaş grubu olarak, 15-24 yaş arasını ise "Genç" grubu olarak nitelendirmektedir. Adolesan ve gençlik dönemlerine ait yaşların kesişmesi nedeniyle de 10-24 yaş grubu "Genç İnsanlar" olarak isimlendirilmektedir (Kınık, 2000; akt; Tekgül ve Öngel, 2012: 11). Fizyolojik anlamda ergenlik süreci içerisinde büyüme ve gelişme ile ilgili en yoğun ilerlemelerin olduğu yaşlar genel olarak 12-16 yaş aralığıdır (Koç, 2004: 234).

Bununla birlikte ergenlik dönemi buluş çağına ermeyle başlamaktadır. Ön ergenlik döneminde fiziksel, bilişsel ve psikolojik gelişmeler hızlıdır. Ergenlik döneminde ön ergenlikte meydana gelen değişimlere uyum gösterme süreci yaşanır. Son ergenlik dönemi ise yetişkinlikteki sorumluluk ve seçimlere geçiş dönemidir. Bu dönemde erkeklerde testosteron, kızlarda ise östrojen

hormonları salgılanır. Yaşanan bu değişikliklerden vücuttaki tüm organlar etkilenir. Bu dönemde yaşanan hızlı fiziksel ve fizyolojik değişimler vücutta büyük değişikliklere neden olur. Öncelikle eller ve ayaklar büyümekte daha sonra ise kollar ve bacaklar gelişmektedir. Beden gelişimi sırasında kızlarda yağ dokusu artarken erkeklerde kas dokusu artış gösterir. Erkeklerin kalp ve akciğerleri kızlarınkine göre daha büyüktür. Bundan dolayı erkekler hız ve kuvvet açısından kızlara göre daha ileri bir seviyededirler. Bu doğrultuda ergenin bu dönemde yaşanan tüm bu hızlı değişimlere uyum sağlayıp ayak uydurması gerekmektedir (Senemoğlu, 2020: 29).

Yine ergenlik dönemi, fiziksel gelişmenin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Dönem sonunda erkek ve kızların bedensel görünüşleri, yetişkinliklerin düzeyine ulaşır. Ancak ergen bireyin kısa süre içerisinde geçirmiş olduğu bu hızlı değişimler ve yoğun fiziksel gelişmeler onların bazı uyum problemleri yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle yetişkinlerin bu dönemde ergenlere hoşgörü ile yaklaşmaları ve onları yaşayacakları bu süreç hakkında bilgilendirmeleri önemlidir (Ayдын, 2016: 29).

Dahası, gençler kısa bir zaman diliminde, genellikle 3-5 yıl gibi kısa bir sürede, yetişkin hayattaki antropometrik ölçüm değerlerine ulaşırlar. Bu süreçte iç organlar ve salgı bezleri, kemik, yağ ve kas kitlelerinde belirgin artışlar görülür. İskelet kitlesi ile kalp, akciğerler, karaciğer, dalak, böbrekler, pankreas, tiroid, adrenal bezler, üreme organları (penis ve uterus), büyüklük ve ağırlık açısından iki katına çıkar. Adolesan dönemde timus, tonsiller, adenoidler ve diğer lenfoid dokuların büyüklüğü geriler. Beyin gelişimi ve buna bağlı baş ölçümleri, ergenlik öncesinde genellikle 10 yaş civarında, yetişkin hayattaki büyüklük değerinin yaklaşık %96'sına ulaştığından, ergenlik dönemindeki büyüme oranı oldukça sınırlıdır. Büyüme ve gelişme, adolesan döneminde belirgin bir hız kazanır ve 11-16 yaş aralığında herhangi bir yaş diliminde başlayan ve genellikle 2-3 yıl süren büyüme hızlanmasına "*Büyüme Atağı*" denir (Kınık, 2000; akt; Tekgül ve Öngel, 2012: 11-12). Son olarak yine bu bağlamda ergenin başa çıkması gereken önemli sorunlardan birisi de bu yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlamaktır (Senemoğlu, 2020: 29).

## KAYNAKÇA

- Aydın, A. (2016). Gelişim psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayraktar, G. ve Süleymanoğulları, M. (2020). Psikomotor gelişim. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi (1. Basım). Çev. Gündüz, O.) İstanbul. Kaknüs Yayınları.
- Berk, L. (2013). Bebekler ve çocuklar (Çev. Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel.
- Gür, Ç. (2018). Erken çocukluk döneminde gelişim (36-72 ay). Ankara: Pegem Akademi.
- Kalafatoğlu, R. (2006). *Zonguldak Merkez Çocuk Yuvasında Bakım Altında Bulunan Çocukların Fiziksel Gelişimleri İle Ailesinin Yanında Yaşayan Çocukların Fiziksel Gelişimlerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kargı, E. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Köksal Akyol, F. (2019). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I (0-36 ay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orhan, R. (2019). Çocuk gelişiminde fiziksel aktivite ve sporun önemi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 157-176.
- Senemoğlu, N. (2020). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2019). Bebeklik dönemi gelişim ve eğitim. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekgül, N. Ve Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Turan, F., Yükselen, A. İ. (2020). Çocuk gelişimi 1: Okul öncesi dönemde gelişim. Ankara: Hedef.
- Turan, F., Yükselen, A. İ. (2020). Çocuk gelişimi 2: Okul öncesi dönemde gelişim. Ankara: Hedef.
- Ulusoy, A. (2020). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünüvar, P. (2020). Bebeklik döneminde gelişim ve eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı, M., & Bilgin, M. (2020). Gelişim psikolojisi I Bebeklik çocukluk ve ergenlik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

# BÖLÜM 2

## **MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ POP MÜZİK VE DİĞER MÜZİK TÜRLERİ DİNLEME TERCİHLERİNİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

*Aysun Rabia HAMZAOĞLU BİRER<sup>1</sup>  
Gülşah BAŞARAN TANRIÖVER<sup>2</sup>*



<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD. ,  
tanriover\_gulsah@hotmail.com. , Orcid: 0000-0003-0130-6506

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD. ,  
aysunhamzaoglu@yahoo.com., Orcid: 0000-0003-4387-3322

## 1.GİRİŞ

Müziğin, insanlık tarihi kadar eski geçmişe sahip olan ve hayatımızda önemli yer tutan bir olgu olduğu, varlığını hayatımızda hissettiren bu olgunun ise etkilerini, toplumun değişimi, gelişimi ve etkileşiminde oldukça hissettirdiği söylenebilir (Tanrıöver, 2011; s.19).

Müziğin toplum tarafından kabul gören bireysel, toplumsal, kültürel, eğitimsel ve ekonomik işlevleri vardır. Bireysel anlamda, bireyin yaratıcı, düşünsel ve karşılaştırma yeteneğini geliştirir. Toplumsal anlamda birey, toplum ve farklı toplumlar arasında, anlaşma, kaynaşma, dayanışma duygularını etkin hale getirir. Kültürel anlamda, toplumun ait olduğu kültürün renk ve hislerini verir. Ekonomik anlamda ise, bir ürün, bir iş kolu ve bir tüketim alanı olarak birçok bakımdan etkindir. Aynı zamanda bağımsız, özgür, insanlığı yeşerten ve koruyan, ölçülü ve dikkatli olmayı hatırlatan, sağlıklı düşünmeyi öğreten bir güç, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, araştırma ve sorgulama, problem çözme gibi becerileri kazandıran sosyolojik bir canlıdır. Yeryüzünde tüm insanlığın paylaştığı evrensel bir dildir. Müzik en karışık, soyut kavramları çabuk ve hızlı bir biçimde zenginleştirerek, zorlanmadan topluma aktarır (Şenocak, 2005; s; 271).

Müziğe eğitimsel işlevi açısından bakıldığında bu süreç, bireyin davranışlarında istenilen ve olumlu yönde, müzik ile ilgili yeni davranışlar kazandırma ve değişiklikler meydana getirme sürecidir. Ayrıca müzik eğitimi, sanat eğitiminin önemli uygulama alanlarından. Bu eğitim süreci bireyin müzik yeteneğini geliştirmeyi, müzik kültürü kazanmasını, müzikten yararlanabilmeyi öğrenmesini, gerçekleştirmeyi amaçlar. Toplumsal yönden ise, ortak müzik kültürünün korunmasını, pekiştirilmesini, çağdaş müzik kültürünün kazandırılmasını ve ortak değerlerin müzik yoluyla güçlendirilmesini sağlar (Küçüköncü, 2006; s. 19–20).

Bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin insan yaşamındaki yeri nedeniyle müziğin hem etkili bir eğitim aracı hem de önemli bir eğitim alanı haline geldiği söylenebilir. (Tanrıöver, 2011; s. 20).

Eğitim alanı ve bütün diğer toplumun gelişimi ve değişimine zemin hazırlayan yapılar aracılığı ile toplumsal anlamda müzik dinleme ve özellikle dinleme yolu ile kitlelere yayılma, büyük bir hız ve zaman aralığı içerisinde olmakta yeni oluşan veya var olan müzik türlerinin Popüleritesini etkilemektedir. Özellikle toplumsal olayların ve sorunların doğrudan müziğe yansımaları durumu gözlemlenmektedir. Toplumdaki müzik türlerinin oluşumunu teknolojinin gelişmesi, kitle iletişim araçları doğrudan etkilemektedir. Ancak son yıllarda ve geçmişte de örneklerini gördüğümüz ekonomik sıkıntılar dinleyici kitlelerini duygusal anlamda etkilemekte ve psikolojik sorunlara neden olmaktadır. Bu durum ise dinlenen müzik türlerinin kitlesele anlamda değişikliğe uğraması ile sonuçlanmaktadır.

Araştırma konumuzun temel aldığı müzik türleri açısından Pop Müzik, “Popüler müzik” kelimesinin kısaltmasıdır ve genellikle geniş kitlelere hitap eden, ticari amaçlar güden bir müzik türüdür. Pop Müzik, genellikle, Caz, Rock, Elektronik, Dans ve R&B gibi farklı müzik türlerinin öğelerini birleştirir. Şarkıların genellikle kısa ve kolay dinlenebilir yapıları vardır ve genellikle radyo ve televizyon gibi medya platformlarında sıkça çalınır. Pop Müzik, Popüler kültürde önemli bir yer tutar ve birçok sanatçı ve şarkıcı Pop Müzik tarzında eserler üretir. Pop Müzik, enerjik melodiler, ritmik vuruşlar, vokal odaklı performanslar ve kolay hatırlanabilen nakaratlar gibi özelliklerle tanınır.

Günümüzde Pop Müzik hala geniş bir dinleyici kitlesine hitap etmektedir ve Popüler kültürde önemli bir yerini korumaktadır. Pop müziğin tarzı ve Popüler olan müzik türleri zamanla değişebilmektedir. Örneğin, elektronik dans müziği, Hip-Hop etkisi gibi alt türler Pop müziğin içine girebilir. Ayrıca, sosyal medya platformlarının ve müzik yayın hizmetlerinin Popülerliği, Pop müziğin daha geniş bir uluslararası kitleye ulaşmasını sağlamıştır. Pop Müzik sanatçıları ve şarkıcıları, hit şarkılar ve viral hitlerle sık sık gündeme gelir ve müzik endüstrisinde etkili olurlar. Ancak, Pop Müzik her zaman belirli bir eleştiriye de tabidir ve bazı eleştirmenler, Pop müziğin yüzeysel veya ticari olduğunu düşünebilirler. Sonuç olarak, Pop Müzik günümüzde hala Popülerlik kazanmaya devam eden ve müzik endüstrisinde önemli bir rol oynayan bir tarz olarak varlığını sürdürmektedir.

Arabesk Müzik, Türk müziği içerisinde önemli bir yere sahip olan ve 1960’lı yıllardan itibaren Popülerlik kazanan bir müzik türüdür. Arabesk Müzik, genellikle aşk, ayrılık, acı, hüznün gibi duygusal temaları işler ve genellikle orta tempo ve duygusal bir vurgunun olduğu şarkılardan oluşur. Türk Halk Müziği ve Klasik Türk Müziği etkileri taşıyan arabesk müzik, genellikle batı müziği enstrümanları ve düzenlemeleriyle birleştirilir. Müzikal olarak melankolik ve duygusal bir atmosfer yaratırken, sözlerdeki temalar da genellikle hayatın zorluklarını ve toplumsal sorunları yansıtır. Arabesk Müzik, Türkiye’de geniş bir dinleyici kitlesi bulunmaktadır ve bazı ünlü arabesk müzik sanatçıları büyük Popülerlik kazanmıştır. Ancak, Arabesk Müzik genellikle toplumda tartışmalı bir konu olmuş ve eleştiriye maruz kalmıştır, çünkü bazıları bu tür müziği düşük kültür ve Popülizmle ilişkilendirebilir.

Rock Müzik, 20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkan ve hızlı ritimler, yüksek sesle çalınan enstrümanlar ve özgür müzikal ifade ile karakterize edilen bir müzik türüdür. Rock Müzik, genellikle gitar, bas, davul ve vokallerden oluşan bir gruba dayalıdır. Bu müzik türü, Blues, Caz, Rhythm and Blues ve Country müziği gibi çeşitli müzik türlerinin etkisini taşır. Rock müziğin kökleri, 1950’li yıllarda Rock and Roll ve Rockabilly türlerine dayanmaktadır. 1960’lı yıllarda ise PsychedelicRock, Folk Rock ve GarageRock gibi alt türler ortaya çıkmıştır. 1970’li yıllarda hard Rock, Heavy Metal ve Punk Rock gibi

daha sert ve enerjik alt türler Popüler hale gelmiştir. Rock Müzik, sözleriyle toplumsal ve politik konuları ele alırken, gençlik kültürünün bir ifadesi olarak da kabul edilir. Bu müzik türü, dünya çapında birçok ünlü Rock müzisyeni ve grup tarafından icra edilmekte ve dinleyici kitlesi tarafından takip edilmektedir. Rock Müzik, müzik endüstrisinde ve Popüler kültürde önemli bir yer tutmaktadır.

Geleneksel Türk Sanat Müziği, Türk müziği geleneğinin en önemli ve köklü dalıdır. Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği ve Klasik Türk Müziği etkileşimiyle ortaya çıkmıştır. Türk Sanat Müziği, halkın duygusal ve estetik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla gelişmiş ve kendine özgü bir tarz olmuştur. Türk Sanat Müziği, uzun yıllar boyunca saray ve köşklere icra edilen müzik türlerinden etkilenmiştir. Divan edebiyatının şiirleri üzerine bestelenen eserler ile geleneksel Türk makamları kullanılarak oluşturulmuş bir repertuara sahiptir. Türk Sanat Müziği eserleri, genellikle uzun ve karmaşık yapılarıyla tanınır. Müzikal olarak zengin ve iç içe geçmiş melodi hatları, makamlar ve geniş bir ses yelpazesi kullanılır.

Türk Sanat Müziği, Türkiye’de ve Türk kültürünün yayıldığı diğer ülkelerde büyük bir hayran kitlesine sahiptir. Özellikle Klasik Türk Müziği konserleri ve müzik festivalleri düzenlenmekte ve önemli sanatçılar bu alanda icralarını sürdürmektedir. Türk Sanat Müziği, Türk müzik mirasının ve kültürel değerlerin korunmasına katkıda bulunmakta ve Türk kültürünün önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Geleneksel Türk Halk Müziği, Türk kültürünün köklü ve önemli bir parçasıdır. Türk Halk Müziği, Türk halkının yaşam deneyimlerini, duygularını ve geleneklerini yansıtan müzikal bir ifadedir. Halkın içinden doğan ve kuşaktan kuşağa aktarılan bu müzik, Türk halkının kimliğini ve kültürel değerlerini yansıtan bir aynadır. Türk Halk Müziği, Anadolu’nun farklı bölgelerinde ve etnik gruplar arasında zenginlik ve çeşitlilik gösterir. Her bölgenin kendine özgü ezgileri, makamları, enstrümanları ve tarzları vardır. Sözlü halk edebiyatına dayanan Halk Müziği, genellikle aşk, doğa, ayrılık, hasret ve toplumsal konuları ele alır.

Türk Halk Müziği, Türk kültürünün önemli bir parçası olarak kabul edilir ve bu müziği icra eden ve yaşatan birçok sanatçı ve dernek bulunmaktadır. Geleneksel Türk Halk Müziği, müzik festivalleri, konserler, etkinlikler ve yayınlar aracılığıyla canlı tutulmaktadır. Türk Halk Müziği, Türk kültürünün devamlılığını sağlama, kültürel mirası koruma ve geçmiş nesillerden gelecek nesillere aktarma açısından büyük bir değere sahiptir.

Türkiye’deki gençler arasında müzik dinleme tercihleri oldukça çeşitlilik gösterebilir, çünkü her bireyin müzik zevki kişisel tercihlere dayalıdır. Bununla birlikte, genel olarak Türkiye’deki gençler Pop, Rap/Hip-Hop, Rock ve Elektronik Dans Müziği gibi türleri tercih etmektedir. Türkçe Pop Müzik,



Türkiye’de gençler arasında oldukça Popülerdir ve birçok Pop Müzik sanatçısı geniş bir hayran kitlesi tarafından takip edilmektedir. Rap ve Hip-Hop müzik de Türkiye’deki gençler arasında büyük bir ilgi görmektedir, çünkü bu tür müzik gençler arasında ifade biçimi ve kendilerini ifade etme aracı olarak benimsenmiştir. Rock müzikse alternatif gençlik kültürüne ilgi duyan gençler arasında tercih edilen bir müzik türüdür. Ayrıca, elektronik dans müziği de gençler arasında Popülerdir, özellikle festivaller ve gece kulüplerinde dans etmek amacıyla tercih edilir. Ancak, her genç bireyin müzik zevki farklı olabildiği için, Türkiye’deki gençlerin müzik dinleme tercihleri genel bir tanımın dışına çıkmaktadır. Türkiye’de müzik dinleme tarihlerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bazı önemli faktörler şu şekilde sıralanabilir:

1. Kültürel Miras: Türkiye’nin zengin kültürel mirası, müzik dinleme tarihlerini etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Türk Halk Müziği, halk dansları, Türk Sanat Müziği gibi geleneksel müzik türleri, Türkiye’nin müzik kültüründe önemli bir yer tutar.

2. Yerel ve Bölgesel Farklılıklar: Türkiye’nin coğrafi yapısı nedeniyle, farklı bölgelerde farklı müzikal gelenekler ve tarzlar bulunur. Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Ege, Akdeniz gibi farklı bölgelerin müzikal kültürleri, müzik dinleme tarihlerini etkilemektedir.

3. Gençlik Kültürü: Türkiye’deki gençlik kültürü, müzik dinleme alışkanlıklarını etkileyen önemli bir faktördür. Gençler, Popüler müzik türlerine ilgi duyarak ve onları takip ederek müzik dinleme tarihlerini şekillendirir.

4. Medya ve Teknoloji: Radyo, televizyon, internet ve diğer dijital platformlar gibi medya ve teknoloji araçları, Türkiye’de müzik dinleme alışkanlıklarını etkiler. Popüler şarkılar, müzik videoları ve online müzik platformları, insanların müzik tercihlerini ve dinleme alışkanlıklarını belirlemede önemli bir rol oynar.

5. Global Müzik Akımları: Türkiye, uluslararası müzik akımlarından da etkilenmektedir. Batı Pop müziği, Hip-Hop, Rock gibi müzik türleri Türkiye’deki müzik dinleme alışkanlıklarını etkileyen faktörler arasında yer alır.

6. Festivaller ve Konserler: Türkiye’deki müzik festivalleri ve konserler de müzik dinleme tarihlerini etkilemektedir. Bu etkinlikler, farklı müzik türlerine ilgi duyan insanları bir araya getirir ve müzik deneyimini canlı bir şekilde yaşamalarını sağlar.

Tüm bu faktörler, Türkiye’deki müzik dinleme tarihlerinin çeşitliliğini ve zenginliğini etkilemektedir. Her bireyin müzik tercihleri ve dinleme alışkanlıkları farklı olsa da, bu faktörlerin hepsi Türkiye’deki müzik dinleme kültürünü şekillendirmekte önemli bir rol oynamaktadır.

## **2.PROBLEM DURUMU**

Müzik öğretmeni adaylarının Pop Müzik ve diğer müzik türleri dinleme tercihleri demografik özellikleri açısından nasıldır?

### **2.1.Alt Problemler**

1-Müzik öğretmeni adaylarının Sosyo-Demografik özelliklerinin dağılımı nasıldır?

2- Müzik öğretmeni adaylarının demografik verilerine göre Pop ve diğer müzik türü tercihleri nasıldır?

### **2.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının dinlemeyi tercih ettikleri müzik türlerinin, demografik özelliklerine göre, anlamlı farklarının olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

### **2.3Araştırmanın Önemi**

Günümüzde toplumsal olarak geniş kitlelere hitap eden müzik öğretmeni adaylarının Pop Müzik ve diğer müzik türleri dinleme tercihlerinin belirlenmesi, toplumun müziğine yön veren müzik eğitimi öğretmenlerinin gelecekte yetiştireceği ve toplumu oluşturacak bireylerin müzik eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu açıdan önemli olduğu düşünülmektedir.

### **2.4. Sayıtlar**

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik veri sorularına samimi ve doğru olarak cevap verdikleri,

Veri toplama araçlarının veri ölçümünde yeterli olduğu,

Çalışma grubunun yeterli olduğu varsayılmaktadır.

## **3.YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer yerilmiştir.

### **3.1.Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, müzik öğretmeni adaylarının Pop Müzik ve diğer müzik türleri dinleme tercihlerinin demografik özellikleri açısından nasıl olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmış betimsel bir çalışmadır.

### **3.2.Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam

69 öğrenci oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında öncelikle ilgili literatürün taraması yapılmıştır. Tarama sonrası uzman görüşleri alınarak geliştirilen veri toplama aracı araştırmacı tarafından uygulanmış ve elde edilen verilerin istatistiksel analizleri tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında bir çeşit ölçme aracı kullanılmıştır. “Müzik Öğretmeni Adaylarının Pop Müzik ve Diğer Müzik Türleri Dinleme Tercihlerinin Demografik Özellikleri Açısından İncelenmesi”ne yönelik öğrencilere demografik özellik bilgileri için hazırlanmış 12 soru yöneltilmiştir. Aracın hazırlanması aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur.

### 3.4. İstatistiksel Veri Analizi

Araştırmaya katılanların demografik, verilerine yönelik kategorik sorulara verdikleri yanıtlara frekans analiz uygulanmış, verilerin dağılımı “n” ve “%” olarak tablolarda sunulmuştur. Sonrasında müzik tercihleri 2’li (Pop, Diğer) ve 5’li (Pop, Geleneksel Türk, Klasik, Rock, Diğer) gruplandırılarak, kategorik verilere göre tercihlerin farklılaşma durumları ki-kare analizi ile değerlendirilmiştir. Analizlerde SPSS v25 paket programı kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerinin Dağılımı

		Sıklık (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	30	43,5
	Kadın	39	56,5
Yaş	18-19 yaş	12	17,4
	20-21 yaş	20	29,0
	22-23 yaş	23	33,3
	24 yaş ve üzeri	14	20,3
Sınıf	1.sınıf	13	18,8
	2.sınıf	13	18,8
	3.sınıf	14	20,3
	4.sınıf	29	42,0
Lise	Anadolu L.	44	63,8
	Güzel Sanatlar L.	14	20,3
	Diğer	11	15,9
	<b>Toplam</b>	<b>69</b>	<b>100,0</b>

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin dağılımı değerlendirildiğinde; %56,5’inin kadın, %33,3’ünü 22-23 yaş aralığı, %42’sinin 4. Sınıf ve %63,8’inin Anadolu Lisesi mezunu oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Verilerine Göre Pop ve Diğer Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi

			Pop	Diğer	Test
Cinsiyet	Erkek	n	10	20	$\chi^2 = ,000$ *p = ,603
		%	33,3%	66,7%	
	Kadın	n	13	26	
		%	33,3%	66,7%	
Yaş	18-19 yaş	n	6	6	$\chi^2 = 3,336$ *p = ,343
		%	50,0%	50,0%	
	20-21 yaş	n	8	12	
		%	40,0%	60,0%	
	22-23 yaş	n	6	17	
		%	26,1%	73,9%	
	24 yaş ve üzeri	n	3	11	
		%	21,4%	78,6%	
Sınıf	1.sınıf	n	7	6	$\chi^2 = 4,737$ *p = ,192
		%	53,8%	46,2%	
	2.sınıf	n	5	8	
		%	38,5%	61,5%	
	3.sınıf	n	5	9	
		%	35,7%	64,3%	
	4.sınıf	n	6	23	
		%	20,7%	79,3%	
Lise	Anadolu L.	n	16	28	$\chi^2 = 1,354$ *p = ,508
		%	36,4%	63,6%	
	Güzel Sanatlar L.	n	5	9	
		%	35,7%	64,3%	
	Diğer	n	2	9	
		%	18,2%	81,8%	

\*Ki-kare

Katılımcıların demografik verilerine göre Pop Müzik ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; erkeklerin %66,7'sinin, kadınların %66,7'sinin diğer müzikleri (Arabesk, Rock, rap vb. gibi) tercih ettiği belirlenmiştir. Erkek ve kadınların müzik tercihleri eşittir.

18-19 yaş %50 oranında Pop Müzik, 20-21 yaş %60 oranında, 22-23 yaş %73,9 oranında, 24 yaş üzeri %78,6 oranında diğer müzikleri tercih etmektedir. En fazla 18-19 yaş grubu Pop müziği, 24 yaş üzeri grup diğer müzikleri dinlemektedir.

1. sınıfların %53,8'i Pop Müzik, 2. Sınıfların %61,5'i, 3. Sınıfların %64,3'ü 4. Sınıfların %79,3'ü diğer müzikleri tercih etmektedir. En yüksek oranda 1.

Sınıflar Pop Müzik, 4. sınıflar diğer müzikleri dinlemektedir.

Anadolu Lisesi mezunları %63,6 oranında, Güzel Sanatlar Lisesi mezunları %64,3 oranında, diğer lise mezunları ise %81,8 oranında diğer müzik türlerini (arabesk, Rock, rap vb. gibi) tercih etmektedir. En fazla oranda diğer lise mezunları diğer müzik türlerini, Anadolu Lisesi mezunları Pop Müzik dinlemektedir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; cinsiyete, yaşa, sınıf ve lise mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Verilerine Göre Müzik Tercihlerinin Değerlendirilmesi

		Geleneksel					Test			
		Pop	Türk Müziği	Klasik Müzik	Rock	Diğer				
Cinsiyet	Erkek	n	10	5	5	5	$\chi^2 =,699$			
		%	33,3%	16,7%	16,7%	16,7%				
	Kadın	n	13	8	7	7		*p =,951		
		%	33,3%	20,5%	17,9%	17,9%				
Yaş	18-19 yaş	n	6	2	1	2	$\chi^2 =11,501$			
		%	50,0%	16,7%	8,3%	16,7%				
	20-21 yaş	n	8	0	5	3		*p =,487		
		%	40,0%	0,0%	25,0%	15,0%				
	22-23 yaş	n	6	7	3	4			*p =,487	
		%	26,1%	30,4%	13,0%	17,4%				
	24 yaş ve üzeri	n	3	4	3	3				*p =,487
		%	21,4%	28,6%	21,4%	21,4%				
Sınıf	1.sınıf	n	7	1	1	3	$\chi^2 =10,617$			
		%	53,8%	7,7%	7,7%	23,1%				
	2.sınıf	n	5	2	2	2		*p =,562		
		%	38,5%	15,4%	15,4%	15,4%				
	3.sınıf	n	5	2	1	3			*p =,562	
		%	35,7%	14,3%	7,1%	21,4%				
	4.sınıf	n	6	8	8	4				*p =,562
		%	20,7%	27,6%	27,6%	13,8%				
Lise	Anadolu L.	n	16	9	6	6	$\chi^2 =5,650$			
		%	36,4%	20,5%	13,6%	13,6%				
	Güzel Sanatlar L.	n	5	1	4	3		*p =,686		
		%	35,7%	7,1%	28,6%	21,4%				
	Diğer	n	2	3	2	3			*p =,686	
		%	18,2%	27,3%	18,2%	27,3%				

## \*Ki-kare

Katılımcıların demografik verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; erkeklerin %33,3'ünün Pop, %16,7 oranında eşit şekilde geleneksel, Klasik ve Rock müziği, kadınların %33'ünün Pop müziği, %20,5 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih ettiği belirlenmiştir. Erkek ve kadınların Pop Müzik tercihi eşittir. Kadınların Geleneksel Türk Müziği, Klasik Müziği ve Rock müziği, erkeklerin se diğer müzikleri (Rap vb. gibi) daha yüksek oranda tercih ettikleri belirlenmiştir.

18-19 yaş grubu %50 oranında Pop Müzik, 20-21 yaş grubu %40 oranında Pop Müzik, 22-23 yaş grubu %30,4 oranında Geleneksel Türk Müziği, 24 yaş üzeri grubu %28,6 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih etmektedir. Daha yüksek oranlarda 18-19 yaş grubunun Pop, 22-23 yaş grubunun Geleneksel Türk Müziği, 20-21 yaş grubunun Klasik müzik, 24 yaş üzeri grubun Rock müziği tercih ettiği tespit edilmiştir.

1. sınıflar %53,8 oranında Pop Müzik, 2. Sınıflar %38,5 oranında Pop Müzik, 3. Sınıflar %35,7 oranında Pop Müzik, 4. Sınıflar %27,6 oranında Geleneksel Türk Müziği ve Klasik Müzik dinlemektedirler. 1. Sınıfların Pop ve Rock müziği, 4. sınıfların Geleneksel Türk Müziği ve Klasik müziği, 3. Sınıfların diğer müzik türlerini daha yüksek oranda tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anadolu Lisesi mezunları %36,4 oranında, Güzel Sanatlar Lisesi mezunları %35,7 oranında Pop müziği, diğer lise mezunları ise %27,3 oranında Geleneksel Türk Müziği ve Rock müziği tercih etmektedir. Anadolu Lisesi mezunları Pop ve diğer türleri, Güzel Sanatlar lisesi mezunları Klasik Müziği, diğer lise mezunları ise Geleneksel Türk Müziği ve Rock müziği daha yüksek oranlarda dinlemektedir.

İstatistiksel açıdan değerlendirildiğinde; cinsiyete, yaşa, sınıf ve lise mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

## 5. SONUÇ

Araştırmanın ilk bölümünde araştırmaya katılanların demografik verilerinin dağılımları değerlendirilmiştir. Katılımcıların %56,5'inin kadın, %33,3'ünü 22-23 yaş aralığı, %42'sinin 4. Sınıf ve %63,8'inin Anadolu Lisesi mezunu oldukları tespit edilmiştir.

İkinci bölümde demografik değişkenlere göre ikili gruplandırmaya göre müzik tercihlerinin farklılaşma durumları değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik verilerine göre Pop ve diğer müzik tercihleri değerlendirildiğinde; cinsiyete, yaşa, sınıf ve lise mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Erkeklerin %66,7'sinin, kadınların %66,7'sinin diğer müzikleri (Arabesk, Rock, Rap vb. gibi) tercih ettiği belirlenmiştir. Erkek ve kadınların müzik ter-

cihleri eşittir. 18-19 yaş %50 oranında Pop Müzik, 20-21 yaş %60 oranında, 22-23 yaş %73,9 oranında, 24 yaş üzeri %78,6 oranında diğer müzikleri tercih etmektedir. En fazla 18-19 yaş grubu Pop müziği, 24 yaş üzeri grup diğer müzikleri dinlemektedir. 1.sınıfların %53,8'i Pop Müzik, 2. Sınıfların %61,5'i, 3. Sınıfların %64,3'ü 4. Sınıfların %79,3'ü diğer müzikleri tercih etmektedir. En yüksek oranda 1. Sınıflar Pop Müzik, 4. sınıflar diğer müzikleri dinlemektedir. Anadolu Lisesi mezunları %63,6 oranında, Güzel Sanatlar Lisesi mezunları %64,3 oranında, diğer lise mezunları ise %81,8 oranında diğer müzik türlerini (Arabesk, Rock, Rap vb. gibi) tercih etmektedir. En fazla oranda diğer lise mezunları diğer müzik türlerini, Anadolu Lisesi mezunları Pop Müzik dinlemektedir.

Üçüncü bölümde demografik değişkenlere göre beşli gruplandırmaya göre müzik tercihlerinin farklılaşma durumları değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik verilerine göre müzik tercihleri değerlendirildiğinde; cinsiyete, yaşa, sınıf ve lise mezuniyetine göre katılımcıların müzik türleri tercihlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Erkeklerin %33,3'ünün Pop, %16,7 oranında eşit şekilde Geleneksel Türk Müziği, Klasik Batı Müziği ve Rock müziği, kadınların %33'ünün Pop Müzikleri, %20,5 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih ettiği belirlenmiştir. Erkek ve kadınların Pop Müzik tercihi eşittir. Kadınların Geleneksel Türk Müziğini, Klasik Batı Müziği ve Rock müzikleri, erkeklerin diğer müzikleri (rap vb. gibi) daha yüksek oranda tercih ettikleri belirlenmiştir. 18-19 yaş grubu %50 oranında Pop Müzik, 20-21 yaş grubu %40 oranında Pop Müzik, 22-23 yaş grubu %30,4 oranında Geleneksel Türk Müziği, 24 yaş üzeri grubu %28,6 oranında Geleneksel Türk Müziği tercih etmektedir. Daha yüksek oranlarda 18-19 yaş grubunun Pop, 22-23 yaş grubunun Geleneksel Türk Müziği, 20-21 yaş grubunun klasik müzik, 24 yaş üzeri grubun Rock müziği tercih ettiği tespit edilmiştir. 1.sınıflar %53,8 oranında Pop Müzik, 2. Sınıflar %38,5 oranında Pop Müzik, 3. Sınıflar %35,7 oranında Pop Müzik, 4. Sınıflar %27,6 oranında Geleneksel Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği dinlemektedirler. 1. Sınıfların Pop ve Rock müziği, 4. sınıfların Geleneksel Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği, 3. Sınıfların diğer müzik türlerini daha yüksek oranda tercih ettikleri belirlenmiştir. Anadolu Lisesi mezunları %36,4 oranında, Güzel Sanatlar Lisesi mezunları %35,7 oranında Pop müziği, diğer lise mezunları ise %27,3 oranında Geleneksel Türk Müziği ve Rock müziği tercih etmektedir. Anadolu Lisesi mezunları Pop ve diğer türleri, Güzel Sanatlar Lisesi mezunları Klasik Batı Müziği, diğer lise mezunları ise Geleneksel Türk Müziği ve Rock müziği daha yüksek oranlarda dinlemektedir.

Bu sonuçlara bakıldığında 1., 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin ağırlıklı Pop Müziği, 4. sınıf öğrencilerinin ise Geleneksel Türk Müziği ve Klasik Batı Müziği dinlediği tespit edilmiştir. Müzik öğretmeni adaylarının üç yıl boyunca aldıkları eğitimin, müzik beğenilerinde de etkili olduğu söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- BAŞARAN TANRIÖVER, G. (2011), *Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Bireysel Ses Eğitimi Ders Kitabının, Öğrenci ve Öğretmen Açısından İşlevselliğinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- KÜÇÜKÖNCÜ, Y. (2006), Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri, Ulusal Müzik Sempozyumu, Denizli: Anı Yayınları, 19-20.
- ŞENOCAK, E. (2005), Müziğin İnsan Yaşamındaki İşlevi, Erciyes Üniversitesi GSSF Müzik Bölümü Müzik Sempozyumu, Kayseri: Erciyes Üniversitesi GSSF Müzik Bölümü Müzik Bölümü Yayınları, 271.



# BÖLÜM 3

## **İLKOKUL VE ORTAOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN KELİME ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

*Rumeysa ÇEKİÇ<sup>2</sup>*

*Mehmet Alver<sup>3</sup>*



<sup>1</sup> Bu çalışma, Rumeysa ÇEKİÇ tarafından Doç. Dr. Mehmet ALVER danışmanlığında hazırlanan aynı adlı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, rumeysa.incekaraa@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7270-5681.

<sup>3</sup> Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, mehmetalver2806@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4832-7363.

## GİRİŞ

Bireyler, insanlık var olduğundan bu yana iletişim kurma ihtiyacı duymuş, bunu da çeşitli yöntemlerle gerçekleştirmiştir. İletişim ihtiyacının karşılanmasında kelimeler, ilgili süreci anlaşılır kılmış ve şüphesiz kelimeler vasıtasıyla dil önemli bir görev üstlenmiştir. Dil, insanlığın ortaya çıkmasıyla birlikte bireyler arası iletişimi sağlayan, insanların birbiri arasındaki etkileşimi kuvvetlendiren ve toplumları bir arada tutan görünmez bir bağıdır. Bu bağ, iletişim ve etkileşim yoluyla toplumları bir arada tutarken kelimelerden faydalanmaktadır. Nitekim bu kelimeler, bireyin ait olduğu toplumun söz varlığını ve kelime hazinesini oluşturmaktadır. Ergin (1999: 95)'e göre kelime, “manası ve vazifesi bulunan, tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” Kelime hazinesi ise bireylerin öğrendiği, kullanmakta olduğu ve öğrenmeye devam ettiği kelimeler olarak tanımlanmaktadır (Sarıca, 2014: 6).

Kelime hazinesi deyince akla söz varlığı, kelime dağarcığı, zihinsel sözcük, sözcük serveti gibi kavramlar gelmektedir. Bu ifadeler aynı zamanda birbirinin yerine kullanılabilir (Tanrıverdi ve Öztürk, 2019: 98). Ancak bir dile ait tüm sözcükler, o dilin söz varlığını oluştururken tek başına bir bireyin sahip olduğu sözcükler ise sözcük dağarcığını ve kelime hazinesini oluşturmaktadır (Şahin, 2006: 124). Burada diğer ifadelerden farklı olarak zihinsel sözlük kavramı göze çarpmaktadır. Bentolila ve Gombert (Akt. Güneş, 2013: 5)'e göre bireyler, okumaya ve yazmaya başladıkları günden itibaren kendilerine ait zihinsel bir sözlük şekillendirmeye başlarlar. Zihinsel sözlük, her bireyin kendi yaşantılarından, öğrenmelerinden ve zihinsel süreçlerinin süzgecinden geçmiş kelimelerden meydana gelmektedir. Her keşfedilen kelimenin görseli ve anlama dair bilgileri, bu sözlüğe kaydedilir. Bu sayede keşfedilen kelimelere dair bilgiler, zihinsel sözlükte yavaş yavaş yerini almaya başlar. Bu kelimelerin sayısı arttıkça, zihinsel sözlük gelişmekte ve zenginleşmektedir. Zihinsel sözlüğün kelime hududu, bireyin dil becerilerine ve eğitim seviyesine göre değişiklik göstermektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin, kelime kapasitesinin 25.000-35.000 olduğu belirtilmektedir.

Bu noktada, bireylerin kullandığı ve kullanmadığı kelime hazinesi karışımına çıkmaktadır. Bunlar, aktif ve pasif kelime hazinesi olarak adlandırılmaktadır. Aktif ve pasif kelime hazinesi, bireylerin günlük yaşamda, iletişim halindeyken sıkça yer verdiği kelimelerden ve anlamını bildiği halde günlük yaşamda pek fazla kullanmadığı kelimelerden oluşmaktadır (Güleryüz, 2002: 13). İnsanların, anlama gayesiyle zihin pencerelerinde öteledikleri kelimeler pasif, anlatma gayesiyle zihin koridorlarından taşan kelimeler ise aktif kelime hazinesi olarak nitelendirilmektedir. Genellikle aktif olarak kullanılan kelimelerin sayısı, pasif kelimelere oranla daha fazladır. Bunun nedeni ise insanların, ilgi alanlarına göre öğrenebileceği kelimeleri seçmesi ve kullanmasıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 34).

Kelime hazinesi zengin bireyler, kelimeleri tam ve doğru olarak anlamlandırma, konuşurken kelimeleri yerli yerinde ve etkili kullanma, okuduklarını ve dinlediklerini kolaylıkla dile getirebilme becerilerine sahiptir. Sahip olunan bu beceriler ve kelime hazinesi, bireyin hem sosyal hayatını hem eğitim-öğretim hayatını hem de iş hayatını etkileyen önemli bir unsurdur. Bu açıdan bakıldığında, kelime hazinesinin zenginleştirilmesi için yapılan kelime öğretim çalışmaları büyük önem arz etmektedir (Duran ve Bitir, 2017: 71).

Bireylerin, sahip oldukları kelime hazinesini etkili kullanabilmesi ve üstün bir kelime bilgisine sahip olabilmesi için nitelikli bir kelime öğretiminin gerçekleşmesi gerekmektedir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 145-155). Dolayısıyla etkili bir iletişimin ve kelime hazinesini geliştirebilmenin yolu, öncelikle o dilin kelimelerini öğrenmekten ve öğretmekten geçmektedir.

Kelime öğretim çalışmaları öğrencilere ve bireylere, öğrendikleri kelimeleri karşılaştıkları yeni durumlara uyarlama, öğrendiklerini kalıcı hale getirme, öğrenilen kelimeleri hatırlama ve kullanma, kelimeleri daha etkili ve hızlı öğrenme becerilerini kazandırmaktadır. Bu beceriler, kişinin bilgi birikimini ve kelime hazinesi doğrudan etkilerken dolaylı olarak da eğitim-öğretim hayatında başarılı olmayı beraberinde getirmektedir (Hamamcı, 2012; Kojic Sbao ve Lightbrown, 1999; Oxford, 1990). Aynı zamanda, dil öğrenme sürecinin de temelini oluşturmaktadır. Bu süreç içerisinde bireyler, kelime hazinelerini zenginleştirmek ve geliştirmek için kendilerine en uygun kelime öğretim yöntemine başvurarak dil öğrenimini gerçekleştirmektedir (MEB, 2012). Kişinin sosyo-ekonomik düzeyi, ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda başvuru kelime öğretim yolları çeşitlilik göstermektedir (Apaydın, 2007; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Kelime öğretimi, eğitim ve öğretim sürecinin her kademesinde var olan ve disiplinler arası gerçekleşen bir durumdur. Bu öğrenim, her ne kadar disiplinler arası gerçekleşse de temelinde Türkçe öğretimi içerisinde kendine yer bulmaktadır. Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı da kelime öğretimini desteklemekte ve bu sayede Türkçe ders kitaplarında, etkinlikler aracılığıyla kelime öğretimi çalışmalarına sıkça yer verilmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmelerine yönelik olarak "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" maddesine yer verilmesi, Türkçe öğretiminin özel amaçlarından birinin söz varlığını zenginleştirmek olduğunu ortaya koymaktadır (MEB, 2019: 8). Bu amaç doğrultusunda, bireyin kelime hazinesini geliştirmek amacıyla kelime öğretimi çalışmaları, Türkçe ders kitaplarında yerini almaktadır. Kurudayıoğlu (2005: 4), kelime hazinesinin geliştirilmesinde, okulun ve eğitimin katkısını son derece önemli olarak nitelendirmektedir. Bu nedenle okul ve eğitim ortamlarında, kelime

öğretiminin bilinçli bir şekilde yapılması ve ilgili konuda belirli hedeflerin olması gerekmektedir. Bu hedeflerin hayata geçirilmesinde, öğretim programları özelinde kullanılan kaynakların önemi göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda, Türkçe ders kitapları ve içerisindeki etkinliklerin kelime öğretimini destekler nitelikte olması gerekmektedir.

Bireylerin, ilgi alanlarına göre seçtiği ve kullandığı kelimelerin sayısını arttırmak, anlama ve anlatma becerilerini daha güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak amacıyla okullarda kelime öğretimi çalışmalarının bilinçli bir şekilde yapılması önemlidir. Bu noktada, kullanılan ders kitaplarının önemi bir kez daha göz önüne gelmektedir. Ders kitapları içerisinde kullanılan metinler ve kelime öğretimini destekleyen etkinlikler aracılığıyla, kelime hazinesi gerçek manada zenginleşmekte ve gelişmektedir. Bu hedefler doğrultusunda, öğretim programları dâhilinde hazırlanmış olan Türkçe ders kitabı ve içerisindeki etkinlikler, kelime öğretim sürecini anlaşılır ve etkili kılmalıdır. Bu durum da Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri, kelime öğretimi açısından incelemeyi, ders kitaplarındaki mevcut kelime hazinesini ve bunların hangi yöntem ve tekniklerle öğretildiğini ortaya koymayı gerektirmektedir.

Öğrencilerin, öğrenme hayatının ve kelime öğretimi çalışmalarının birincil kaynağı olması sebebiyle, ders kitapları ve içerisinde yer alan etkinliklerin, kelime öğretimi yöntemleri açısından incelenmesi ve bu temel kaynağın içerisindeki kelime hazinesinin ne denli zengin olduğunun göz önüne serilmesi açısından bu çalışma önemlidir. Çalışma sonunda elde edilecek bulguların, Türkçe öğretmenlerine, Türkçe ders kitabı hazırlama sürecine, kelime öğretimiyle ilgili çalışma yapacaklara ve Türkçe dersi kitabı yazarlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçe ders kitabı etkinliklerindeki kelime öğretimi çalışmalarının farkına varma, değerlendirebilme ve ilgili ders kitaplarında var olan kelime hazinesini ortaya koyma açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitabı etkinliklerini kelime öğretimi açısından incelemek, bu etkinlikler aracılığıyla kelime öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle yapıldığını tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda ilkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretim etkinliklerinde, hangi kelime öğretim yöntemlerinin kullanıldığı ve kullanılan kelime öğretim yöntemlerinin dağılımı incelenmiştir.

## YÖNTEM

### ARAŞTIRMANIN MODELİ

İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitabı etkinliklerindeki kelime öğretim çalışmalarını incelemeyi ve bu etkinliklerde hangi tür kelime öğretim yöntemlerine yer verildiğini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur. Nitel araştırmalar; sos-

yal olguları bağlı oldukları ve içinde yer aldıkları ortamda doğal görünüm-leriyle gözlem, görüşme ya da belgeleri değerlendirmek yoluyla bilgi edinme ve bu bilgileri derinlemesine analiz ederek kuram geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2010: 323-343). Nitel araştırmaların altı adet özelliği bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralamak mümkündür: “1. doğal ortama duyarlılık, 2. araştırmacının katılımcı rolü, 3. bütüncül yaklaşım, 4. algıların ortaya konması, 5. araştırma deseninde esneklik, 6. tümevarıma dayalı analiz.” (Söylemez, 2018: 352).

Bu çalışmada, ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitabı etkinlikleri, kelime öğretim uygulamaları açısından inceleneceği için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi benimsenmiştir.

Durum çalışması, Merriam (2013)'e göre, “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi” olarak tanımlanmaktadır. Creswell (2007)'e göre ise “araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu, çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar vb.) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır”. Elde edilen sonuçlarla, olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanması gerektiğini ortaya koyar.

Durum çalışması yöntemi, eğitim programları, eğitim programları dâhilinde hazırlanmış olan materyaller ve uygulamaların verimliliği ve etkililiğinin farkına varabilmek için de kullanılmaktadır (Zainal, 2007). Eğitim araştırmacıları, öğrenci davranışı, öğretim programı, öğretim materyalleri, eğitim ve öğretimin ihtiyaçları, okulda ve sınıfta meydana gelen sorunların sebebi gibi pek çok problemin ana kaynağını durum çalışması yöntemini kullanarak bulabilmektedir (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017).

Durum çalışmasında, öğrencinin öğrenmeye dayalı problemlerini tanımlamak amacıyla, öğrencilere, okulda kullanılan uygulama ve öğretim araçlarına da başvurulabilmektedir. Eğitim için gerekli yeniliklerin ortaya konulmasında ve halihazırda mevcut öğretim programlarının değerlendirilmesinde ilgili yöntemin önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür (Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017).

Eğitim araştırmalarında, durum çalışmasının kullanılma sebeplerini şöyle sıralamak mümkündür;

“1. Durum çalışmaları ile gerçeklik bağlamında oldukça güçlü veriler elde edilmektedir.

2. Durum çalışmaları ile sosyal gerçekler en ince ayrıntısına kadar incelenmektedir.

3. Durum çalışmaları ile elde edilen veriler doğrudan yorumlanmaya uygundur. Bir birey, bir akademik kadro veya bir kurum için yapılan çalışmalar, ‘eğitim ortamı’ geliştirmeye kadar çeşitli sonuçlar verebilir.

4. Durum çalışmaları sonucunda elde edilen bulgular, diğer araştırma yaklaşımlarına oranla daha anlaşılabilir olduğundan ‘kamuya açık olma’ özelliği taşırlar. Araştırma sonuçları belli bir kesime değil, herkese hitap edebilmektedir” (Cohen ve Manion, 1994; Vural ve Önder, 2005).

### ÇALIŞMA MATERYALİ

Bu araştırmanın çalışma materyalini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitabı olarak okutulan 15 adet temel kaynak oluşturmaktadır. Kitaplarla ilgili tanıtıcı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** *İlkokul ve ortaokul Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tanıtıcı bilgiler*

Sınıf Seviyesi	Yayınevi	Yazarları	Basım Yılı
1	MEB Yayınları	Davut Civelek, Derya Yılmaz Gündüz, Fatma Karafilik	2022-23
1	Bilim ve Kültür Yayınları	Sultan Gündoğan Eski, Ali Aktaş	2022-23
2	Ada Yayıncılık	Nihat Erdal	
3	MEB Yayınları	Barış Ekin Karaduman, Erman Özdemir, Onur Yılmaz	2022-23
3	Gizem Yayıncılık	Ali Aslan	2022-23
4	MEB Yayınları	Hayriye Kaftan Ayan, Ümit Arslan, Sevim Kul, Nihan Yılmaz	2022-23
4	Özgün Yayıncılık	Işıl Uğur Yalçın	2022-23
5	Anıttepe Yayıncılık	Şule Çapraz Baran, Elif Diren	2022-23
6	Ata Yayıncılık	Mehmet Ozan Sarıboyacı	2022-23
6	MEB Yayınları	Nihal Ertürk, Seray Keleş, Damla Külünk	2022-23
6	MEB Yayınları	Sabri Ceylan, Kadir Duru, Gülten Erkek, Murat Pastutmaz	2022-23
7	Özgün Yayıncılık	Hilal Erkal, Mehmet Erkal	2022-23
7	MEB Yayınları	Tolga Kır, Emine Kırman, Seda Yağız	2022-23
7	MEB Yayınları	Ahmet Akgül, Nurcihan Demirer, Ebubekir Gürcan, Duygu Karadaş, İlkay Karahan, Ali Uysal	2022-23
8	MEB Yayınları	Hilal Eselioğlu, Sıdika Set, Ayşe Yücel	2022-23

Tablo 1 incelendiğinde, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, ilkökul düzeyi Türkçe dersinde 1, 3 ve 4. sınıflar için ikişer kitap, 2. sınıf için ise bir kitabın kullanıldığı; ortaokul düzeyi Türkçe dersi için ise 5 ve 8. sınıflarda bir kitap, 6 ve 7. sınıflarda üçer kitabın kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada, bu 15 kitapta yer alan kelime öğretim etkinlikleri, kelime öğretim yöntemleri açısından incelemeye alınmıştır.

### VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Alanyazın incelendiğinde, nitel araştırma deseninde bilgi toplama aracı olarak üç yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; görüşme, gözlem ve doküman incelemesi olarak sıralanmaktadır. Bu çalışmada, veriler doküman

incelemesi ile toplanmış, verilerin analizi ise betimsel analiz ve içerik analizi ile yapılmıştır.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen verilerin, önceden belirlenmiş olan temalar açısından yorumlanmasını ve değerlendirilmesini içinde barındıran nitel veri analizi türlerinden biridir. Bu analiz türünde araştırmacı, gözlemlendiği durumları daha iyi ortaya koyabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Öte yandan ilgili türde temel amaç, elde edilen bulguların okura özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Betimsel analiz, dört aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar; araştırma problemlerinden, araştırmacının kapsamından ya da görüşme ve gözlemlerin boyutlarından yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturma, böylelikle elde edilecek verilerin, hangi temalar altında yer alacağı ve sunulacağı belirlenebilmektedir. Daha sonra araştırmacı, önceden oluşturduğu çerçeveden yola çıkarak verileri okur ve sınıflandırır. Bu aşamada, verilerin anlamlı ve mantıksal bir biçimde tasnif edilmesi önem taşımaktadır. Sonrasında araştırmacı, sınıflandırmış olduğu verileri tanımlar. Bunu yapabilmek için de gerek gördüğü yerlerde doğrudan alıntılara başvurabilir. Bu aşamanın sonunda ise araştırmacı, tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en çok kullanılan türlerden biridir. İçerik analizi, genellikle yazılı ve görsel verilerin analizinde kullanılmaktadır. Bu türde araştırmacı, öncelikle araştıracağı temalar hakkında kategoriler oluşturmaktadır. Daha sonra, incelemiş olduğu verilerden, ilgili kategorileri içinde barındıran kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Sonrasında, sayılan kelime veya cümlelerden yola çıkarak bir yoruma, değerlendirmeye veya özete ulaşmak mümkündür. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı oldukça özenli olmalı ve aynı türde çalışma yapacak bir başka araştırmacı için aynı sonuçlara ulaşabileceği uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001).

## **BULGULAR**

İlkokul ve Ortaokul Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinde Kullanılan Kelime Öğretim Yöntemleri ve Bunların Dağılımı

İlkokul Türkçe ders kitabı kelime öğretim etkinliklerinde kullanılan kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul Türkçe ders kitabı kelime öğretim etkinliklerinde kullanılan kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin dağılımı

SINIF	YAYINEVİ	TEMA	Sözlük kullanımı	Bağlam	Çağırışım	Soru-cevap	Beyin fırtınası	Kel. ve kav. Hav. seçme	Boşluk doldurma	Çözümleme ve birleşim	Kavram haritası	Tekrar	Drama	Oyun	Müzik	Resim	Kelime defteri	Bulmaca	Eşleştirme	Tahmin	TOPLAM		
1	BKY	1.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	7	-	12		
		2.	-	-	1	-	-	-	1	3	-	-	-	-	-	-	-	1	3	3	-	12	
		3.	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	7	
		4.	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3	4	-	9	
1	MEB	1.	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	1	2	-	8	
		2.	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	7	
		3.	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	5	
		4.	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	3	-	7		
2	ADA	1.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	4	
		2.	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	5	
		3.	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	5	
		4.	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	3	1	7	
		5.	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	7	
		6.	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	7	
		7.	2	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	6	
		8.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	6	
3	MEB	1.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	1	4	11	
		2.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2	-	4	11	
		3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-	4	9	
		4.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	2	4	10	
		5.	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	1	4	10	
		6.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	1	4	10	
		7.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	2	4	10	
		8.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2	3	4	13	
3	GİZEM	1.	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	6	
		2.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5	2	8	
		3.	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	3	1	8	
		4.	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	7	
		5.	1	1	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	8
		6.	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	7	
		7.	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2	8	
		8.	1	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	9	
4	MEB	1.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2	-	4	14	
		2.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	2	-	4	14	
		3.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4	12	
		4.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4	12	
		5.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	4	-	2	4	16	
		6.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4	12	
		7.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4	12	
		8.	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	1	4	13	
4	ÖZGÜN	1.	2	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3	9	
		2.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	4	8	
		3.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	4	10	
		4.	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	1	2	7	
		5.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	2	9	
		6.	2	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	2	9	
		7.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	8	
		8.	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	3	10	
TOPLAM			75	3	11	6	-	2	21	-	3	-	3	-	3	-	17	72	37	81	104	435	

BKY: Bilim Kültür Yay.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, ilkokul Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan kelime öğretim yöntemleri sırasıyla; tahmin, eşleştirme, sözlük kullanımı, kelime defteri, bulmaca, boşluk doldurma, resim, çağırışım, soru-cevap, bağlam, kavram haritası, oyun ve kelime ve kavram havuzundan seçmedir. İlgili kitaplarda rastlanmayan kelime öğretim yöntemleri ise beyin fırtınası, çözümleme ve birleşim, tekrar, drama ve müziktir. Bu da ilgili etkinliklerde, kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin kullanımında dengesizlikler olduğunu göstermektedir.





6	MEB-SABRİ CEYLAN..	1.	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	2	-	6	
		2.	1	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	6
		3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
		4.	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	6
		5.	3	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-	1	1	3	1	12
		6.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	4
		7.	2	-	1	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	10
		8.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	5
7	MEB-TOLGA KIR...	1.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	-	5	
		2.	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	
		3.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3
		4.	1	3	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
		5.	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	6
		6.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
		7.	3	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	7
		8.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	4
7	MEB-AHMET AKGÜL	1.	2	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	8	
		2.	2	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	7
		3.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	3
		4.	2	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	7
		5.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
		6.	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
		7.	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	4
		8.	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
7	ÖZCÜN	1.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	5	
		2.	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	4	
		3.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	-	5
		4.	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3
		5.	3	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	8
		6.	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	7
		7.	3	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	3	13
		8.	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	1	8
8	MEB	1.	1	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	2	-	8	
		2.	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	3	9	
		3.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	6
		4.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	1	8
		5.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	1	1	7
		6.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	3	-	8
		7.	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	-	1	8
		8.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	2	-	5
<b>TOPLAM</b>			73	36	7	1	1	29	10	-	1	-	-	-	5	24	83	58	38	366

Tablo 3'te görüldüğü üzere, ortaokul Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan kelime öğretim yöntemleri sırasıyla; bulmaca, sözlük kullanımı, eşleştirme, tahmin, bağlam, kelime ve kavram havuzundan seçme, kelime defteri, boşluk doldurma, çağrışım, resim, kavram haritası, soru-cevap ve beyin fırtınasıdır. Bununla birlikte bazı kelime öğretim etkinliklerinde, kelimeler verilmemiş olup öğrenciden bilmediği kelimeleri kendisinin yazması istenmiştir. Bu etkinliklerde istisnasız tahmin ve/veya sözlük kullanımı yöntemi tercih edilmiştir. Ancak ilgili etkinliklerin kullanımı, öğrencinin kelime dağarcığına bağlı olduğundan kullanım durumu değişkenlik gösterebilmektedir. Bu nedenle, adı geçen etkinliklerdeki yöntemlere tabloda yer verilmemiştir. İlgili kitaplarda rastlanmayan kelime öğretim yöntemleri ise çözümleme ve birleşim, tekrar, drama, oyun, müziktir. Bu da ilgili etkinliklerde, kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin kullanımında dengesizlikler olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, ilkökul seviyesindeki kelime öğretim yöntemlerinin kullanımına oranla, ortaokul seviyesindeki bu oran daha düşüktür.

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında sırasıyla; bulmaca, eşleştirme, sözlük kullanımı, bağlam, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçme, resim, çağrışım, soru-cevap ve beyin fırtınası yöntemlerine rastlanmıştır.

Altıncı sınıf MEB Yayınları'nda (Nihal Ertürk vd.) sırasıyla sözlük kullanımı, bağlam, tahmin, eşleştirme, bulmaca, kelime ve kavram havuzundan seçme ve resim yöntemlerine; diğer MEB Yayınları'nda (Sabri Ceylan vd.) sırasıyla eşleştirme, bulmaca, sözlük kullanımı, kelime ve kavram havuzundan seçme, tahmin, boşluk doldurma, çağrışım ve kelime defteri yöntemlerine; Ata Yayınları'nda ise kelime defteri, tahmin, eşleştirme, sözlük kullanımı ve boşluk doldurma yöntemlerine rastlanmıştır.

Yedinci sınıf MEB Yayınları'nda (Tolga Kır vd.) sırasıyla bulmaca, sözlük kullanımı, tahmin, bağlam, kelime ve kavram havuzundan seçme, eşleştirme, kavram haritası ve resim yöntemlerine; diğer MEB Yayınları'nda (Ahmet Akgül vd.) sırasıyla sözlük kullanımı, bağlam, bulmaca, kelime ve kavram havuzundan seçme, eşleştirme, tahmin, çağrışım yöntemlerine; Özgün Yayınları'nda ise bulmaca, sözlük kullanımı, eşleştirme, tahmin, bağlam, çağrışım, kelime ve kavram havuzundan seçme ve boşluk doldurma yöntemlerine rastlanmıştır.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında sırasıyla kelime defteri, bulmaca, eşleştirme, sözlük kullanımı, tahmin, kelime ve kavram havuzundan seçme ve çağrışım yöntemlerine rastlanmıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacından hareketle, ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitabı kelime öğretim etkinlikleri incelenmiş olup bu etkinliklerde yer alan kelime öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Bu etkinliklerde, toplam 13 farklı yöntemin kullanıldığına rastlanmıştır. Birçok yöntemin ise kullanılmadığı görülmektedir. Diğer yandan, ilkökul seviyesindeki kelime öğretim yöntemlerinin kullanım sayısına oranla, ortaokul seviyesindeki bu oranın daha düşük olduğuna rastlanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak incelenen Türkçe ders kitabı kelime öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin, dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilmektedir. Bu noktada Karagöl ve Tarakçı (2019: 163), Türkçe ders kitaplarında kullanılan kelime öğretim yöntem ve tekniklerinin dağılımında belirli bir düzenin olmadığını ve dağılımında dengesizlikler bulunduğunu belirtmiştir. Her iki çalışmanın sonucu, birbirini destekler niteliktedir.

İlkokul Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan kelime öğretim yöntemleri sırasıyla; tahmin, eşleştirme, sözlük kullanımı, kelime defteri, bulmaca, boşluk doldurma, resim, çağrışım, soru-cevap, bağlam, kavram haritası, oyun ve kelime ve kavram havuzundan seçmedir. İlgili kitaplarda rastlanmayan kelime öğretim yöntemleri ise beyin fırtınası, çözümlenme ve birleşim, tekrar, drama ve müziktir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında en çok kullanılan kelime öğretim yöntemleri sırasıyla; bulmaca, sözlük kullanımı, eşleştirme, tahmin, bağlam, kelime ve kavram havuzundan seçme, kelime defteri, boşluk doldurma, çağrışım, resim, kavram haritası, soru-cevap ve beyin fırtınasıdır. Bu alanda daha önce Genç (2021: 46) tarafından yapılmış yüksek lisans tezinde, etkinliklerde en çok kullanılan uygulamaların sözlükten yararlanma ve kelimeyi cümle içinde kullanma etkinliği olduğu ifade edilmiştir. Şimşek ve Demirel (2020: 325) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretim etkinliklerinde, anlamını bilmediği kelimeleri tespit ederek tahminde bulunma, tahminlerini sözlükten kontrol ederek kelimenin anlamını öğrenme, cümle içinde kullanma, sözlük oluşturma gibi uygulama ve yöntemlerin daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ayrıca bazı kelime öğretim etkinliklerinde, kelimeler verilmemiş olup öğrenciden bilmediği kelimeleri kendisinin yazması istenmiştir. Bu etkinliklerde istisnasız tahmin ve/veya sözlük kullanımı yöntemi tercih edilmiştir. Ancak ilgili etkinliklerin kullanımı, öğrencinin kelime dağarcığına bağlı olduğundan kullanım durumu değişkenlik gösterebilmektedir. Etkinlikte verilen kelimeleri öğrenciler bildiği takdirde ilgili etkinlik kullanılmayacaktır. Bu nedenle, ilgili etkinliklerdeki yöntemlere tablolarda yer verilmemiştir. İlgili kitaplarda rastlanmayan kelime öğretim yöntemleri ise çözümleme ve birleşim, tekrar, drama, oyun ve müziktir.

Elde edilen sonuçlara göre, Türkçe ders kitaplarında yer verilen kelime öğretim etkinliklerinin kelime öğretim yöntem ve teknikleri açısından çeşitliliğinin az olduğu ve belli başlı kelime öğretim yöntemlerinin daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Bu durum, Türkçe ders kitabı kelime öğretim etkinliklerinin çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımı açısından zayıf olduğunu, bu nedenle de bireysel farklılıklara hitap etme noktasında yetersiz kalabileceği kanısını ortaya çıkartmaktadır. Alanda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Sarıca (2014: 68) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarında çeşitli yöntem ve tekniklere yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Batur (2006: 57) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarının bilinmeyen kelimeleri öğretmede yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Aslan (2013: 79) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitaplarında bulunan kelime öğretim çalışmalarında, kelimelerin sistemli bir şekilde tekrar edilmediği, öğrencilere kazandırılması gereken kelimelerin tekrar edilmesine yönelik herhangi bir uygulama olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kelime öğretimi için tekrar çalışmalarının önemli olduğu ve ilgili etkinliklerde tekrar çalışmaları için yeterli sürenin verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada da tekrar yönteminin hiç kullanılmadığının tespit edilmesi, ilgili araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Canatar (2018: 53) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe ders kitabında yer alan kelime öğretimi ile ilgili etkinliklerin kelime öğretiminden oldukça

uzak olduğu, ilgili etkinliklerin gelişigüzel hazırlandığı, kelime öğretimini kapsayıcı nitelikte olmadığı, öğrenci ihtiyaçlarını görmezden geldiği tespit edilmiştir. Ülper ve Karagül (2012: 267) ise Türkçe ders kitaplarında, bir kelimeyi farklı-benzer bir kelimeyle karşılaştırma, bir kelimeye örnek olmayan kelimeler sağlama, bir kelimeyle ilgili olarak yaşantılar çerçevesinde karşılıklı konuşmalar sağlama ve yetkin olarak kabul görmüş kitapları okumaya özendiren çalışmalarını içeren herhangi bir uygulamaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Diğer yandan Karagöl ve Tarakçı (2019: 165), Türkçe ders kitabı kelime öğretim etkinliklerinde, öğrenciyi eğlendirerek kelime öğretimini hedefleyen oyun, müzik gibi yöntem ve tekniklerin çok az kullanıldığı, hatta bazı ders kitaplarında hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da oyun ve müzik yönteminin hiç kullanılmadığının tespit edilmesi, ilgili çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca birden fazla duyuyu harekete geçiren görsellerden yararlanma, resimleme, drama gibi kelime öğretim yöntemi ve tekniklerine de çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Yine bu sonuçlar da ilgili çalışmayla paralellik göstermektedir.

Çalışmada 18 farklı kelime öğretim yöntemine yer verilmesine rağmen, içeriklerden sadece 13 farklı yöntemin kullanılması ve bu yöntemlerin ilkökul ve ortaokul seviyelerinde kullanılmalarının hemen hemen aynı olması akıllara şu soruyu getirmektedir: “İlkokul ve ortaokul seviyelerinde bulunan öğrencilerin algı düzeyleri arasında bir fark yok mudur?” Bununla birlikte akıllara gelebilecek bir diğer soru ise şu şekildedir: “İlkokuldan ortaokula geçiş yapan öğrenciler, aynı zamanda somut düşünme evresinden soyut düşünme evresine de geçiş yapmaktadır. Her iki düşünme evresinde de aynı kelime öğretim yöntemlerinin kullanılıyor olması, öğrenciye gerçek manada bir fayda sağlamakta mıdır?” Bu soruların cevapları bilinmesine rağmen, her sınıf seviyesinde de aynı kelime öğretim yöntemlerinin kullanılmış olması, ilgili alanda, Türkçe ders kitaplarında ve kelime öğretim etkinliklerinde bir eksiklik olduğunu düşündürmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretim etkinliklerinin hem öğrencinin algı düzeyine hem de içinde bulunduğu somut veya soyut düşünme evresine hitap ediyor olması gerekmektedir. Sınıf seviyelerinde öğretimi tercih edilen kelimelerin neye göre ve neden seçildiği, kelime sayısının neye göre belirlendiği, öğretim yönteminin neye göre tercih edildiği ise ayrı bir merak konusudur.

Diğer yandan, dijital ve elektronik bir öğrenme çağında bulunan öğrencilerin, bu çağın gereksinimlerini yansıtacak şekilde bir kelime öğretimi etkinliğiyle karşılaşmamış olması da bir eksiklik olarak görülmektedir. Teknoloji kullanarak oluşturulan çeşitli kelime öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin hem öğrenme düzeyini olumlu yönde etkileyeceği hem de hayal dünyalarında sınırsız kapılar açacağı düşünülmektedir.

Kelime öğretim etkinlikleri oluşturulurken sadece yazma ve konuşma becerisinin kullanımını değil, birçok becerinin bir arada kullanımını sağlama-

lıdır. Çoklu beceri kullanımının, kelime öğretiminde çeşitli faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili alanda, yaratıcı düşünmenin de sağlayacağı faydaları göz ardı etmemek gerekmektedir. Yaratıcı düşünen öğrenci, yaratıcı kelimeler ve uygulamalar oluşturabilecek ve bu sayede kelime dağarcığını da genişletebilecektir. Yaratıcı düşünmenin kelime öğretim etkinliklerinde kullanımını sağlanmalı, daha sonrasında ise ilgili alanda yaratıcı düşünmenin meyveleri toplanmalıdır.

Bu çalışma neticesinde, ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan kelime öğretim etkinliklerinin, kelime öğretim yöntemlerinin çeşitliliği açısından yetersiz kaldığı ortaya konulmuştur. Bu etkinliklerde, daha fazla yöntem ve tekniğe yer verilmesi, bireysel farklılıklara hitap edeceği için öğrenme sürecinin hem zenginleşmesini sağlayacak hem de öğrenmede kalıcılığı arttıracaktır. Bu doğrultuda getirilecek öneriler şu şekildedir:

- Kelime öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği arttırılarak bireysel farklılıklara hitap edilmeli ve öğrenci ihtiyaçları karşılanmalıdır.

- İncelenen Türkçe ders kitaplarında, tekrar yönteminin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, tekrar çalışmalarının kelime öğreniminde önemli olduğu unutulmamalı ve ilgili etkinliklerde tekrar yönteminin kullanımını sağlanmalıdır.

- Kelime öğretim etkinliklerinde, bazı kelime öğretim yöntem ve tekniklerine sıkça yer verildiği bazılarına ise hiç yer verilmediği görülmektedir. Bu doğrultuda, ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem ve tekniklerin dengeli bir şekilde dağılımı gözetilmelidir.

- Kelime öğretim etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerin algı düzeyi ve düşünme evreleri göz önünde bulundurulmalı ve etkinlikler buna göre oluşturulmalıdır.

- Kelime öğretiminde, dijital ve teknolojik gelişmelerden faydalanılmalıdır.

- İlgili etkinliklerde, yazma ve konuşma becerileriyle birlikte tüm becerilerin bir arada kullanımını sağlanmalıdır.

- Sınıf düzeylerinde, öğretimi tercih edilen kelimelerin neye göre seçildiği, kelime sayısının neye göre belirlendiği ve kelime öğretim yöntemlerinin neye göre tercih edildiği tespit edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, A. (2022). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Ankara: Gizem Yayıncılık.
- Aslan, T. (2013). *7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında geçen bilinmeyen kelimelerin kazanım düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.
- Canatar, E. (2018). *8. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2022). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Duran, E. ve Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(11), 70-94.
- Erdal, N. (2022). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı*. Ankara: Ada Yayıncılık.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ertürk, N., Keleş, S. ve Külünk, D. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Genç, G. (2021). *Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündoğan Eski, S. ve Aktaş, A. (2022). *İlkokul Türkçe 1. sınıf ders kitabı*. Ankara: Bilim ve Kültür Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük, *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Hamamcı, Z. (2012). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme strateji tercihleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 314-323.
- Kaftan Ayan, H., Arslan, Ü., Kul, S. ve Yılmaz, N. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karaduman, B. E., Özdemir, E. ve Yılmaz, O. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karagöl, E ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, 48 (222),149-171.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kojic Sbao, I. and Lightbrown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success, *The Modern Language Journal*, 83(2), 176- 192.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme - değerlendirme*. Erişim Tarihi: 26/03/2022 tarihinde [http://Abdigm.Meb.Gov.Tr/Eski\\_Site/Uaorgutler/AK/Cefr\\_Turkce.Pdf](http://Abdigm.Meb.Gov.Tr/Eski_Site/Uaorgutler/AK/Cefr_Turkce.Pdf) adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F. ve Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.



- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sarıboyacı, M. O. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (123-129).
- Şimşek Ş. ve Demirel İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tanrıverdi, T. ve Öztürk, E. (2019). Öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin yeri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 93-120.
- Uğur Yalçın, I. (2022). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4. sınıf*. Ankara: Özgün Yayıncılık.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). *Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi*. Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar, 262-272.
- Vural, R. A ve Önder, F. C. (2005). Eğitim araştırmalarında örnek olay (vaka) çalışmaları: Tanımı, türleri, aşamaları ve raporlaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 126-139.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Journal Kemanusiaan*, 5(1).





# BÖLÜM 4

## KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİMİ: COĞRAFYA EĞİTİMİ BİR ÇÖZÜM SAĞLAR MI?

*Vedat ŞAHİN<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Doç. Dr. Vedat ŞAHİN

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fak. Coğrafya Bölümü  
vsahin@nku.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5502-5219

## GİRİŞ

İklim değişikliği, hava olayları ve modellerinde uzun vadeli değişimleri ifade eder (UN, 2023). İklim değişikliği, bir bölge veya yerin ikliminde, yıllık ortalama sıcaklık, yağış, rüzgâr veya diğer iklim elemanlarının yıllık ortalamalarında meydana gelen değişikliklerdir. İklim değişkenliği, zamansal ve mekânsal ölçeklerde iklimdeki değişiklikleri ifade eder. Bunun tüm dünya için geçerli olması ise küresel iklim değişikliği olarak isimlendirilmesine neden olmuştur. Bununla birlikte küresel iklim değişimi bazı tahminlere göre gittikçe dünyamızı daha fazla etkileyecektir. Ancak dünyanın her bölgesinin aynı derecede etkilenmeyeceği de bir gerçektir (Adedeji, Reuben, Olatoye, 2014; Irwin, 2020).

İklim değişikliğinin sebebi çeşitli şekillerde açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlardan bir tanesi güneşten gelen enerji miktarı ile ilişkili iken bir diğeri fosil kaynaklardan salınan karbondioksit ve sera gazlarının miktarı nedeniyle atmosferin bileşimindeki meydana gelen değişikliklerdir (Wetherick, Ross, Small, 2001). Günümüzde, öncelikle sera gazı emisyonları oluşturan fosil yakıtlar nedeniyle, insan faaliyetlerinden kaynaklanan hızlı bir ısınma yaşanmaktadır (UN, 2021). Özellikle sanayi devriminden günümüze kadar gittikçe daha fazla fosil yakıtlardan elde edilen enerjiye dayalı karbondioksit, kükürt dioksit, azot oksit ve metan gibi çeşitli gazlar atmosfere karışmıştır. Bu nedenle küresel iklim değişikliği birkaç on yıldır kamuoyunun dikkatinin odağında yer almakta, bilimsel çevreler ve toplumun birçok düzeyinde tartışılmaktadır (Schauß, Held, Sprenger, 2022; Corner, Lewandowsky, Phillips, Roberts, 2015). Her ne kadar bazı aykırı görüşler olsa da genel olarak bilim camiası küresel iklim değişikliğinin gelecekte toplum, ekonomi ve çevre için ciddi bir tehdit olduğu görüşünü taşımaktadır (Sharma, 2012).

İklim değişikliğinin küresel olarak dünyamızı tehdit eden bir unsur olarak ortaya çıkması, buna yönelik bir bilinçlenmeyi ve eğitimi zorunlu kılmaktadır. İklim değişikliği eğitiminin örgün eğitim sistemleri boyunca yaygınlaştırılması, iklim krizini ele alma kapasitelerini geliştirmenin en önemli ve etkili yollarından biridir (Mochizuki ve Bryan 2015; Stevenson, Nicholls, Whitehouse, 2017). Nitekim Birleşmiş Milletler, UNESCO (2020) aracılığıyla, 2020'deki Küresel Eğitim İzleme (Global Education Monitoring) raporunda iklim değişikliği farkındalığını artırma, iklim değişimine karşı uyum kapasitesini yükseltme ve iklimle ilgili felaketlere karşı savunmasızlığı aza indirmede eğitimin temel rolünü yeniden teyit edilmiştir (UNESCO, 2021).

Küresel iklim değişimi ile ilgili bilinçlenmeyi artırmada eğitim önemli olduğu gibi hangi bilim dalları ve uzmanlık alanları çerçevesinde bunun yapılacağı da önemli bir husustur. Bu bağlamda küresel iklim değişikliği, temelde doğa üzerinde büyük etkisi olduğundan çevre bilimleri için önemli bir konudur. Yerküre ve çevreyi konu edinen bilim dallarından birisi ise coğrafyadır.

Coğrafya zaten çevre ile insan arasındaki karşılıklı etkileşimi incelemekte ve çevre sorunlarını konu edinmektedir (Özey, 2014). Coğrafya gerek yerel ve gerekse küresel ölçekte çevresel değişimleri incelemekte ve bunlar arasındaki karşılıklı bağlantılara açıklamalar getirmektedir. Bu nedenle coğrafya bilim dalı eğitim yoluyla küresel iklim değişimini anlamak ve her düzeydeki küresel iklim sorunlarına bilinçli yaklaşımlar sağlamak bakımından önemlidir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada esas olarak nitel araştırma yöntemine dayalı olarak doküman analizi yapılmıştır. Nitel araştırma metne dayalı belgeleri esas alan, sayısal olmayan verilerin kullanıldığı ve analiz edildiği yöntemdir (Privitera, Delzell, 2019). Çalışmada büyük resmi görmeye yönelik olarak konu üzerine farklı şeyleri ortaya koymak amacıyla “içerik analizi” yöntemine başvurulmuştur. İçerik analizleri dergi, rapor ya da kitap ve bildiri kitapçıkları üzerinden yapılabilir (Aydoğdu, Karamustafaoglu, Bülbül, 2017). Çalışmanın başka bir özelliği ise betimsel içerik analiziyle araştırmanın yapılmasıdır. Betimsel içerik analizi belirli bir araştırma disiplindeki genel eğilimleri ve araştırma sonuçlarını belirlemeyi ve açıklamayı amaçlayan sistematik bir incelemedir (Çalık, Sözbilir, 2014). Betimsel araştırmalar bir olay, olgu veya durumu tam olarak ve dikkatli bir şekilde ortaya koymayı hedefleyen çalışmalardır (Büyükoztürk vd., 2020). Betimsel araştırmalar yapılırken mevcut durumun tespit edilmesinden sonra konu özelinde “neredeyiz, ne yapmak istiyoruz?” gibi sorular sorulur (Kaptan, 1999). Bu anlamda çalışmada içerik analizleri yapılırken iklim değişimi ve coğrafya üzerine çalışmalardaki eğilimleri görmek amaçlanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada kullanılan veriler çeşitli kitaplar, tezler, raporlar, makaleler ve dergiler taranmak suretiyle edilmiş datalardan oluşmuştur. Bu bağlamda çalışmada gerek internet ortamında yayınlanmış olan gerekse basılı olarak kütüphanelerde yer alan çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu suretle elde edilen dokümanlar üzerinde bir tasnife gidilmiş ve konu çerçevesinde yer alanlar analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Nitekim doküman analizi, araştırma konusu üzerine ilişkili doğru bilgileri barındıran gerek kâğıt üzerinde yazılı gerekse elektronik ortamda çıkmış kaynakların incelenmesini ve analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışmada, öncelikle küresel iklim değişimi ve coğrafya eğitimine yönelik hazırlanmış olan yayınlar elde edilmiş sonra bunlar temalarına göre tasnif edilerek içerik analizine gidilmiştir. Böylece konu üzerine yapılmış çeşitli araştırmalar önem ve benzerliklerine göre ayrıntılı olarak gözden geçirilmiş ve değerlendirme yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmada yenilikçi anlayışa

dayalı olarak gerçekleştirilen örnekler, araştırmaya dayalı durum çalışmaları ve bu çalışmayla ilgili diğer araştırmalar incelemeye dahil edilmiştir. Nitekim içerik analizi tema, kavram, cümle veya kelimelerin içerdikleri anlamları belirlemeye yönelik olarak belirli bir materyal bütününe sistematik bir şekilde ve ayrıntılara dikkat ederek incelenmesi neticesinde gerçekleştirilen yorumlamalardır (Lune, Berg, 2017). Bu çalışmada da küresel iklim değişimi ve coğrafya eğitimini odağına alan ve bilimsel değeri olan yayınlar sistematik şekilde içeriklerine göre incelendikten sonra yorumlamaya gidilmiştir.

### **Amaç**

Bu makale son yıllarda bilim dünyasının ilgisini çeken küresel iklim değişikliği ile ilgilidir. Çalışmanın önemi konunun değeri ile de ilgilidir. Çünkü küresel iklim değişimi sadece dünyanın bazı bölgeleri için değil tüm bölgeler için büyük zorluklar ve sıkıntıları beraberinde getirme potansiyeli taşımaktadır. Bu çalışmanın genel amacı, küresel iklim değişikliği için coğrafya eğitiminin bir çözüm sunup sunmadığını incelemektir. Bu bağlamda çalışmanın temel temasını ortaya koyabilmek için 4 alt konuya yer verilmiştir. Bunlar: coğrafya eğitiminin kapsamı içinde neler vardır? Coğrafya eğitimi, küresel iklim değişimi için gerekli olan temel bilgilere yer verir mi? Coğrafya eğitiminde küresel iklim değişiminin yeri nedir? Coğrafya eğitimi küresel iklim değişimi için bir çözüm sunar mı?

### **Literatür Taraması**

Küresel iklim değişimi üzerine pek çok çalışma yapılmış olmakla birlikte küresel iklim değişimine coğrafya eğitiminin sunduğu olanaklar üzerine çok az yayın yapılmıştır. Türkiye’de ise doğrudan bu konu üzerine bir çalışma yapılmamıştır. Bu yönü ile çalışma literatüre katkı sağlayacaktır. Nitekim küresel iklim değişimi üzerine her geçen gün yeni veriler ve bulgular elde edilmekte, konunun farklı boyutları ortaya konulmaktadır. Bu anlamda konu üzerine çeşitli yayınlar, karşılaştırmalar ve yeni değerlendirmeler yapılması önemlidir. Diğer yandan küresel iklim değişimine coğrafya eğitiminin katkısının değerlendirilmesi önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu çerçevede Hung tarafından (2023) yapılan çalışmada “iklim değişikliği eğitimi” ele alınmıştır. Bu çalışmada Hung, iklim değişikliği eğitimi kavramının okullarda nasıl öğretildiğinin, öğretmenlerin konuyla ilgili hazırlıklarının nasıl artırılabilirliğinin, eğitim politika yapımcılarının katkılarının önemini ve kamu eğitim kurumları için bir yol haritasının gerekliliğinin üzerinde durmuştur.

Fuchs (2023) tarafından yapılan çalışmada coğrafyada iklim değişikliği eğitimi için bir çerçeve çizilmiş ve sürdürülebilir bir gelecek için iklim değişikliği eğitiminin önemi açıklanmıştır. Bu çerçevede iklim değişikliğine bağlı zararların tanınmasından sosyo-politik eylemlere katılmaya kadar coğrafyanın çok sayıda hedef için dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur.

Dawson ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan araştırmada ortaokul fen ve coğrafya müfredatında iklim değişikliğinin ülkeler arası karşılaştırılması yapılmıştır. Bu araştırmanın odak noktasını ise iklim değişikliği eğitimi konusu özelinde altı ülkenin (Avustralya, İsrail, Finlandiya, Endonezya, Kanada ve İngiltere) müfredatlarında yer alan ve zorunlu ortaokul yıllarını (yaklaşık 7-10. yıllar) kapsayan içerik oluşturmuştur. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulardan bazıları şunlardır: iklim değişikliği terimi altı ülkenin tamamının bilim veya coğrafya alanındaki resmi müfredatında yer almaktadır, müfredattaki iklim değişikliğine yönelik yaklaşımlar farklı ülkeler arasında önemli ölçüde farklılık göstermektedir ve çoğu müfredat belgesinde iklim değişikliğinin varlığı dağınık olmanın yanında birkaç yıla serpilmiştir.

Adedeji ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan çalışmada küresel iklim değişikliği farklı boyutları ile incelenmiş ve iklim değişikliğinin etkileri değerlendirilmiştir. Çalışmada iklim değişikliğinin nedenleri, sonuçları, buna yönelik çözüm önerileri ve olabilecek potansiyel durumları irdelenmiştir. Bu nedenle, iklim değişikliğiyle mücadele için “yalnızca ülkelerin kendileri değil, aynı zamanda farklı düzeylerdeki hükümetler, özel sektör ve bireyler arasında bir işbirliğini gerektiğini ortaya koymuştur.

## **BULGULAR**

### ***Coğrafya Eğitimi Neyi Kapsar***

Coğrafyanın tanımını tek bir klişe cümleyle indirmek mümkün değildir. Bununla birlikte bazı genel tanımlamalar vardır. Bunlardan biri İzbırak (1992) tarafından şu şekilde yapılmıştır; Coğrafya bütün çeşitlilikleriyle birlikte yerkürede gerçekleşen olayları açıklayan bir bilimdir. Coğrafya yeryüzerindeki havaküreyi, suküreyi, yeryüzü şekillerini, insanları, hayvanları konu edinir. Olayların sebep ve sonuçlarını ele alır ve bunların dağılımlarını ortaya koyar. Coğrafya insanların çevreleriyle aralarındaki ilişkiyi açıklama, sorgulama ve yorumlama yollarını kapsar. Coğrafyadaki insan-çevre düşüncesi yerel ve küresel çevresel değişimler arasındaki bağlantıları değerlendirme, mekânsal algılamayı ve sentez yapmayı gerekli kılar (Larsen, Gerike, Harrington, 2022). Bu açıdan coğrafyanın yakından ilgilendiği temel konulardan birisi iklimdir. Bununla birlikte iklim bilimi karmaşıktır. Çok çeşitli bilimsel disiplinlere, karmaşık bilgisayar modellerine ve farklı birçok disiplinin dayanışmasına ihtiyaç duyar (White, Wolf, Johnson-Maynard, 2022).

Günümüzde çok sayıda bilim dalı gibi coğrafyanın da üzerinde durduğu ve çalışmalar yaptığı alanlardan birisi küresel ısınma ve iklim değişimidir. Zira iklim değişikliği gıda güvenliğinden yoksulluğa, kitlesel göçten biyoçeşitlilikte meydana gelen kayıplara kadar çok geniş bir alanda varlığını göstermektedir (Cross, Congreve, 2021). Bu durum çeşitli bilim dallarının kendi alanları içinde konuyu incelemelerini beraberinde getirmiştir. Diğer yandan coğrafya dünyanın farklı bölgeleri ile ilgilenmekte ve buraların özelliklerini



ortaya koymaktadır. Yani coğrafya, hem küresel düzeyde hem de dünyanın her bölgesinin karakteristik yapısını yerel ölçekte incelemektedir. Bu durum coğrafya alanına küresel sorunları yakından takip etme özelliği getirmekte ve bu bağlamda küresel iklim değişimlerinin etkilerini bilimsel verileriyle tanıma ve değerlendirme imkânı sağlamaktadır.

Coğrafya ve coğrafya eğitiminin diğer bir yönü disiplinlerarası tarafının güçlü olması ve çeşitli yöntemleri uygulamasıdır (Doğanay, 2014; Tobar, Larsen, Oberle, 2022). Bu sebeple coğrafya eğitiminde nitel ve nicel çok çeşitli araştırmalar yapılmakta ve yayınlanmaktadır. Bunların birçoğu küresel iklim değişimini daha iyi anlamaya ve önlemler almaya yarayacak içerik ve metotları barındırmaktadır (Zadrozny, McClure, Jinhee, & Injeong, 2016). Ayrıca coğrafyacıların önemli bir sorumluluğu bir taraftan güncel bilgiler ve verileri kullanma diğer taraftan toplumu sürdürülebilir bir gelecek için hazırlamaktır (Robinson, 2019). Coğrafyacılar bunu gerçekleştirmek için ise eğitime başvurmakta ve bu sayede insanda kalıcı değişiklikler meydana getirmeye çalışmaktadır. Bu çerçevede coğrafya eğitimiyle insanlarda küresel iklim değişimine karşı kalıcı ve etkili istendik davranışlar geliştirilmesi mümkündür. Zira coğrafyanın kapsamı buna uygun olduğu gibi coğrafya eğitimi de içerik olarak bunu gerçekleştirmeye elverişlidir.

### ***Coğrafya Eğitiminde İklim***

Coğrafyanın temel olarak ilgilendiği konulardan birisi iklimdir (Özgüç, Tümertekin, 2010; Türkeş2019). Bir yerküre bilimi olan coğrafya iklimi birçok yönüyle incelemektedir. Zira coğrafya bilimi iklim bilgisi olmadan çevrede gerçekleşen etkileşimi ve bunların sonuçlarını tam olarak açıklayamaz. Bu durum insanların yaşantı biçimlerinden yetiştirdiği ürünlere, yeryüzü şekillerinden su kaynaklarına kadar çok fazla unsurun iklim ile ilişkili olmasının neticesidir (Bonan, 2015; Rohli, Vega 2008).

İklim bilimini sadece coğrafya içine sığdırmak mümkün değilse de geniş bir çerçevede iklim konusuyla ilintili olduğunu belirtmek gerekir. Zaten iklime yönelik modern çalışmalar da fiziksel, kimyasal ve biyolojik süreçleri, okyanusu ve kara yüzeyini içeren disiplinler arası birçok bilim dalını ilgilendirmektedir (Hartmann, 2016). İklim elemanları olarak adlandırılan sıcaklık, yağış, rüzgâr, basınç, bulutluluk ve nem gibi konular detaya inildiğinde çok çeşitli bilim dallarınca araştırılır (Doğanay, Sever, 2015). Ancak bunlar içinde çok sayıda bilim dalının ortak alanında yer alması ve küresel iklim değişimi bağlamında bunların bulgularından yararlanması yönüyle coğrafya önemli bir özelliğe sahiptir. Dolayısıyla öğretimde coğrafya bütün bunları ele alması ve sınıf ortamındaki derslerde işlenmeye olanak sağlaması yönüyle diğer bilimlere göre ayrıcalıklı olmaktadır. Zira ortaöğretimde yer alan temel dersler içinde coğrafya yer alırken, coğrafyanın içinde iklim konusu işlenmektedir. Bu açıdan coğrafya alanı hem iklim konusunun hem de küresel

iklim değişiminin işlenmesine uygundur. Bununla birlikte küresel iklim değişiminin yeterli düzeyde işlenebilmesi için her ülkenin coğrafya programı yapıcılarının gerekli içeriğe müfredatlarında yer vermesi gerekir. Zira konuların içeriğini belirleyen öğretim programlarının belirlemesi ülkeden ülkeye göre değişmektedir. Bu sebeple coğrafya konuları belirlenirken özellikle etki ve sonuçlarıyla küresel iklim değişimine yer verilmesine ihtiyaç vardır.

### ***Coğrafya Eğitiminde Küresel İklim Değişimi***

İklim değişikliği toplumların hayatını çeşitli şekillerde etkilediğinden öğretimin amaç ve içeriklerinin planlanmasında dikkate alınması gereken bir konudur. Ayrıca küresel ısınmanın meydana getirdiği sonuçların hem çevre hem de insanların gelecekları açısından hayati önem taşıması bunun planlı olarak gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple gelişmiş ülkelerde küresel iklim değişim konusunun coğrafya müfredatlarına dahil edilmesi ve bunun için gerekli öğretim materyallerine yer verilmesi bir tesadüf değildir (Tani, 2022).

Başarılı iklim değişikliği adaptasyonu ve hafifletilmesi, eğitimin sağlayabileceği uygun bilgi, beceri ve davranış değişikliğini gerektirir. İklim değişikliğine uyum sağlama ve bunun etkilerinin hafifletilmesi, eğitimin sağlayacağı niteliksel değişikler gerektirir. Eğitim, bireylerin ve toplulukların iklim değişimine karşı bilgiye dayalı kararlar almasını, yanlışlara karşı direnç göstermesini ve gerekli durumlarda harekete geçilmesini sağlar (Anderson, 2010). Bu anlamda coğrafya eğitiminin küresel iklim değişimi için büyük bir rolü olacaktır. Nitekim Dawson ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada (2022) Avustralya, İsrail, Finlandiya, Endonezya, Kanada ve İngiltere'den oluşan altı ülkenin ortaokul fen ve coğrafya resmi müfredatları incelenmiş ve farklı yaklaşımlara rağmen bunların tamamında iklim değişimi konusunun yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. ABD coğrafya dersi programı içinde de insan-çevre düşüncesiyle iç içe geçmiş olarak iklim ve iklim değişimi konuları yer almaktadır (Larsen, Gerike, Harrington, 2022). Aynı şekilde halen uygulamada olan Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı, coğrafya dersi öğretim programı içinde iklim ve iklim değişimi konuları çeşitli sınıf düzeylerinde yer almaktadır (MEB, 2023). Aynı şekilde Nijerya, Singapur ve Hong Kong dünyanın diğer birçok bölgesinde coğrafya dersleri içine ulusal programın bir parçası olarak iklim değişimi konusu yerleştirilmiştir (Ho ve Seow, 2015; Jackson ve PANG, 2017; Onuoha ve diğerleri, 2021). Bu çerçevede coğrafya eğitiminin küresel iklim değişimini kavrama açısından gerekli bilgi ve bir yeteneği barındırdığı ve birçok ülkenin programlarına dâhil edildiği görülmektedir.

### ***Coğrafya eğitimi küresel iklim değişimi için bir çözüm sunar mı?***

Coğrafya kapsamı gereği küresel iklim değişimini incelediği gibi coğrafya eğitiminin temel amacı öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamalarını ve doğru şekilde yararlanmalarını sağlamaktır (Aydın, Güngördü, 2015). Bu

çerçevede günümüzde coğrafya bilgisinin iklimin insanın yaşam kalitesini ve çevresel ortamı nasıl etkilediğine dair farkındalığı artırması önemini ön plana çıkarmıştır (Oliver, 1987).

Coğrafya, insan ve doğa etkileşimini doğru anlamayı öğretir. Bu yönüyle coğrafya doğayı tanıma bilimi olduğu gibi toplumsal konuları da anlamayı gerekli kılar. Ayrıca coğrafya öğrencilerin küresel iklim değişikliğini bir bütün olarak öğrenmesine imkân tanıyan bir disiplindir. Bu çerçevede dünyamızda iklim değişimi eğitimi açısından ihtiyaç duyulan şey, sadece sosyo-ekolojik sistemleri ve süreçleri anlamak değil aynı zamanda iklim değişikliğine neden olan süreçleri anlamaktır. Yani küresel iklim değişikliğinin hem doğal hem de toplumsal boyutunun var olduğu göz önüne alındığında coğrafya alanı ve eğitimi bunun için uygun bünyeyi barındırmaktadır. Esasen coğrafya eğitimi ile öğrencilere verilen iyi bir çevresel bilinç ile küresel iklim değişimi ve buna yönelik tedbirlerin kavratılmasına ihtiyaç vardır. Ancak bunu tek coğrafya dersi ile sınırlandırmak yerine içerik olarak küresel iklim değişimini anlamaya yönelik başka bilim dallarının da destek vermesi faydalı olacaktır.

Coğrafya eğitimi iklim değişimini kavramak için gerekli olan çeşitli araştırma yaklaşım ve yöntemlerini kullanmaktadır. Bu nedenle gerek dünyamız hakkındaki bilgileri edinmek için gerekse küresel iklim değişimi ile meseleler olsun coğrafya dersleri ile öğrencilere kolaylıkla aktarılacak bir özelliğe sahiptir. Zira coğrafya dersleri ile sistematik olarak iklim olaylarını ve iklim değişimini anlamak ve sorunlar karşısında farkındalık oluşturmak mümkündür. Bu açıdan eleştirel düşüncenin gelişimi ve güncel iklim değişimi ile ilgili durumların coğrafya dersleriyle öğretilmesi gerekir. Diğer yandan küresel iklim değişimi ile ilgili eğitim güncel verileri barındırmalıdır. Eğitim, iklim değişikliği konularında güncel olmadıkça, eğitim kurum ve programları bilgi aktarma görevlerini tam olarak yerine getiremeyecektir (Irwin, 2020). Ancak kişisel deneyimlere dayalı olarak tam ve doğru olarak iklim değişikliğini tespit çok zor olduğu için, tespitlerin yapılmasında uzmanlara, bunların doğru şekilde öğretilmesi ve aktarılmasında çeşitli kurum ve bilim dallarına görev düşmektedir (Weber, 2010). Bu açıdan bir taraftan doğa ile ilgilenen diğer taraftan bir sosyal bilim olan coğrafya üzerinden gerçekleştirilecek eğitimin iklim değişiminden kaynaklanan sorunlara çözüm üretmede önemli bir rol üstelenecektir. Bu çerçevede hem güncel verileri toplama ve kullanma yönü bulunan hem de küresel ölçekte değerlendirmeler yapan coğrafya, iklim değişimini öğretmede önemli eğitimsel imkânlar sunar.

Doğal ve beşeri olayları anlamaya yardım eden coğrafya bilimi, küresel iklim değişimi kavramak için gerekli olan madde ve enerji dolaşımı, atmosferik olaylar, dünyanın sosyo-ekolojik durumu gibi bir çok hususu ele almakta ve konu edinmektedir. Bu sebeple coğrafya dersleri küresel iklim değişimi eğitimi için oldukça elverişlidir. Ancak belirtmek gerekir ki küresel iklim değişimi tek bir ülke veya bazı ülkelerin meselesi değildir. Bu nedenle baş-

ka gelişmiş ülkeler olmak üzere tüm dünya ülkelerinin okul coğrafya ders programlarında yer alması ve bilinçlenmeyi içerecek bir nitelikte olmasıyla mümkündür. Dolayısıyla okuldaki eğitim içinde coğrafya bünyesinde doğa bilimleri ve beşeri bilimlere yönelik içerik küresel iklim değişimini yeterli düzeyde kavramayı ve algılamayı birlikte getirmelidir.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Küresel iklim değişimi ile mücadelede coğrafya bilgisi ve eğitimi önemlidir. Bu çerçevede iklim değişikliğinin etkilerini en aza indirmede merkezi konuma sahip alanlardan birisi coğrafya ile yapılan iklim değişimine yönelik eğitim kurullarındaki öğretimdir. Zira iklim değişiminin temel nedenlerinden olan küresel ısınma her ne kadar siyasi ve teknolojik sebeplerle bağlantılı tedbirlere ihtiyaç duysa da toplumsal bir sorundur ve buna yönelik bilinçlenmeye ihtiyaç vardır. Coğrafya ise bu farkındalığı sağlamanın temel unsurlarını bünyesinde barındırmaktadır.

İklim değişikliği eğitimi, iklim değişikliğinin etkileriyle mücadele için önemli bir stratejidir (Hung, 2023). Nitekim UNESCO tarafından 2022'de yayınlanan bir raporun sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Burada iklim değişikliği eğitiminin kalitesinin, gençlerin iklim değişikliğinin karmaşık ve birbiriyle bağlantılı doğası hakkında daha derin bir anlayış kazanması ve harekete geçebilmesi için iyileştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (UNESCO, 2022). Yani iklim değişimi hakkında doğru ve doyurucu bilgiler edinmek önemlidir. Bunun doğru şekilde ve bir plan çerçevesinde verilmesi ise ancak eğitim ile mümkündür. Bu sebeple küresel iklim değişimi eğitiminin fazla basite indirmeden okullarda yapılması uygundur. Bu çerçevede coğrafya dersleri iklim ve iklim değişimini neden ve sonuçlarıyla öğrenmek için uygun bünyeyi taşımaktadır. Zira insan ve çevre arasındaki etkileşimi konu edinen coğrafya küresel iklim değişimini anlamak için alan olarak önemli imkânlar sunmaktadır. Bu bağlamda coğrafya dersleriyle verilen çevre eğitimi bireyin küresel ortamı daha iyi algılamasına ve olumlu bir çevre bilinci geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Demirkaya, 2006). Bu sebeple coğrafya dersi müfredatlarında iklim değişiminin nedenlerine, etkilerine ve sonuçlarına yer vermek olağan bir durum olduğu gibi gelecekte yaşanması muhtemel iklim değişiminin etkilerini kavratmak suretiyle bunun zararlarından daha az düzeyde etkilenmenin yollarını öğretmek mümkündür.

Onuoha ve arkadaşlarının (2021) Nijerya'da okul öğrencileri üzerine yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre coğrafya öğrencilerinin, coğrafya dersi almayan öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek iklim değişikliği farkındalığına sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle etkili iklim değişikliği eğitiminin iklim nedeniyle meydana gelecek etkileri daha iyi kavramayı meydana getirdiği ve bunun sağlanması gerektiği sonucuna varılabilir. Bu çerçevede yaşam boyu çevre bilincinin ancak küresel

iklim değişimiyle i içe geçmiş bir sürecin neticesinde gerçekleşecektir ki bu da ortaöğretim düzeyinden başlayarak devam eden bir bilinçlenme ile mümkündür.

Sonuç olarak, okullarda coğrafya öğretiminin geliştirilmesi ve iklim değişikliği konularının üniversitelerdeki veya gelişmiş ve az gelişmiş dünya kurumlarının eğitim enstitülerindeki derslere, konulara veya programlara entegre edilmesiyle iklim değişikliği konusunda daha fazla farkındalık elde edilebilir (De Pascale, 2023). Coğrafya eğitimi özellikle iklim değişikliği eğitimine yoğun katkı sağlamaya uygundur. Konu alanı ve ğretim şekli bakımından eğer öğrenciler katılımcı ve eleştirel vatandaşlar olarak hazırlanacaksa coğrafya dersleri iklim değişimini de içine alan bir bünyeye sahiptir (Hodson, 2011; Lambert, 2023; Fuchs, 2023). Coğrafya eğitiminin insanları küresel iklim değişiminin etkisini hafifletmeye hazırlamada önemli bir rol oynayacak ve daha tedbirli bireyler meydana getirecektir. Bununla birlikte küresel iklim değişimi ile ilgili bilgiler kullanılırken mutlaka güncel verileri içermesi ve eleştirel değerlendirmelere imkan tanıyan bir özellikte olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adedeji, O., Reuben, O. & Olatoye, O. (2014). Global Climate Change. *Journal of Geoscience and Environment Protection*, 2, 114-122. <http://dx.doi.org/10.4236/gep.2014.22016>
- Anderson, A. (2010). Combating climate change through quality education, [https://www.preventionweb.net/files/15415\\_15415brookingspolicybriefclimatecha.pdf](https://www.preventionweb.net/files/15415_15415brookingspolicybriefclimatecha.pdf)
- Aydın, F., Güngördü, F. (2015). Coğrafya Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O., & Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gökalp Education Faculty*, (30), 556-565. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1803>
- Bonan, G. (2015). *Ecological Climatology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Corner, A., Lewandowsky, S., Phillips, M. and Roberts, O. (2015). *The uncertainty handbook*. Bristol: University of Bristol.
- Cross, I. D., & Congreve, A. (2021). Teaching (super) wicked problems: authentic learning about climate change. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(4), 491-516. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1849066>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. DOI: 10.15390/EB.2014.3412
- Dawson, V., Eilam, E., Tolppanen, S., Assaraf, O. B. Z., Gokpinar, T., Goldman, D., ... & Widdop Quinton, H. (2022). A cross-country comparison of climate change in middle school science and geography curricula. *International Journal of Science Education*, 44(9), 1379-1398. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2078011>
- De Pascale, F. (2023). Geographical Education and Climate Change Perception in Secondary School: A Case Study in Southern Italy. *Sustainability*, 15(4), 3255. <https://doi.org/10.3390/su15043255>
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitimine yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Doğanay, H. (2014). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, H., Sever, R. (2022). *Genel ve fiziki coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fuchs, T. T. (2023). A framework for climate change education in critical geography. *Geography*, 108(2), 95-100. <https://doi.org/10.1080/00167487.2023.2217632>

- Hartmann, D. L. (2016). *Global physical climatology*. Oxford: Elsevier.
- Hodson, D. (2011) Looking to the Future: Building a curriculum for social activism. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hung, C. C. (2023). *Climate change education: Knowing, doing and being*. London: Routledge.
- Irwin, R. (2020). Climate change and education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(5), 492-507. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1642196>
- İzırak, R. (1992). Coğrafya terimleri sözlüğü. İstanbul: Milli eğitim basımevi.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi, öğretmen kitapları dizisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Lambert, D. (2023) Teaching in the Human Epoch: The geography of it all. <https://www.gereco.org/2023/01/30/teaching-in-the-human-epoch-the-geography-of-it-all/>
- Larsen, T., Gerike, M. & Harrington, J. (2022). Human-environment thinking and k-12 geography education, *Journal of Geography*, 121(1), 34-46, DOI: 10.1080/00221341.2021.2005666
- Larsen, T., Gerike, M., & Harrington, J. (2022). Human-environment thinking and K-12 geography education. *Journal of Geography*, 121(1), 34-46. <https://doi.org/10.1080/00221341.2021.2005666>
- Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- MEB (2023). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482-Cografya%20dop%20pdf.pdf>
- Mochizuki, Y., & Bryan, A. (2015). Climate change education in the context of education for sustainable development: Rationale and principles. *Journal of Education for Sustainable Development*, 9(1), 4–26. <https://doi.org/10.1177/0973408215569>
- Oliver, J. E. (1987). *Encyclopedia of Earth Science*. New York: Springer.
- Onuoha, J., Eze, E., Ezeaputa, C. M. C., Okpabi, J. U., & Onyia, J. C. (2021). Does learning geography increase climate change awareness? A comparison of school subjects' influence on climate change awareness. *Journal of Geography*, 120(4), 140-151. <https://doi.org/10.1080/00221341.2021.1949027>
- Özey, R.. (2014). *Çevre sorunları*. Ankara: Aktif Yayınları.
- Özgüç, N., Tümertekin, E. (2010). *Coğrafya: Geçmiş, Kavramlar, Coğrafyacılar*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Privitera, G. J. & Delzell, A. L. (2019). *Research methods for education*. London: SAGE Publications.
- Robinson, Z. P. (2019). Geography as responsibility: Sustainability through teaching and learning within geography. In H. Walkington, J. Hill, & S. Dyer (Eds.), *Handbook for teaching and learning in geography* (pp. 256–268). Northampton: Edward Edgar Publishing.

- Rohli, R. V. & Vega, A. J. (2008). *Climatology*. Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
- Schauß, M., Held, H. H., & Sprenger, S. (2022). Die Darstellung von (Un-) sicherheiten zum thema klimawandel in schulbuchtexten für den geografieunterricht. *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 31(3), 167-174.
- Sharma, A. (2012). Global Climate Change: What has Science Education Got to Do with it?. *Sci & Education*, 21, 33–53. <https://doi.org/10.1007/s11191-011-9372-1>
- Stevenson, R.B., Nicholls, J. & Whitehouse, H. (2017). What Is Climate Change Education?. *Curric Perspect*, 37, 67–71. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>
- Tabor, L., Larsen, T. & Oberle, A. (2022). Rounding out the vision for geography education's future: Integrating perspectives of early career scholars in geography education, *Journal of Geography*, 121(4), 119-124. 121:4, 119-124, DOI: 10.1080/00221341.2022.2123546
- Tani, S. (2022). Climate change and geography education: Could young people's geographies and powerful disciplinary knowledge make a change? in R Morri, D Pasquinelli d'Allegra & C Pesaresi (eds) , *Il Cammino di un Geografo, un Geografo in Cammino: Scritti in onore di Gino De Vecchis* (pp. 160-172). Franco Angeli: Milano. <http://hdl.handle.net/10138/346920>
- Türkeş, M. (2019). *Genel Klimatoloji: Atmosfer, Hava ve İklimin Temelleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- UN (2021). Climate Fast Facts. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/fastfacts-what-is-climate-change.pdf>. 06.08.2023.
- UN, (2023). Climate change is the defining issue of our time. <https://www.un.org/en/global-issues/climate-change> 07.08.2023
- UNESCO (2021). Climate Change Education. <https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development/climate-change> Retrieved 1 September 2022
- UNESCO, (2022). Youth demands for quality climate change education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383615>
- Weber, E. U. (2010). What shapes perceptions of climate change?. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 1(3), 332-342. <https://doi.org/10.1002/wcc.41>
- White, P. T., Wolf, K. J., & Johnson-Maynard, J. (2022). Changes in teacher attitudes relating to climate science. *Natural Sciences Education*, 51(2), 1-10, <https://doi.org/10.1002/nse2.20086>
- Witherick, M., Ross, S.& Small, J. (2001). *A Modern Dictionary of Geography*. New York: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zadrozny, J., McClure, C., Jinhee, L. E. E., & Injeong, J. O. (2016). Designs, techniques, and reporting strategies in geography education: A review of research methods. *Review of International Geographical Education Online*, 6(3), 216-233.



# BÖLÜM 5

## **BALKANLARDA TÜRKÇE EĞİTİMİ VE KÜLTÜREL ETKİLEŞİMİN EĞİTİME YANSIMALARI (GOSTİVAR ÖRNEĞİ)**

*Tuğba ŞİMŞEK<sup>1</sup>*



<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Rektörlük, İzmir Orcid: 0000-0003-0400-3578  
tugba.simsek@deu.edu.tr

## Giriş

Tarihi süreç içerisinde Türkler Balkanlara zaman zaman uğramış olsalar da Türklerin Balkanlarda varlığını hissettirdiği asıl tarih 14. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti hakimiyeti ile başlar. Bu tarihten itibaren iskân politikası doğrultusunda Balkanlara yerleştirilen Türkler bölgenin kültürel ve dini yapısının değişmesinde ve gelişmesinde etkin bir rol oynamışlardır. Türklerin çoğunlukta olduğu Balkan ülkelerinden biri de bugünkü adıyla Kuzey Makedonya'dır.

Balkanlar, Osmanlı hakimiyetine girdikten sonra geçer dil (lingua Franca) Türkçe oldu. Balkan dillerine ortalama beş bin kelime Türkçeden geçmiştir ve bu dillerde Türkçeye ait bazı gramer kuralları da kullanılmaktadır (Gökdağ, 2003). 1945 yılından sonra ise işler değişmiş bölgenin öncelikli saygın bir dili olan Türkçe, bölgenin Türk yönetiminden çıkmasından sonra yerel diller karşısında bu konumunu kaybetmiş ve etkilenen bir dil haline düşmüştür (Gökdağ, 2003). Bununla birlikte Türk nüfusunun çoğunlukta olduğu yerlerde Türkçe eğitim verilmeye devam edilmektedir.

Türkler, tarih boyunca bilim ve eğitime büyük önem vermişlerdir. Türklerin çoğunlukta olduğu yerlerde Türkçe eğitim de ön plana çıkmıştır. Çayırılı (2008) Hamzaoğlu'nun; 'Makedonya'daki Türkçe eğitimin 5. yüzyıl başlarından beri var olduğunu' söylemektedir. Türkçe eğitimi formal ya da informal olarak devam edegelmiştir. Öyle ki Türkçe özellikle Makedonya'nın batısında canlılığını hala sürdürmektedir. 22 binden fazla kişi ana dili olmamasına rağmen Türkçe bildiğini belirtmiştir 1994 nüfus sayımında (Tokay, 1997). Yıllara göre Kuzey Makedonya'nın toplam nüfusu ile Türklerin bu nüfusa oranı şu tabloyla gösterilebilir (Wikipedia Kuzey Makedonya Türkleri).

**Tablo 1**

*Ulusal Nüfus Sayımına göre Makedonya Türklerinin Nüfusu*

Nüfus Sayımının Olduğu Yıl	Türkler	Kuzey Makedonya'nın Toplam Nüfusu	Türklerin Toplam Nüfus İçindeki Oranı
1913	209.000	1,082,902	%19.3
1948	95,940	1,152,986	%8.3
1953	203.938 <sup>3</sup>	1,304,514	%15.6
1961	131,484	1,406,003	%9.4
1971	108,552	1,647,308	%6.6
1981	86,591	1,909,136	%4.5
1991	77,080	2,033,964	%3.8
1994	78,019	1,945,932	%4.0
2002	77,959	2,022,547	%3.85
2021	70,961	1,836,713	%3.98

Tablo incelendiğinde Türk nüfus oranının büyük oranda düzenli olarak düştüğü görülmektedir. 1948 yılındaki verilerin güvenilirliği sorgulanabilir nitekim Yasamee'nin (1997) de çalışmasında bahsettiği gibi Türklere yapılan baskılar sonucunda halkın Türk olduğunu belirtmesi zorlaşmıştır. Lutviyi'nin (2019) ifade ettiği gibi Türkleri eritme ve asimilasyona uğratma çabaları da söz konusudur. Çeşitli baskılar sonucu Türkler Makedonya'yı kitlesel olarak terk etmişlerdir. Lutviyi'nin (2019) belirttiği gibi bu gerçeğin açığa çıkmasını istemeyen komünist yönetim 1961 – 1971 – 1981 yılları sayımlarında Türkleri diğer etnik gruplar gibi sayımlara dâhil etmemiştir. Göç eden Türklerin sayısı oldukça yüksek olduğundan Türklerin sadece toplam sayısı açıklanmıştır. Lutviyi (2019), 1969 yılına gelindiğinde okullarında Türkçe sınıflar bulunan Gostivar ve civar köylerinde 16.000 Türk yaşadığını ve buralarda 2000'den fazla Türk öğrencinin eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettiğini belirtmektedir.

2021 yılı verilerine bakıldığında ise Türklerin toplam nüfusa oranı 1991 yılındaki %3.8'lik orandan sonra en düşüktür. Bununla birlikte Türkler Kuzey Makedonya'nın en büyük üçüncü etnik grubu olarak yerini korumaktadır (TRT Haber). Türk nüfus oranının düşmesi hükümetin aldığı kararlar doğrultusunda doğrudan Türkçe eğitimini de etkilemektedir. *Makedonya parlamentosunun kabul ettiği Yeni 'Yerel Yönetim Yasası' (2004); Türk dili ve alfabesinin sadece Plasnitsa, Merkez Jupa (Kocacık ) da resmi kullanımını mümkün kılmaktadır. Teorik olarak Türklerin yüzde % 20'nin altında olduğu belediyelerde Türk dili ve alfabesinin hizmette olması ilgili belediyenin inisiyatifli ile mümkün olabilecektir* (Çayırılı, 2008). Bu sebeple Türk nüfusunun yoğun olduğu yerlerin eğitim dilinin Türkçe olduğu görülmektedir. Bu şehirlerden biri de Gostivar'dır.

Türklerin pek çok yerde dağınık halde yaşıyor olmasının bazı olumsuz tarafları vardır. Akalın'ın (2002) da çalışmasında belirttiği gibi Türklerin toplu halde yaşamamış olmaları Türkçe eğitim faaliyetlerine zarar vermektedir. Bunun yanı sıra politik engeller ve ayrımcılıklar da Türkçe eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilemektedir (Dalkılıç, 2019). Bununla birlikte pek çok bilimsel çalışmada ortaya konan; ailelerin Türkçe eğitim konusunda yeterli hassasiyete sahip olmamaları, eğitim materyali eksikliği ve yetersizliği sebebiyle velilerin çocuklarını bilinçli olarak Türkçe eğitim veren okula yollamamaları gibi nedenler de bu durumu etkilemektedir.

Gostivar etnik yapı bakımından incelendiğinde çoğunluğunun Arnavutlar, Makedonlar ve Türklerden oluştuğu görülmektedir. 2002 sayımlarına göre Gostivar Belediyesi'nin toplam nüfusu 81.042 kişidir. Bu nüfusun etnik dağılımı şu şekildedir: Arnavutlar 54.038; Makedonlar 15.877; Türkler 7.991; Romanlar 2.237 ve diğerleridir. Gostivar çevresinde Vrapçište, Zdunye, Aşağı Banisa ve Yukarı Banisa yerleşim yerleri Türklerin tamamını oluşturduğu ya da büyük çoğunluğu oluşturduğu bölgelerdir (Wikipedia Gostivar Belediyesi). Hal böyle olunca Türkçe Gostivar Belediyesi'nin üç resmi dilinden biri haline gelmiştir. Resmi dil olan Türkçe eğitim dili olarak da okullarda

karşımıza çıkmaktadır. Gostivar’da tamamen Türkçe eğitim-öğretim yapan okullar mevcuttur. Bunlar; Mustafa Kemal Atatürk ilk ve orta okulu, Gostivar Belediye Lisesi ve Uluslararası Vizyon Üniversitesi’dir (Wikipedia, Gostivar). Bu okulların yanı sıra farklı dillerde eğitim veren okullarda Türkçe eğitim de vardır. Çalışmamızda ele aldığımız okul olan Vrapciste Gostivar İlkokulu’nda Türk, Makedon ve Arnavut öğrenciler bir arada eğitim görmektedir. Bu öğrenciler kendi dillerinde eğitim görme imkanına sahiptir.

Kuzey Makedonya’da öğretim basamakları anaokulu (4-6 yaş), ilköğretim (6-14 yaş), lise (ortaöğretim) (14-18 yaş) ve yüksek öğretim (18 yaş ve üzeri) olarak isimlendirilmektedir. Anaokulu ve yüksek öğretim isteğe bağlı olmakla birlikte Bologna Eğitim Kriterleri çerçevesinde on iki yıl zorunlu eğitim vardır. Üniversiteye geçiş için bir sınav bulunmamaktadır. İlköğretim genelde dört yıl sürer ve ilköğretime dayalı en az üç yıllık bütün genel, meslekî ve öğretim kurumlarını kapsar. İlköğretimi tamamlayan her öğrenci, ilgi ve yeteneği doğrultusunda istediği lise düzeyindeki okullardan birine başlayabilir. Yükseköğretim, ortaöğretim üstünde en az dört yıllık eğitim veren kurumlardır. Üniversiteler, fakülteler, enstitüler ve araştırma merkezleri birer yükseköğretim kurumudur (Emin, 2015). Çalışmamızın örneklemini oluşturan Vrapciste Gostivar İlkokulu’nda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar eğitim-öğretim faaliyetleri yapılmaktadır.

Günümüzde Makedonya’daki okullarda okutulan Türkçe anadil ders kitapları Makedonya Eğitim ve Spor Bakanlığı ile Makedonya Pedagoji Kurumu tarafından hazırlanmaktadır (Makedonya Üniversiteleri ve Başvuru Merkezi Makedonya Eğitim Sistemi). Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Kuzey Makedonya genelinde Türkçe eğitim veren okullarda kullanılmak üzere Kuzey Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığınca onaylanan ve öğretim metodolojisini esas alan “Daha Etkili Öğretim İçin” kitabının basım ve dağıtımına destek sağlamaktadır (Kültür ve Turizm Bakanlığı). 2021 yılında sağlanan bu destek Türklerin yoğunlukta olduğu Vrapçište ve Gostivar bölge okullarında düzenlenen programlarda tanıtılmıştır. Bu programlara öğretmenlerin ilgisi yoğun olmuş bu gibi desteklerin artmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Haberler konu olan bu gibi gelişmeler Türkiye’nin Türkçe eğitimine verdiği desteği göstermesi açısından da oldukça önemlidir.

İstatistik Kurumunun verilerine göre; Makedonya’daki ilköğretim düzeyinde eğitim gören 10.120 Türk öğrenciden ancak 6220’si Türkçe eğitim alabilmektedir. Bu durumda 3900 kişi Türkçe eğitim alamamaktadır. Türkçe eğitim alamayanlar için 100–120 sınıfa ve 130–160 arası öğretmene ihtiyaç vardır. Tabii ayrıca araç gereç, kitap vs. gerekmektedir. Devletin okul ve sınıf açmaması, siyasi gelişmeler, ailelerin (bilinçli ya da bilinçsiz) çocuklarını Arnavutça veya Makedonca eğitim veren okullara göndermesi gibi nedenler sorunun ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Alan yazın tarandığında Balkanlarda ya da daha özelinde Kuzey Makedonya'da Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Açık ve Yavuz, 2019; Akalın, 2002; Altay ve Akkaya, 2022; Çelik, 2021; Emin, 2015, vb.). Açık ve Yavuz'un (2019) öğretici görüşleri doğrultusunda oluşturduğu çalışma benzer olmakla birlikte bu çalışma Türkçe eğitiminin yanı sıra kültürel etkileşimi de incelemesi yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır.

### Önem

18 Eylül 1991'de Makedonya bağımsızlığını ilan eder ve 6 Şubat 1992'de Türkiye bu bağımsızlığı tanır. Sürgevil ve Özgün'ün (2012) de söylediği gibi Türkiye bu tarihten sonra Balkanlarda en çok ilgiyi Makedonya'ya gösterir nitekim Yugoslavya'daki Türklerin %85'i burada yaşamaktadır. Türkiye'nin en çok ilgi gösterdiği ülkedir. Yugoslavya Devleti 1944 yılından itibaren sınırları içerisinde yaşayan her halka kendi dillerinde eğitim alma hakkını sağlamıştır. Yerel Yönetim Yasası'nda belirtilen nüfusu %20'nin altında olan etnik yapıların kendi dillerinde eğitim alma haklarının yerel yönetimin inisiyatifine bırakılmaktadır. Türk öğrencilerin bu şartları sağladığı halde sınıfların bilinçli olarak açılmaması yasaının ihmal edildiğini göstermektedir. Bugün hala Türkçe eğitim hakkını savunmaya devam eden Gostivar'da yaşayan Türklere Türkiye aracılığıyla da destek verilmektedir.<sup>1</sup> Çalışmamıza konu olan okulun yenilemesi bizzat Türkiye tarafından yapılmış ve Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan okulun açılışına katılarak Türkçe eğitimle ilgili önemli bir demeç vermiştir.

Vrapçište İlkokulu Türkiye'nin desteğini alan Türkçe eğitim veren aynı zamanda da pek çok etnik kökende öğrenciyi içinde barındıran bir kurumdur. Okulda verilen Türkçe eğitim yalnızca Türkçe öğretme kaygısı gütmemektedir. Yüzyıllarca Balkanlarda yer edinmiş Türk kültürünün devamlılığını da sağlamaktadır. Çalışma Türkçe ve Türk kültürünün eğitim-öğretimdeki yerini öğretmenlerin gözünden ortaya koyması açısından önemlidir.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı; Türkçe eğitim alan öğrencilerin kültürel etkileşimlerinin eğitime yansımalarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Kuzey Makedonya'da yer alan Gostivar'da gerçekleştirilen Türkçe ve Türk kültürünün eğitim-öğretim faaliyetleri okulda görevli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda "Gostivar Örneği özelinde Türkçe eğitimi ve kültürel etkileşimin eğitime yansımaları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu sorudan hareketle öğretmenlere;

- Türkçe dersi alan ve Türkçe derslerini tercih eden öğrenci profilleri hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1 Bknz. <https://www.iha.com.tr/haber-erdogan-makedonyada-okul-acti-195542>

- Öğrenci velilerinin Türkçe dersleri hakkındaki görüşleri, bu derslerle ilgili istek, görüş ve önerileri öğretmenlere nasıl yansımaktadır?
- Türkçe derslerine öğrencilerin ilgisi nasıldır ve ilgiyi arttırmak için öğretmenlerin çabaları nelerdir?
- Türkçe derslerinde Türk kültürüne yer verilmesi hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Türkçe derslerini Türk kültürünü verebilme açısından öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Türkçe derslerinde kullandıkları yöntem, teknik ve materyaller ile ilgili öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- Türkçe dersleri ve Türk kültürünün aktarımıyla ilgili öğretmenlerin söylemek istedikleri var mıdır?
- Bunların dışında öğretmenlerin belirtmek istedikleri var mıdır?

### **Yöntem**

Gostivar Örneği özelinde Türkçe eğitimi ve kültürel etkileşimin eğitime yansımalarını ele alan bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak hazırlanmıştır. Bailey'in (1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016) de belirttiği gibi görüşme yönteminin esneklik, yanıt oranı, soru sırası, anlık tepki, derinlemesine bilgi, soru kaynağının teyidi, ortam üzerindeki kontrol gibi güçlü özellikleri vardır. Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kuzey Makedonya'nın Gostivar belediyesine bağlı Vrapçište İlkokulunda görev yapan 3 öğretmen ile yapılan görüşme sonucu elde edilmiştir. Görüşme tekniği kullanılarak hazırlanan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin katılımcıların görüşlerine göre yeniden şekillenmesi ve bu açıdan esneklik sağlaması sebebiyle ve katılımcıların özgür cevaplar vermesine daha fazla imkân sağladığından bu yöntem seçilmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenerek amaca yönelik olarak detaylı ve sistematik bir şekilde incelenmiştir.

Çalışma grubunu Makedonya Cumhuriyeti'nin Gostivar şehrine bağlı Vrapçište İlkokulunda görev yapmakta olan 2'si kadın, 1'i erkek toplam 3 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilgili bilgiler aşağıda yer alan tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 2***Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilgili bilgiler*

Cinsiyet	Hizmet Yılı	Eğitim Durumu
Kadın	17	Lisans
Kadın	5	Lisans
Erkek	6	Lisans

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin hizmet yılı en az beş yıldır. Öğretmenler, Makedonya Eğitim ve Spor Bakanlığı ile Makedonya Pedagoji Kurumu tarafından hazırlanan müfredatı okulda uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Form hazırlanırken literatür taraması yapılarak benzer çalışmalar incelenmiştir. Çalışma grubunun yer aldığı Gostivar şehri ve çalıştıkları okul dinamikleri göz önüne alınarak sorular yeniden oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü alınarak yeniden değerlendirilmiş bazı sorular çıkarılmış bazıları da yenilenmiştir. Uzman görüşleri ile formun geçerlik ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde çalışma grubunu tanımaya yönelik kişisel bilgiler yer alırken ikinci bölümde Türkçe eğitimi ve Türk kültürünün bu derslerde verilmesine yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. İçerik analizi; toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Neuman, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma grubunun verdiği yanıtlar değerlendirilerek nesnel ve saydam olması açısından doğrudan yanıtlar kullanılarak yorumlanmıştır. Sonuç kısmında elde edilen veriler alan yazında yer alan diğer çalışmalarla kıyaslanarak Türkçe eğitimi ve kültürel etkileşim ile ilgili bulgular ortaya konulmuş ve önerilere yer verilmiştir.

### **Bulgu ve Yorumlar**

Türkçe eğitimi ve Türk kültürünün eğitime yansımalarını betimleyici bilgi elde etmek amacıyla görüşme yapılmıştır. İki kadın biri erkek olmak üzere üç öğretmene yedi adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Haftada kırk saat Türkçe eğitim veren farklı etnik yapılardan öğrencilerin eğitim gördüğü bir okulda görev yapan bu öğretmenlerin Türk kültürünün eğitime özelde Türkçe derslerine yönelik görüşleri üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmada çalışma grubunun sorulara verdiği cevaplar tablolar halinde sunulmuş yorumlanırken katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır.

**Tablo 3***Türkçe Dersini Seçen Gruplar ve Türkçe Dersleri Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Türkçe dersi alan öğrenci profilinden bahseder misiniz? Türkçe dersleri seçmeli mi? Kimler tercih ediyor?</b>
1	Türkçe eğitim görülmektedir. Bütün dersler Türkçe bir tek yabancı diller değil (Makedonca, İngilizce, Almanca).
2	İlkokuldan başlıyor Türklere zorunlu.
3	Dersler Zorunlu.

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe dersi alan öğrencilerin bu okulda Türkçe dersini zorunlu aldığı bilgisine ulaşmaktayız. Okulda Makedonca, İngilizce ve Almanca gibi yabancı dersler hariç dersler Türkçe işlenmektedir. Bir katılımcı Türklere zorunlu yanıtını vermiştir çünkü okulda en çok Türk öğrenci olmak üzere sırasıyla Arnavut ve Makedon öğrenciler de bulunmaktadır. Her grup kendi dilinde eğitim almaktadır.

**Tablo 4***Öğrenci Velilerinin Türkçe Derslerine Bakışı Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Öğrenci velilerinin Türkçe dersleri hakkındaki görüşleri sizlere nasıl yansıyor? İstek, öneri ve talepleri neler?</b>
1	Memnunlar pek şikâyet yok.
2	Türkler bütün dersleri Türkçe görüyor zaten.
3	Daha çok etkinlik yapılması talep ediliyor ve Türkiye'den kaynaklar isteniliyor.

Tablo 4'ye bakıldığında Türkçe dersleri için velilerin, öğretmenlere verdiği dönütler olumludur. Veliler derslerin Türkçe işlendiğini bilerek ve bunu isteyerek öğrencileri okula göndermektedir. Türkçe derslerinin daha verimli geçmesi için de velilerin etkinlik talebinde bulunduğu hatta Türkiye'den kaynak getirilmesi isteklerini ifade ettikleri görülüyor.

**Tablo 5***Türkçe Dersine İlgi Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Türkçe derslerine öğrencilerin ilgisi nasıl? Bu ilgiyi arttırmak için yaptığınız çalışmaları anlatır mısınız?</b>
1	Öğrenciler Türkçe derslerini ilgiyle takip ediyor.
2	İlgi yoğun
3	Öğrencilerin ilgisi iyi. Bunun sağlanması için video içerikler ve online oyunlar kullanmaktayım



Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe derslerine ilgi duydukları katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu ilgiyi arttırmak için de bir öğretmen, video içeriklerinden ve çevrim içi oyunlardan yararlandığını belirtmektedir.

**Tablo 6**

*Türkçe Derslerinde Türk Kültürü ile ilgili Yapılan Etkinlikler Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

Katılımcılar	Türkçe derslerinde Türk kültürüne ne şekilde yer veriliyor? Özel gün ve yıl sonu için yaptığınız etkinliklerden bahsedermisiniz?
1	Hepsi yapılmakta. Hem Türkçe eğitim günü hem Türklerin özel günleri, çocuk bayramları hepsi kutlanıyor
2	Özel günlerde drama, koro gibi aktiviteler
3	Bayramlar ve geleneklerden bahsediliyor ayrıca bu günlere farklı gösteriler ve etkinlikler yapılıyor

Tablo 6'da Türkçe derslerinde Türk kültürüne yer verilmesi konusunda katılımcılar görüşlerini belirtmiştir. Cevaplar incelendiğinde Türklere özgü milli ve dini bayramlar gibi özel günlerin kutlandığı ve çeşitli etkinliklerle öğrenci katılımının sağlandığı görülmektedir. Özellikle koro, drama, gösteri gibi öğrenci katılımlı etkinlikler yaptırılması Türk kültürünün aktarılması açısından oldukça etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ek1'de fotoğraflarına yer verilen bu etkinliklerde Makedonya gibi bir ülkede Türk bayrakları altında Türk kültürünün yaşatıldığı ve aktarıldığı görülmektedir. Bu etkinlikler eğitim günü ya da eğitim bayramı gibi her öğrenciye hitap eden günlerde Türk, Arnavut, Makedon tüm öğrenci ve velilere yönelik olarak yapılmaktadır. Bu da Türk kültürünü yalnızca Türk çocuklarına değil okulda bulunan tüm çocuklara hatta onların velilerine aktarma fırsatı sunmaktadır.

**Tablo 7**

*Türkçe Derslerinde yer alan Türk Kültürü Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

Katılımcılar	Türkçe derslerini Türk kültürünü verebilme açısından değerlendirir misiniz?
1	Çocuklar için çok güzel çünkü eğitim bayramları, özel günler onlara Türk olduklarını hatırlatır. Gayet memnunuz
2	Yeterince Türk kültürüne değer veriliyor
3	Gayet başarılı buluyorum

Tablo 7'de katılımcılara Türkçe derslerinin Türk kültürünü aktarmadaki rolü sorulmuş ve alınan cevaplarda genel olarak başarılı bulunduğu ifade edilmiştir. Türkçe derslerinde aktarılan Türk kültürünün Türk çocuklarına özlerini hatırlatmakta olduğu ifade edilmiştir.

**Tablo 8***Türkçe Derslerinin İşlenişi Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Türkçe derslerinde kullandığınız yöntem, teknik ve materyallerden bahsedersiniz mi?</b>
1	Flaş kart, video ve sesli içerikler, kartlar, posterler falan.
2	Romanlar, hikâye kitapları, videolar...
3	Grup çalışmaları, oyun, provokasyon tekniği kullanılıyor, ayrıca araç olarak bilgisayar, internet, akıllı tahta kullanıyoruz.

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe derslerinde eğitim materyallerinden oldukça yararlandığı cevabı verildiği görülmektedir. Kartlar, posterler, hikâye kitapları, romanların yanı sıra çevrim içi materyallerden de yararlanılmaktadır. Videolar, bilgisayar ve akıllı tahta kullanılması Türkçe derslerinin birden fazla duyuya hitap edilerek işlendiğini göstermektedir.

**Tablo 9***Türkçe Dersleri ve Türk Kültürünün Aktarımı Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Türkçe dersleri ve Türk kültürünün aktarımıyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?</b>
1	Hayır gayet memnunuz. Bir tek daha çok devlet tarafından özen gösterilse çok iyi olur. Mesela kitap tercümeleri berbat şekilde. Makedonlar tarafından tercüme yapıyor devlet tarafından. Bu yüzden çocuklar zorlanıyor. Öğretmenler kendi başlarına bunları kendileri düzeltiyor ve çocuklara en basit şekilde anlatıyor. Ama fazlasıyla zorlanıyoruz. Kitaplarımız çok kıt.
2	Bizim okulumuzda öğrencilerimiz Türk kültürüne son derece hakimdirler.
3	Hayır

Tablo 9’da bakıldığında Türkçe dersleri ve Türk kültürünün aktarımıyla ilgili genel olarak memnun oldukları görülmektedir. Ancak özellikle materyal konusunda zorlandıkları, çevirilerin iyi yapılmadığı çocukların seviyesine indirmede öğretmenlerin üstün gayret gösterdiği belirtilmektedir. Diğer soruların cevaplarında da belirtildiği gibi öğretmenler bu konuda da Türkiye’den destek beklemektedirler.

**Tablo 10***Ekleme İstedikleri Hakkında Katılımcıların Görüşleri*

<b>Katılımcılar</b>	<b>Bunların dışında belirtmek istedikleriniz var mı?</b>
1	Dediğim gibi kitaplar konusunda çok zorlanıyoruz. Devletin sunduğu kitaplar kullanılıyor ki dediğim gibi tercüme içerikler berbat. Türkçe kitaplarında bile örnek olarak hep Makedon isimleri bulunur. Örneklerin çoğu Makedonların din bayram kültürlerini içerir ki bu bize uymuyor.
2	Okulumuz yoğun olarak Türk öğrencilere sahip ve bu değeri korumak için oldukça çaba gösteriliyor
3	Hayır

Tablo 10 incelendiğinde soruların dışında katılımcılara eklemek istedikleri sorulmuş ve genel olarak Türkçe ve Türk kültürü aktarımından memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, kitap tercümelerindeki olumsuzluklara özellikle vurgu yapmış, Türkçe kitaplarda yabancı isimlerin kullanıldığını söylemiştir. Türkçe kitaplar genellikle çeviri kitaplar olduğundan Makedon kültürüne ait öğeler bulunmaktadır. Bu durum Türk kültürünün aktarımı için olumsuz bir durumdur.

### **Sonuç ve Tartışma**

Makedonya'daki Türkçe dersi ve Türk kültürünün aktarımı Gostivar şehrine bağlı Vrapçište okulu özelinde incelenmiştir. Vrapçište okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda şu sonuçlar elde edilmiştir:

Makedonca, İngilizce, Almanca, gibi yabancı dersler dışında dersler Türkçe işlenmektedir. Türkçe dersler Türklere zorunludur ve ilkokul düzeyinden başlamaktadır. Veliler öğrencilerin dersleri Türkçe görmesini özellikle talep etmektedir. Yine Türkçe ile ilgili etkinliklerin artırılması ve özellikle Türkiye'den kaynak getirilmesi veliler tarafından talep edilmektedir. Bölgede materyal eksikliğinin en yoğun ve etkisinin en fazla olduğu kısmı ders kitaplarıdır. Ders kitapları içerik, adet yönüyle yetersiz olmakla birlikte öğrencilere zamanında ulaştırılmamaktadır (Çelik, 2021). Türkçe ders kitapları ve eğitim materyallerindeki eksiklik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda TV programlarının ana dil becerilerinin geliştirilmesinde faydalı olduğu görülmektedir (Çelik, 2021). Türkçe derslere öğrencilerin ilgisi oldukça yükündür. Öğretmenler bu ilgiyi arttırmak için videolardan ve çevrim içi oyunlardan yararlanmaktadır.

Çalışmamızın örneklemini oluşturan Vrapçište okulunda Türk, Arnavut ve Makedon öğrenciler bir arada eğitim-öğretim görmektedir. Türklere dersleri Türkçe, Arnavutlar Arnavutça, Makedonlar da Makedonca dilinde eğitim görmektedir. Özellikle özel gün ve haftalarda bu öğrencilerin birlikte etkinlik yaptığı zamanlar da olmaktadır. Bu kutlamalara okuldaki tüm öğrenciler ve öğrenci velileri de katılabilmektedir. Türk öğrencilerin gösterilerini Türkçe yapmaları, bu gösterilerde Türk kültürünü yansıtmaları oldukça önemlidir. Ekl'de yer alan görsellerde görüleceği üzere Türk bayrağı altında Atatürk, Türk askeri, Osmanlı Devleti, Kurtuluş Savaşı gibi Türklere ait tarihi ve kültürel konular piyeslerde işlenmekte; Türk şairlerin şiirleri, yazarların hikayeleri okunmaktadır. Türk çocukların, ait olduğu kültürü tanımaları ve tanıtılmaları açısından bu etkinlikler oldukça kıymetlidir. Örneğin 21 Aralık Türkçe Eğitim Bayramı 2007 yılında Meclise teklif edilmiş ve kabul edilerek her yıl Türklere özgü bir bayram olarak kutlanmaya devam edilmektedir. 21 Aralık Türkçe Eğitim Bayramı Türklere için bir tatil günüdür. Bu bayrama İstiklal Marşı ile başlanmakta ve saygı duruşunda bulunulmaktadır. Drama, koro gibi etkinlikler ile Türk kültürü aktarımı yapılmakta gele-

nekler ve ananeler yaşatılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler Türk kültürünü aktarmaya çalıştıklarını ifade etmişler özel gün ve bayramlarla geleneklerin ve kültürün yaşatıldığını söylemişlerdir. Eklerde de görüleceği gibi Türk bayrağı altında yapılan bu etkinliklerde İstiklal Marşı söylenmekte Türk tarihini, adet ve geleneklerini ele alan konular işlenmektedir.

Türkçe derslerinde öğretmenler ilgiyi ve verimliliği arttırmak için flaş kart, video ve sesli içerikler, kartlar, posterler, romanlar, hikâye kitapları, grup çalışmaları, oyun, provokasyon tekniği kullanmakta ayrıca araç olarak bilgisayar, internet, akıllı tahtadan yararlanmaktadırlar. Öğretmenler Türkçe derslerinde en büyük sıkıntıyı ders kitaplarının içerikleri ve yardımcı kaynakların yetersiz olması olarak değerlendirmişlerdir. Ders kitapları tercümedir ve tercümeleri iyi değildir. Tercümeler Makedonlar tarafından yapılmakta bu da Türkçe açısından çeşitli sıkıntılar yaratmaktadır. Bunun yanı sıra içerikte yer alan Türklere ait olmayan kültürel öğeler, isimler vb. Türk kültürünün aktarımına olumsuz etki etmektedir. Öğretmenler tüm bu sıkıntıları gidermek için azami çaba gösterdiklerini kitap içerisinde Türk kültürüne ait olmayan öğeleri tek tek açıkladıklarını, çeviri hatalarını düzelttiklerini belirtmişlerdir. Makedon Devleti tarafından hazırlanan bu kitaplarda Makedon isimleri bulunmakta, Makedonlara ait kültür ve dini bayramlar yer almaktadır. Bu içeriklerin Türk kültüründen uzak olduğunu belirten öğretmenler zorlandıklarını belirtmişlerdir. Altay ve Akkaya'nın (2022) da belirttiği gibi mevcut somut durumların ortaya konulması Türkçe derslerini daha etkin kılacaktır. Öğretmenler okulun yoğun olarak Türk öğrencilere sahip olduğunu ve bu değeri korumak için oldukça çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak Türkçe eğitim alma hakkına sahip öğrencilerin çeşitli sorunları bulunmaktadır. Özellikle ders kitaplarının Makedoncadan çeviri olması, bunun sonucu Türk kültüründen uzak konuların içeriklerde yer alması, yardımcı kaynak bulmadaki sıkıntılar başta gelmektedir. Akalın'ın (2002) çalışmasında belirttiği Türk ailelerin çocuklarını Makedon okuluna verme hevesi çalışmanın örneklemini oluşturan okulda görülmemektedir. Türk öğrencilerin ve velilerinin Türkçe derslere ilgilerinin yoğun olması, öğretmenlerin Türkçeye ve Türk kültürünü aktarmaya verdikleri önem takdire şayandır. Makedonya, Kosova ve Romanya'da Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı Türkçe eğitimin iyileştirilmesi için yardımcı olmaktadır (Açık ve Yavuz, 2019). Bu yardımların artırılması Türkçe derslerinin verimliliği ve Türk kültürünün aktarılması açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışma sonucunda şu öneriler geliştirilebilir; Türk kültürü aktarımına önem veren Türkçe ders kitaplarının Türkler tarafından hazırlanması, yardımcı kaynakların geliştirilmesi, Türkçe ders veren öğretmenlerin Türkiye'de seminerlere katılması ya da Türkiye'den gönderilecek uzmanlardan eğitim alması Türkçe eğitim-öğretimin kalitesini artırması açısından olumlu olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Açık, Fatma, ve Rahime İrem. “Balkanlarda Öğreticilerin Gözünden Türkçe Öğretimi”. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, no. 48, 2019, ss. 299-326.
- Akalın, Şükrü Halûk. “Makedonya’da Eğitim Dili Olarak Türkçe”. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, no. 13, 2002, ss. 7-13.
- Altay, Enes, ve Ahmet Akkaya. “Kuzey Makedonya’da Türkçe eğitimi”. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, cilt. 7, no. 1, 2022, ss. 147-167.
- Bailey, Kenneth D. *Methods of Social Research* (2nd ed.). The Free Press, 1982.
- Çayırılı, Necati. (2008). “Günümüz Makedonya Türkleri”. 26 Aralık 2008. <https://www.turansam.org/makale.php?id=177>.
- Çelik, Mahmut. “Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitim ve Öğretim”. I. Uluslararası Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Ege Üniversitesi Yayınları, 2021, ss. 261-267.
- Dalkılıç, Mehmet. (2019). “Kuzey Makedonya Müslümanlarının günümüzde en yaygın sorunları ve çözüm önerileri”. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cit. 9, no. 1, 64-84.
- Emin, Osman. “Makedonya’da Türkçe eğitimin gelişimi ve yeni eğilim olarak okullarda psikolojik rehberliğin yeri ve önemi”. *HİKMET Uluslararası Hakemli İlmî Araştırma Dergisi*, cilt. XIII, no. 26, 2015/2, ss. 52-67.
- Gökdağ, Bilgehan Atsız. “Balkan Türklüğünün Dil ve Eğitim Sorunları.” *Der. Erhan Türbedar, Balkan Türkleri; Balkanlarda Türk Varlığı*. ASAM, 2003, ss. 287-315.
- Hamzaoğlu, Yusuf. *Balkan Türklüğü I-II-III*. Logos-A, 2010.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. TİKA’dan Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitim Öğretimine Destek.” 23.11.2021, [https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika%27dan\\_kuzey\\_makedonya%27da\\_turkce\\_egitim\\_ogretimine\\_destek-66867](https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika%27dan_kuzey_makedonya%27da_turkce_egitim_ogretimine_destek-66867)
- Lutviyi, Sezgin. 1912-1990 yılları arasında Makedonya Türkleri: Eğitim, Kültür ve Toplum Hayatı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, 2019.
- Makedonya Üniversiteleri ve Başvuru Merkezi, Makedonya Eğitim Sistemi, <https://makedonyaegitimdanismanligi.net/egitimsistemi.html>
- Neuman, W. Lawrence. *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II* (5. bs.). Yayın Odası, 2012.
- Sürgevil, Sabri. ve Cihan Özgün. *Balkanlar-II*. Ege Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Tokay, A. Gül. “Makedonya Sorunu’na Tarihsel Bir Bakış: 1878-1908.” *Çev. Hale Yılmaz, Der. Kemal Saybaşı ve Gencer Özcan. Yeni Balkanlar Eski Sorunlar, Bağlam Yayıncılık*, 1997.
- TRT Haber. “Kuzey Makedonya’nın Nüfusu Açıklandı.” 30.03.2022, <https://www.trt-haber.com/haber/dunya/kuzey-makedonyanın-nufusu-aciklandi-668306.html>
- Wikipedia, Gostivar Belediyesi, [https://tr.wikipedia.org/wiki/Gostivar\\_Belediyesi](https://tr.wikipedia.org/wiki/Gostivar_Belediyesi)

Wikipedia, Gostivar, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Gostivar>

Wikipedia, Kuzey Makedonya Türkleri. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzey\\_Makedonya\\_T%C3%BCrkleri](https://tr.wikipedia.org/wiki/Kuzey_Makedonya_T%C3%BCrkleri)

Yasamee, F. A. K. “Balkanlar’da Milliyet: Makedonya Örneği”, Çev. Hale Yılmaz, Yay. Haz. Kemali Saybaşı ve Gencer Özcan. Yeni Balkanlar, Eski Sorunlar. Bağlam Yayınları, 1997.

Yıldırım, Ali, ve Hasan Şimşek. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. bs.). Seçkin Yayıncılık, 2000. Akalın, Şükrü Halûk. “Makedonya’da Eğitim Dili Olarak Türkçe”. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, no. 13, 2002, ss. 7-13.

## Ekler

**Resim 1.** 21 Aralık Türkçe Eğitim Günü Kutlaması Sınıf Etkinliği



**Resim 2.** 21 Aralık Türkçe Eğitim Günü Kutlaması Sınıf Etkinliği



Resim 3. Yıl Sonu Gösterisi



Resim 4. Yıl Sonu Gösterisi Drama Etkinliği





**Resim 5.** 21 Aralık Türkçe Günü Okul Etkinliği



**Resim 6.** 21 Aralık Türkçe Günü için şehirin meydanındaki Gostivar yazısına özel olarak Türk Bayrağı eklenmiş





# BÖLÜM 6

## **ALTERNATİF EĞİTİME İLİŞKİN FARKINDALIK: BİR ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

*Abdurrahman ASİL<sup>1</sup>*

*Ayşegül AYYILDIZ<sup>2</sup>*



1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, a.rahmanasill@gmail.com, ORCID NO: 0000-0002-5709-7160

2 Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, aysegulkadi.33@gmail.com ORCID NO: 0000-0003-1958-6104

## Giriş

Eğitim sistemleri ve amaçları, zaman içerisinde toplumsal dönüşümlerle birlikte evrim geçirmektedir. Geleneksel eğitim, öğrencilere bilgi edindiren ve toplumun ihtiyaçlarına cevap veren yaklaşım olarak yüzyıllardır varlığını sürdürmektedir. Ancak, günümüzün teknolojik ve ekonomik koşulları, eğitimin değişmesini zorunlu hale getirmektedir.

Eğitim, toplumların değerleri, inançları ve amaçları ile ilgilidir ve aynı zamanda etik olması gereken bir iştir. İnsan doğası olasılıklarla doludur ve insan gelişiminin hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiği konusunda çalışmalar mevcuttur. Çocukların ne çalışmaları gerektiğine karar veren ve sadece akademik başarıya odaklanan geleneksel eğitim yüzyıllardır dünyada normalleşmiştir ve çoğu insanın eğitim kelimesini duyduğunda aklına gelen model geleneksel modeldir. Ancak bu çağda farklı bir okul modelinin olabileceğinin farkına varılmıştır. Dünyadaki alternatif okullar, insanları tek düze düşünmeye ve davranmaya zorlamamak ve insanlardaki özgün öğrenmeyi desteklemek için oluşturulmuşlardır. Bir ülkede üretken vatandaşlar yetiştirmek isteniyorsa öğrenme fırsatları oluşturulabilir. Yaşamdan doyum alan, akıllı, ahlaklı ve merhametli bireyleri olan toplum güçlü olacaktır (Miller, 2010).

Yüzyıllar boyu geleneksel eğitim benimsenmiş olsa da, zaman zaman toplumlar eğitimde alternatif yaklaşımlara ilgi göstermişlerdir. Alternatif eğitim, 1960'lı ve 1970'li yıllarda toplumsal bir hareket haline gelmiştir. B. Rusel, C. Baker, Ivan Illich, A.S.Neill, John Holt ve Paulo Freire gibi eğitimciler de geleneksel okulları eleştirmişlerdir (Kaya ve Gündüz, 2015).

Alternatif eğitim okulları ve uygulamaları, öğrenciyi özgür kılma, esnek ve sade müfredat ve yaratıcı öğrenme ortamı ile geleneksel olanları geride bırakmaktadır. Günümüz eğitim paydaşları; özgür, yaratıcı ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmeyi hedefleyen eğitim talep etmekte. Geleneksel eğitimin çözümlerinin sistematik ve köklü olmaması sebebiyle alternatif yaklaşımlara yönelim artmıştır. Alternatif eğitim, bireylere gelenekselliğin dışında farklı öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen okul ve uygulamalar olarak tanımlanabilir. Alan yazında alternatif okullar; Ev Okulu, Demokratik Okul, Mıknatıs Okul, Montessori Okulu, Paideia Okulu, Waldorf Okulu, Reggio Emilia Okulu, Pikler Okulu, Orman Okulu, Büyük Resim Okulu (Big Picture Learning School) olarak ele alınmıştır. Tam zamanlı olmayan ve destek sağlamayı amaçlayan alternatif uygulamalar ise; Yalınayak Koleji, Nesin Matematik Köyü, Ørestad Lisesi, Egalia Anaokulu ve Küresel Düşünen Okul olarak ele alınmıştır (Memduhoğlu ve Mazlum, 2022).

Schreglmann'ın (2019) araştırmasının amacı, eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin alternatif eğitim ve alternatif okullara ilişkin görüşlerini incelemektir. Bulgulara göre: akademisyenlerin bir kısmı alternatif eğitim

ve okullarla ilgili farkındalığının olmadığını, diğer kısmı ise sınırlı bilgilerin olduğunu belirtmişlerdir. Alternatif eğitim/okul görüşleri ise olumlu, olumsuz ve temkinli şeklinde üçe ayrılmıştır. Ayrıca akademisyenler alternatif okulların ülke kültürüne uymayacağını ve ülkede doğru bir şekilde işlemeyeceğini söylemişlerdir. Özdemir, Zengin, Hamitoğlu, Hamitoğlu, Yücel ve Kaya'nın (2023) makalesinde, alternatif eğitim modellerinin özellikleri ve eğitimdeki yeri incelenmiştir. Bulgulara göre; alternatif eğitim, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla odaklanmakta, esnek ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Alternatif modellerin gelecekte önemli bir rol oynayacağı belirtilmiştir. Arslan ve Demir'in (2023) çalışmasında alternatif okul ve uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin farkındalığı incelenmiş ve ayrıca bu eğitimin ülkede uygulanması ile ilgili görüşler değerlendirilmiştir. Bulgular: Sınıf öğretmenleri bilgi düzeylerini yetersiz bulmuşlardır ancak alternatif eğitimin gerekli olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların alternatif eğitime dair bilgi edinme yolları meslektaşları ve deneyimleridir. Alternatif eğitimin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmede, özgürlüklerini arttırmada ve yaratıcılıklarını geliştirmede faydalı olacağı düşünülmektedir. Memduhoğlu, Mazlum ve Alav (2015) alternatif okul uygulamalarına ve ülkede uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin, akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Bulgulara göre alternatif eğitim, katılımcılar kavram kargaşası yaşamışlardır. Türkiye'de uygulanabilirliği konusunda katılımcıların farklı görüşleri mevcuttur.

Alan yazında görüldüğü üzere alternatif eğitimle ilgili yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olup genelde dokümanların incelenmesi veya eğitim paydaşlarının alternatif eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi şeklinde yürütülmüştür. Alternatif eğitim ile ilgili nicel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde devlet gözetiminde olan alternatif eğitim modellerini ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar sınırlıdır. Bu çalışmalar, Köy Enstitüleri ve Bilgi Evleridir. Köy Enstitüleri ile köylerde eğitim imkânı olmayan çocuklar okutulup kendi köyelerine öğretmen olmuşlardır. Bilgi Evleri, okula giden öğrencilerin eğitimlerine destek sağlayan eğitim kurumlarıdır (Erdoğan, 2021). Günümüzde MEB'e bağlı, alternatif modelleri uygulayan okullar (Montessori, Waldorf, Orman Okulu gibi) görmek mümkündür ancak ülkemizin kültürüne ve değerlerine ait ve aynı zamanda dünyada yaygınlaşan bir okul veya uygulama modeline rastlanamamıştır. Hakkâri'deki eğitim paydaşlarının diğer şehirlere göre daha dezavantajlı olmaları, daha önce burada bu konuya ilişkin bir araştırmanın olmaması bizi bu çalışmaya yöneltmiştir. Türkiye'de son dönemde ezberciliği temele almayan eğitim modellerine ilişkin ilgi de artmış durumdadır. Bu çalışmada Hakkâri'deki eğitim paydaşlarının alternatif eğitim farkındalığını ölçmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

## **Yöntem**

### *Araştırmanın modeli*

Bu araştırmanın yöntemi niceldir. Alternatif eğitime ilişkin farkındalığı belirlemek amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen süreçlerin tümüdür (Karasar, 2011).

### *Çalışma grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu, Hakkari’de yaşayan akademisyen, yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci oluşturmaktadır. 537 katılımcı ile araştırma yürütülmüştür.

### *Verilerin toplanması*

Verilerin toplanması 2023 yılının Aralık ayında katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Dağıtılan 1000 ölçekten 598’i geri dönmüş, 537’si sağlıklı bir şekilde doldurulmuş olup ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri bu verilerle yürütülmüştür.

### *Veri analizi*

Araştırmada SPSS 27 ve AMOS 26 programları ile açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi testleri tercih edilmiştir.

## **Bulgular**

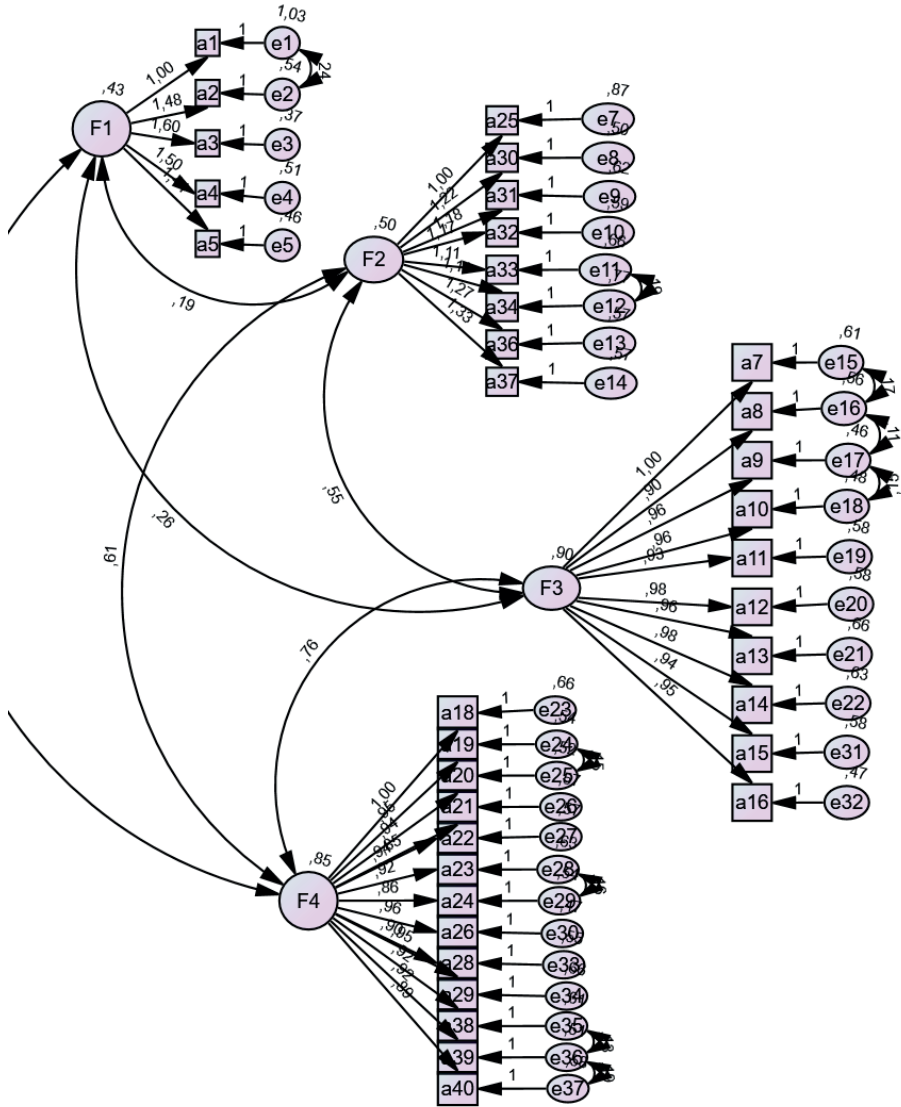
Bu süreçte ilk önce alternatif eğitim farkındalığına yönelik alan yazın taranmıştır. İkinci olarak; kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşleri alınmıştır. Madde havuzu 4 uzmana gönderilmiştir. Üçüncü olarak ölçeğe yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek 5’li derecelmeli olup; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklinde oluşturulmuştur. Tüm maddeler olumlu olup, dereceleme sırasıyla 1’den 5’e doğru değerler verilerek puanlama yapılmıştır. Dördüncü olarak ise madde havuzuna yönelik uzman görüşü tekrar alınmış, pilot uygulama yapılmış ve araca son şekli verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi test edilmiştir. KMO değeri 0,97, Bartlett Sphericity değeri 15729,551 ( $p < 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Ölçek öz değeri 1’den büyük olan 4 faktörden oluşmakta, birinci faktör toplam varyansın % 20,16’sını, ikinci faktör % 17,53’ünü, üçüncü faktör % 13,60’ını, dördüncü faktör % 10,47’sini ve 4 faktör ölçekteki toplam varyansın % 61,76’sını açıklamaktadır. Bu faktör; alternatif eğitimin kökeni (F1), alternatif eğitimin yönetimi (F2), alternatif eğitim program öğeleri (F3) ve alternatif eğitimin hedef kitlesi (F4) olarak adlandırılmıştır. Binişik oldukları için m27, m35, m17 40 maddelik ölçekten çıkarılmıştır ve analiz bitmiştir.

Tablo 1. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m23	,759			
m24	,737			
m22	,648			
m19	,611			
m39	,607			
m21	,600			
m26	,590			
m20	,588			
m28	,556			
m29	,544			
m38	,526			
m18	,518			
m40	,512			
m9		,762		
m10		,753		
m8		,751		
m11		,717		
m16		,649		
m15		,638		
m12		,632		
m7		,623		
m14		,615		
m13		,594		
m31			,673	
m33			,665	
m30			,645	
m34			,634	
m32			,584	
m36			,563	
m37			,551	
m25			,500	
m5				,853
m3				,846
m4				,819
m2				,802
m1				,635

Tabloda görüldüğü üzere ölçeğin faktör yük değerleri 0,85 ile 0, 50 arasında yer almaktadır. Daha sonrasında ölçeğin 4 faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.



CMIN/df:2,373; AGFI: ,860; GFI: ,878; NFI: ,904; CFI: ,942; IFI: ,942; TLI: ,937; RMSEA: ,051

Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; 6. madde ölçekten çıkarılmış olup, CMIN/df: 2,37, uyum indeksleri (GFI=0.88, AGFI=0.86, NFI=0.90, CFI=0.94) ve RMSEA= 0.05'dir. Bu aşamadan sonra ölçeğin güvenilirlik analizlerine geçilmiştir.



Tablo 2. Ölçeğin Cronbach Alfa Değerleri

Ölçeğin faktörleri	Cronbach Alfa Değerleri
Alternatif eğitimin kökeni	,88
Alternatif eğitimin yönetimi	,90
Alternatif eğitim program öğeleri	,94
Alternatif eğitimin hedef kitlesi	,94

Cronbach Alfa, alternatif eğitimin kökeni için .88, alternatif eğitimin yönetimi için .90, alternatif eğitim program öğeleri için .94, alternatif eğitimin hedef kitlesi için .94 ve ölçeğin toplamı için .97 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3. Alternatif Eğitime İlişkin Farkındalık Ölçeği Örnek Maddeler

No	Maddeler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Alternatif eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
2	Alternatif eğitimle ilgili yurt içi çalışmalardan haberdarım.	1	2	3	4	5
3	Alternatif eğitimle ilgili yurt dışı çalışmalardan haberdarım.	1	2	3	4	5
4	Alternatif eğitimin yurt içi öncüleri hakkında bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
5	Alternatif eğitimin yurt dışı öncüleri hakkında bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, alternatif eğitim farkındalığına yönelik tutumları belirlemek amacı bir ölçek geliştirilmiştir:

Yapı geçerliğini sağlamak adına açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri tercih edilmiştir. Yapı geçerliği; ölçeğin, soyut olan kavramı uygun bir şekilde ölçebilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). KMO değeri 0,97 ve Bartlett Sphericity değeri 15729,551 ( $p < 0,05$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, verilerin analiz için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Ölçeğin faktör yük değerleri 0,85 ile 0,50 arasında yer almaktadır. Ölçeklerde faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması beklen-

mektedir (Büyüköztürk, 2007).

Ölçek öz değeri 1'den büyük olan 4 faktörden oluşmakta, birinci faktör toplam varyansın % 20,16'sını, ikinci faktör % 17,53'ünü, üçüncü faktör % 13,60'ını, dördüncü faktör % 10,47'sini ve 4 faktör ölçekteki toplam varyansın % 61,76'sını açıklamaktadır. Bu faktör; alternatif eğitimin kökeni (F1), alternatif eğitimin yönetimi (F2), alternatif eğitim program öğeleri (F3) ve alternatif eğitimin hedef kitlesi (F4) olarak adlandırılmıştır. Binişik oldukları için m27, m35, m17 40 maddelik ölçekten çıkarılmıştır ve analiz bitmiştir. Açımlayıcı faktör analizi benzer yapıyı ölçebilecek değişkenleri bir araya getirerek en az faktör ile yapıları açıklayan analizdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Doğrulamalı faktör analizi ile değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce oluşturulan bir hipotez test edilir (Büyüköztürk, 2007). Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre CMIN/df: 2,37, uyum indeksleri (GFI=0.88, AGFI= 0.86, NFI=0.90, CFI=0.94) ve RMSEA= 0.05'dir. Bu değerler, doğrulamalı faktör analizi sonuçlarının yeterli olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk 2010).

Cronbach Alfa, alternatif eğitimin kökeni için .88, alternatif eğitimin yönetimi için .90, alternatif eğitim program öğeleri için .94, alternatif eğitimin hedef kitlesi için .94 ve ölçeğin toplamı için .97 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre ölçek iç tutarlılığı yüksek bir ölçektir. Ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Güvenirlilik kat sayısı 0.70 ve daha fazla ise, güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Ölçek 36 madde 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin "alternatif eğitimin kökeni" alt boyutu 13 maddeden, "alternatif eğitimin yönetimi" alt boyutu 10 maddeden, "alternatif eğitim program öğeleri" alt boyutu 8 maddeden, "alternatif eğitimin hedef kitlesi" alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180'dir. Puanın yüksek veya düşük olması alternatif eğitim farkındalığının yüksek veya düşük olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, alternatif eğitim farkındalığına yönelik tutum ölçeğinin eğitim paydaşları ile yapılacak olan çalışmalarda kullanılabilir olduğu söylenebilir. Alternatif eğitim Türkiye'de de dünyada olduğu gibi önemle üzerinde durulması gereken konulardan biri olma durumundadır. Eğitim paydaşlarına farklı türde eğitimlerle özellikle kendi kültürümüze uygun eğitimlerle ilgili farkındalık kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda da öğretim elemanlarının, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin alternatif eğitim konusunda donanımlı hale gelmesi beklenmektedir.

## KAYNAKÇA

- Arslan, K. Demir, M. (2023). Sınıf ğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri ve türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(108), 5365-5379.
- Büyüköztürk, ř. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, .E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- okluk, ., şekerciğlu, G. ve Büyüköztürk, ř.(2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Erdoğan, C. (2021). Türkiye'de alternatif eğitim modeli olan köy enstitüleri ve bilgi evlerinin karşılaştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*,8(76), 2839-2843.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: Waldorf okulları rneği. *Milli Eğitim*, 5, 5-15.
- Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum, M. M. (2022). *Teorik ve pratik yönleriyle alternatif okullar ve alternatif eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Memduhoğlu, H., Mazlum, M. ve Alav, . (2015). Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve ğretim yelerinin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69-87.
- Miller, R. (2010). Eğitim alternatifleri niçin var?. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 24-26.
- zdemir, H., Zengin,E., Hamitoğlu, M., Hamitoğlu, M., Yücel M., ve Kaya. M. (2023) Alternatif eğitim modelleri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(102),3654-3660.
- Schreglmann, S. (2019). Eğitim fakültesinde görevli akademisyenlerin alternatif eğitim/okul hakkındaki görüşleri. *YY Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1),1218-1247.



# BÖLÜM 7

## **MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN YARATICILIK HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

*Erhan Yokuş<sup>1</sup>*

*Kübra Ağdemir Yılmaz<sup>2</sup>*



1 Erhan Yokuş, Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, <https://orcid.org/0000-0001-9909-4550>

2 Kübra Ağdemir Yılmaz, Öğretmen, MEB, <https://orcid.org/0009-0005-1123-3525>

Günlük yaşam etkinlikleri, karşılaşılan problemler ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için insanların sahip oldukları bilgi ve yetenekleri anlamlandırması, çözüm yolları geliştirip organize etmeleri gerekmektedir. Mevcut bilgi ve unsurları farklı şekilde birleştirme, özgün düşünme, problem çözme ve yenilikçi çözümler üretmeyle sağlayabilirler. Bunun neticesinde de öteden beri kullanılagelen yaratıcılık kavramı ortaya çıkmıştır. Bilim insanları günümüz çağını yeniliğin ve yaratıcılığın çağı olarak tanımlamakta ve 21.yüzyılda gelişmenin önemli faktörü olarak yaratıcılığa vurgu yapmaktadırlar (Aimy ve Haghani, 2012).

Alan yazında yaratıcılığın farklı yönlerine değinilen tanımlarla karşılaşmak mümkündür. İnsan hayatının farklı aşamalarında ortaya çıkan ve hem gündelik yaşamı hem de bilimsel çalışmaları ilgilendiren bir sürecin bütünü kapsayan tutumlar ve davranışlar, her seviyede var olan bir gerçeklik olarak ifade edilebilir (Özden, 2020). Yaratıcılık en genel ifadeyle zaman sürecinde geliştirilen bakış açısını kullanarak özgürlüğün sunduğu hayal gücüyle sınırları aşarak yeni bir algı yaratmaktır. Bu anlamda yaratıcılık insanları değişime zorunlu kılarak dünyayı daha farklı ve dikkat çekici bir pencereden bakabilmeyi sağlayan iyi yöndeki bir güç, olumlu bir harekettir (Hegarty, 2018).

Yaratıcılığın birçok tanımı olmasına karşın bilim insanlarınca anlaşılan ortak nokta; gözlenebilen yeni ve farklı olarak oluşturulan ürüne göre yaratıcılığın değerlendirilmesidir (Erdoğan, 2006: 95).

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran bir özelliği olan yaratıcı düşünme ve yaratıcılık, ilk çağ düşünür ve felsefecilerinden günümüz bilim insanlarına kadar gelen sürede de dikkat çeken, ilgi gören ve gizemli bir konu olmuştur (Eker ve Sak, 2016). Ünlü düşünür Platon'a kadar yaratıcılık ile ilgili düşüncelere rastlamak mümkündür (Maba, 2019). Amerikan Psikoloji Birliği Guilford önderliğinde 1950'li yıllarda yaratıcılık alanında ilk bilimsel çalışmalar ortaya koymuşlardır (Demirci, 2007).

Yaratıcılık, tek başına anlamlandırılabilir bir kavram değildir. Bütün zihinsel ve duygusal aktivitelerde her türlü çalışmanın ve olgunun içinde yaratıcılık yer alır (Aydoğan ve Yüksel, 2013). Yaratıcılığı hem kişi hem de toplum açısından ele alırken yaratıcılığın çeşitli yönleri arasında ayırım yapmak hayati önem taşımaktadır (Leikin ve Lev, 2013). İstisnai bilgi ve ürün içeren yaratıcılık kavramı dünyayı anlama şeklimizi değiştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Sriraman, Haavold ve Lee, 2013).

Bireyi, yöntemleri, materyalleri, işbirliklerini ve benzer unsurları içeren çok yönlü bir süreç olarak yaratıcılık nitelendirilmektedir (Orhon, 2014;23). Sonuç olarak, aileler, öğretmenler, öğrenciler, üst yönetimler, sivil toplum grupları ve bakanlıklar da dahil olmak üzere çeşitli paydaşlar yaratıcılık konusuna dahil olmaktadır. Yaşamın her noktasında kaliteli bir yaşam, kişi-

lerde yeni fikirlerin oluşmasında ve toplumdaki her bireyi ileri bir seviyeye çıkarmasında yaratıcılığın büyük bir etken olduğu görülmektedir (Öncü, 2014:208).

Bilim ve teknolojide gerçekleşen hızlı değişim ve gelişimle birlikte ülkelerin 21.yy şartlarına uyum sağlamasında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme kavramının önemini arttırmıştır. Ülkeler gelişime uyum sağlayabilecek yaratıcı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedirler. Hızla gelişen ve değişen iş gücü talepleri, teknolojide meydana gelen gelişmeler, küreselleşen dünya ve iş rekabetleri sebebiyle doğmuştur. Bu talepleri karşılayabilecek esnek düşünme becerisine sahip kişiler ancak yaratıcı düşünme becerilerinin desteklemesi, öğretilmesi ve geliştirilmesiyle sağlanabilir. Bu gereksinimleri karşılayabilecek esnek düşünme becerisine sahip insanlar ancak yaratıcı düşünme becerilerinin teşvik edilmesi, öğretilmesi ve geliştirilmesi ile oluşturulabilir. Bu bağlamda günümüz okullarının gereksinimi bu işlevleri eğitimli insanlara sunmaktır; Değişime ayak uydurabilen, teknolojiyi en üst düzeyde kullanabilen, bilinen bilgi yerine yeni bilgi üretebilen, ürettiği bilgiyi problem çözmek için kullanabilen, geleceği görebilen, farklı düşünebilen, soru sorabilen, girişimci ve yaratıcı olmayı savunur. (Memduh oğlu, Uçar ve Uçar, 2017). Yeni bilgileri aktif olarak kullanan, yaratıcı düşünceye sahip ve sorunlar karşısında yaratıcı yeteneklerini kullanabilen insanlar, hızla değişen ve gelişen bu çağda çok önemlidir. Toplumların, bilgiye nasıl ulaşılacağını anlamının yanı sıra eleştirel düşünce yeteneğine sahip insanlar yetiştirmek istediği açıktır. Eğitim öğretim sisteminin merkezinde yer alması gereken temel amaçlardan biri olarak öğrencilere kazandırılması, eğitim programlarında yer alması ve yaşanan gelişmeler sonucunda yaratıcılığın gerekliliğini ortaya koymuştur (Aish, 2014; Şahinel, 2002: 36).

Okulların yaratıcılık açısından gelişmesi ve ilerlemesi beklenirken, öğretmenlerin de sınıfta öğrencilere örnek olarak onların yaratıcılıklarını teşvik etmeleri kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyleri ile öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin benzer seyrettiğini yapılan çalışmalar ortaya koymuştur (Dündar, 2015). Yaratıcı düşünce kapasitesine sahip bireyler yetiştirmekle görevli olan eğitimcilerin, karşılaşacakları senaryoların farkında olmaları ve yüksek düzeyde yaratıcılığa sahip olmaları çok önemlidir.

Yaratıcı düşünme becerilerinin kazanılmasında öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça daha fazla katkı sağladıklarını yaratıcı düşünme becerilerini içeren çalışmalar göstermektedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007).

Okullarda yürütülen çalışmalar öğrencilerin yaratıcı düşünme becerini kullanmalarında öğretmenlerin çok önemli rolünün olduğunu ortaya koymuştur (Stenberg,2003). Öğretmenlere büyük bir sorumluluk yükleyen bu durum, demokratik bir yaklaşımla sınıf ortamlarını oluşturarak yaratıcı düşünmeyi teşvik etme ve eğitimi düzenleme gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmen değişerek artış gösteren bilgi karşısında kendi bilgilerini düzenlemeleri, bilgiyi hızlı ve etkin bir şekilde sağlamada iyi bir donanıma sahip yol gösteren olmalıdır (Balay, 2004).

Öğretmenler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilmek için öncelikli olarak psikolojik anlamda sınıf ortamını uygun duruma getirip becerilerin gelişmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Zor durumlar karşısında öğrencilerin bireysel çözüm yollarını elde etmeleri konusunda destekleyici olmalı ve buna yönelik sınıf ortamı hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilere aktardığı bilgilerin daha heyecanlı, dikkat çekici ve gerçek hayatla ilgili olmasını sağlaması için komplike durumları öğrencilerin anlayacağı bir dille daha kolay gösterebilmesi, bunları gerçekleştirirken de mizahi yönle desteklenmiş hayal güçlerini yaşama aktarabilmesi için bir öğretmenin yaratıcı nitelikteki özelliklere sahip olması gerekir.

Yaratıcı öğretmenler daima okuyan, araştıran, ilgili ve iyi iletişim sağlayabilen yetenekteki kişilerdir (Sungur, 2001). Yaratıcı öğretmen, öğrencileri bir birey olarak kabul edip özgür birey olma yolunda cesaretlendirir. Bu sebeple eğitimin etkili, kaliteli ve başarılı olması için yaratıcılık öğretmenler için üzerinde durulması gereken bir konu haline almıştır (Orhon, 2014: 24). Öğretmen öğrenci etkileşimi, yaratıcı becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesi konusunda önem arz etmektedir (Yıldırım, 2006). Öğrencilerini derste etkin tutmayan, sunulan bilgileri ezberlemesini isteyen, merak duygularına engel olan, öğrencileri cesaretlendirmek yerine sürekli eleştirel tavır takınan, değişik düşüncelere ket vuran geleneksel tarza sahip öğretmenin, çağın beklentilerine uygun başka yollar bulan, çözümleyici ve yaratıcı düşünen kişiler yetiştirmesi beklenemez (Aktamış ve Can, 2007; Eroğlu, 2014).

Öğrencilerin günlük hayatlarındaki bireysel deneyimleriyle birleştirilmiş ilgi alanlarını içeren problemlerle karşı karşıya kalmaları gerekir. Problemleri kendileri tanıyabilmeli ve problemin olası olan çözüm veya çözümlerini hem sözlü hem de yazılı olarak söyleyebilmelidir. Bu sayede yaratıcı düşünme becerileri işe koşularak öğrencilerin yaratıcı, orijinal ürünler ortaya koymaları sağlanmış oluna bilinir.

Matematik bilimi doğası gereği yaratıcılığın gelişimi için uygun bir ortam yaratmaktadır (Nadjafikhah ve diğerleri, 2012). Ayrıca matematiğin yapısı yaratıcılığın geliştirilmesinde matematiği uygun bir destek haline getirmektedir. Matematiksel yaratıcılık, yaratıcılık kavramının matematiğe ait bir kısmı denebilir. Matematiksel yaratıcılığın ifadeleri araştırıldığında araştırmacıların yaptığı bu tanımlamaların kişisel çerçevede olduğu gözlenmiştir. Laylock(1970) matematiksel yaratıcılık kavramını, bir problemi çok farklı yönden çözümleyebilme, kalıpları gözlemleme, benzer ve farklı yönleri fark etme, benzeyen konularda nelerin işe yaradığını görme ve bu sürecin sonun-



da bilinmeyen yeni durumda bir yol çizme yeteneği şeklinde tanımlamıştır. Matematiksel yaratıcılık; insan zihninin geliştirilmesi, değer görmesi gereken ve aksi durumda mahrum kalınacak dinamik bir özelliktir (Leikin, 2009). Matematiksel yaratıcılık bir kişinin tek biçimde çözülemeyecek olan bir problemi çözmek için sıra dışı bir çözüm ürettiği bir zaman olduğunu düşünmektedir (Mann, 2005).

Yaratıcılık süreci başarılı problem başarılı problem çözüme sürecinin içinde yer alan bilişsel süreçleri araştırır. Bireyin problemi çözmek için standartlaştırılmış metotlardan daha etkili metotlar kullanabilir. Daha sonra yaratıcı üretimle bireylerin oluşturdukları ürünlere göre ne kadar yaratıcı düzeyde olduğuna yönelik değerlendirme yapabilirler.

Matematiksel yaratıcılığın sınıf içinde meydana gelmesi için öğrencilere komplike ve tek düze olmayan sadece motive eden ve devamlılığı değil ayrıca da düşünmeyi (Sriraman, 2004), bütün yaratıcı durumların kökeni olan hayal kurmaya (Vygotsky, 2004) imkan veren problemler sunulması gerekmektedir. Hayal gücü tüm yaratıcı düşüncelerin ilham kaynağı olmaktadır. Okullardaki matematik dersleri her öğrenciye ayrı ayrı matematiksel yaratıcılık kavramıyla etkileşimde bulunma ve matematikte kendi yaratıcı potansiyellerinin farkında olma olanağı sağlamalıdır (Leikin, 2013).

Matematik dersinde yaratıcı soruların kullanılması öğrencilerin matematiksel konulara farklı bakış açısı ile bakmalarını sağlamaktadır. Bu sebeple problemler farklı standart çözümleri olan sorular, değişik çözüm yollarını destekleyen, bir modelin bulunmasını sağlayan tarz sorular olması gerektiğini desteklemektedir (Bishara, 2016).

Matematiksel yaratıcılık, son dönemlerde öğrencilerin hepsinde iyileştirilebilecek ve geliştirilmesi zorunlu bir beceri olarak görülmeye başlanmıştır (Mann, 2005). Matematik eğitimcilerinin önemli vazifelerinden biri de matematiksel yaratıcılığı tarif edip geliştirmektir (Nadjafikhah ve diğerleri, 2012). Bu nedenle matematik öğretmenlerinin yaratıcılık konusundaki düşünceleri günden güne önemli olmaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı süreci öğrencilerinde ortaya çıkan yeni ve özgün düşüncelerin gerçek yaşam problemlerine entegre edilmesinde ve problemlere çözüm yolları oluşturarak orijinal ürünlerin ortaya çıkmasında eğitimin etkili olduğu görülmüştür. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uzun süre çalışması zorunluluğunu yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır (Tekin, 2008).

Gelişen ve değişen dünya şartlarında problem çözebilen ve olayları farklı bakış açısıyla açıklayabilen yaratıcı bireylere duyulan ihtiyaç neticesinde öğretmenlere yaratıcı düşünme becerilerinin yeni kuşaklara öğretilmesi görev ve sorumluluğu yüklenmiştir.

## **Problem Durumu**

Meydana gelen hızlı teknoloji değişimi, yeni üretim stratejileri ve küresel yarış yaratıcılık ve yenilikçiliğin büyük değer kazanmasına katkı sağlamıştır. 21. yüzyılın temel becerileri olarak yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin olduğunu belirtmiştir (Azzam,2009). Yaratıcı düşünme, yeni ve özgün fikirler üretebilme, problem çözme yeteneği ve esnek düşünme kapasitesini içerir. 21. yüzyıl becerileri arasında önemli bir yer tutmasının nedeni bilim ve teknolojiyle hızla değişen dünyadaki yenilikçiliğin her alanda etkisidir. Bu yenilikçi fikirlerin geliştirilmesi için gerekli olan yaratıcılık eğitim sisteminde de öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme yeni ve orijinal fikirler, ürünler kazandırmasıyla önemli yer tutmaktadır.

Bilimden sanata, eğitime, işletmeye, günlük yaşama dair her türlü insan etkinliklerinde uygun fikirlerin oluşturulması yaratıcılığın temelinde yer almaktadır.

Yaratıcı düşünen bireyler yetiştirme işinde okullara dolayısıyla öğretmenlere sorumluluklar getirmektedir. Yaratıcılığın okul ortamında teşvik edilmesi, öğrencilerin sadece bilgi öğrenmekle kalmayıp aynı zamanda bu bilgileri etkili bir şekilde kullanabilme becerisi kazanmalarına yardımcı olabilir.

Günümüz yaratıcı dünyada başarıyı elde etmek için öğrencilerin yaratıcı düşünmeyi, sistemli bir şekilde düzenlemeyi, eleştirel çözümlemeyi, işbirlikli yürütmeyi, açık bir şekilde iletişim sağlamayı, tasarım oluşturmayı ve devamlı olarak öğrenmeyi öğrenmesini gerekli kılmaktadır (Resnick, 2007). Bu sebeple yaratıcı ve etkileyici bir öğretimin gösterdiği yeni iletişimlerle ve daha yenilikçi eğitim yöntem ve teknikleri oluşturarak öğrencilerin faydasına işlevsel bir rol üstlenen öğretmenlere görev düşmektedir.

Yaratıcılığı teşvik eden bir disiplin olan matematik, problemleri analiz etme, farklı açılardan bakma, yaratıcı çözümler üretme ve yeni orijinal fikirler ortaya koyma becerisiyle yaratıcı düşünmeyi içinde barındırmaktadır. Matematik öğretiminde yaratıcılık, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi için önemli bir yer tutmaktadır.

Bu çalışmada da yaratıcı düşünmenin matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak kısa bir çalışmaya yer verilmiştir.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı yenilikçi ve 21.yy becerilerinden biri olan yaratıcılık bu bağlamdaki matematiksel yaratıcılığın matematik öğretmenleri tarafından görüşlerinin incelemektir. Temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Yaratıcı düşünme ile ilgili matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. Matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılık hakkındaki düşünceleri nedir?

3. Matematik öğretmenleri kendilerini yaratıcılık konusunda nasıl değerlendiriyor?

4. Matematik dersinde yaratıcılık hangi yöntem ve tekniklerle uygulanabilir?

5. Dersinde yaratıcılığı kullanan öğretmenin özellikleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Günümüz çağında önemini daha da kazanan yaratıcılık ve matematiksel yaratıcılık konusunda öğretmenlere bir fikir oluşturup sınıflarında uygulamalarını çeşitli etkinliklerle geliştirmelerini sağlamak için bu çalışma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlere yaratıcılık ve matematiksel yaratıcılık konularının eğitimde istenilen öğrenci beceri ve davranışlarının kazandırılmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda matematik öğretmenlerinde farkına varma sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sayıtlar**

Matematik öğretmenlerinin sorulara içtenlikle ve doğru bir şekilde cevap verdiklerivarsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma Gaziantep ilinin Şahinbey ilçesinde ortaöğretimde görev yapan matematik öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin yaratıcılık ve bu bağlamdaki matematiksel yaratıcılık hakkındaki görüşleri nitel araştırma yöntemi çerçevesinde incelenmiştir. Nitel araştırmalarda çalışılacak konunun belirlenmesi, araştırma sorularının belirlenmesi, verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve analizlerin yorumlanması gibi aşamalar mevcuttur. Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılır (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın deseninde “olgubilim” deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), bir durum veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ve tecrübelerinin incelendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu**

Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili, Şahinbey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaöğretim okullarda görev yapmakta olan 18'i kadın (%72), 7'si erkek (%28) olmak üzere 25 matema-

tik öğretmeninden oluşturmaktadır. Meslekteki kıdemine göre öğretmenlerin 11'i (%44) 11 yıl ve üzeri, 5'i (%20) 6-10 yıl arası ve 9'u (%36) 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir.

Örneklem grubunun hepsi matematik alanında bir öğretmenlik programından lisans mezunudur. Buna ek olarak içlerinden 9'u bir yüksek lisans 1'i doktora eğitim programından mezundur.

### **Verilerin Toplanması**

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin yorumlanması ve analiz edilmesinde veri toplama araçları büyük önem taşımaktadır (Ocaklı & Samancı, 2017). Araştırmada veri toplama aracı olarak alan yazın tarama ve değerlendirme sonucu araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam ve yapı geçerliği için eğitim bilimleri bölümünde görev yapan bir uzmanın görüşü alınarak son şekli verilmiştir.

Formun kapsam geçerliliği için matematik eğitimi alanında uzman iki kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Formun giriş bölümünde araştırmanın amacına ve cevaplarken nelere dikkat edileceğine ilişkin bir açıklamaya yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının nasıl doldurulması gerektiği konusunda matematik öğretmenlerine açıklama yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı 15/10/2023- 15/11/2023 tarihleri arasında, her bir öğretmen için belirlenen tarih ve saatte, görüşme açısından uygun bir ortamda ortalama 20 dakikalık görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Matematik öğretmenleri ile belirlenen zamanda görüşme formundaki sorular sunulup cevaplanması beklenmiştir. Herhangi bir kimlik bilgisi istenilmeden matematik öğretmenlerinin gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmedeki soruları samimiyetle cevaplandırmaları dikkate alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze olacak şekilde yapılmıştır. Görüşme, araştırmacı tarafından 25 matematik öğretmenine uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular şunlardır:

#### **Sorular**

1. Yaratıcı düşünme ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Sizce matematiksel yaratıcılık nedir?
3. Kendinizi yaratıcılık konusunda değerlendiriniz.
4. Matematik dersinde yaratıcılık hangi yöntem ve tekniklerle uygulanabilir?
5. Dersinde yaratıcılığı kullanan öğretmenin özellikleri nelerdir?

Tüm görüşmeler yapıldıktan sonra elde edilen verilerin analizinde kullanılması için her bir görüşme formuna “Katılımcı” kelimesinin ilk harfi olan “K” harfi ile birlikte bir sıralama numarası verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi için nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama araçları ile toplanan verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz yöntemidir. Bu analiz yönteminde araştırmacı görüştüğü katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer vermektedir. Betimsel analiz türünde temel amaç, elde edilmiş verilerin okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle detaylı ve derinlemesine incelenmiştir. İncelenen veriler alıntılarla birlikte özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada Yıldırım ve Şimşek’in (2005) nitel çalışmalarda geçerliliği sağlamak amacıyla belirtmiş olduğu araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmeler, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama gibi yöntemlere yer verilmiştir.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, matematik öğretmenlerinin yaratıcılık hakkındaki görüşlerinin incelenmesine yönelik yapılan görüşmede araştırma kapsamında 25 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinden çıkan bulgular, tablo şeklinde sunulacaktır.

#### 1. Matematik öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Matematik öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular tablo 1 de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Matematik öğretmenlerinin yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı sayısı
Üretkenlik	Yeni ürün ortaya koyma	8
Orijinal fikirler üretmek	Yeni fikirler ortaya koyma	8
	Özgün durumlar geliştirme	
Farklı bakış açısı geliştirmek	Farklı bir bakış açısı geliştirme	5
Problem çözmek	Problemlere farklı çözüm yolları geliştirme	10

Tablo 1 incelendiğinde matematik öğretmenlerinin yaratıcılık kavramını ‘üretkenlik’, ‘orijinal fikirler üretmek’, ‘farklı bakış açısı geliştirmek’ ve ‘problem çözmek’ olarak tanımladıkları görülmektedir. Aşağıda bazı matematik öğretmenlerinin açıklamalarına yer verilmiştir.

'Yaratıcı düşünme olaylara farklı bakış açısıyla bakarak problemi çözmektir.' (K3)

'Yaratıcı düşünme; insanın gelişim çizgisinin tam anlamıyla odak noktasında yer alan bir disiplin olup farklı bir bakış açısı oluşturarak orijinal çözümler üretmektir.'(K5)

'Yaratıcı düşünme insanın kendisinin üretmesidir. Özgün düşüncelerini ortaya koyarak problemleri çözebilmesidir.'(K13)

'Yaratıcı düşünme alışılmışın dışında orijinal fikirler üreterek özgün ürünler ortaya koymaktır.'(K11)

Matematik öğretmenlerinin yaratıcılık olarak ilk akla gelen tanımlamalar olan orijinallik, üretkenlik, farklı bakış açısıyla problem çözme olarak tanımladıkları görülmektedir.

## 2. Matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılığa dair görüşlerinden elde edilen bulgular tablo 2 de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılığa ilişkin görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı sayısı
Yetenek	Matematiksel beceri	5
Orijinal fikirler	Orijinal fikirleri matematik içerisinde kullanma	8
Farklı bakış açısı	Problemi farklı bakış açısıyla çözebilme	8
Yeni kuramlar üretme	Yeni kurallar, teoriler ve kavramlar üretmek	2
Özgün düşünme	Özgün yaklaşımlarla çözüm bulma	3

Tablo 2 incelendiğinde matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılığı 'yetenek', 'orijinal fikirler', 'farklı bakış açısı', 'yeni kuramlar üretme' ve 'özgün düşünme' olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Aşağıda bazı matematik öğretmenlerinin açıklamalarına yer verilmiştir.

' Matematiksel yaratıcılık, bireyin güçlü yönlerini, kendilerini tanımlarını, potansiyellerinin ortaya çıkmasını sağlayan bir yetenektir. Bu yetenekle farkına varılmamış yönlerini her türlü problem çözümünde kullanabilirler.'(K5)

' Orijinal fikirleri matematik içerisinde kullanarak matematikte farklı bakış açısı kazandırmaktır.'(K6)

' Matematikte yeni kuramlar, teoriler ve kavramlar üreterek matematiksel düşünmede yaratıcı çözümler ortaya koymaktır. Mantıksal ve matematiksel çıkarımlar yoluyla yeni matematiksel fikirler ileri sürmektir.'(K25)

‘*Matematiği kullanarak gerçek hayatta özgün düşünmeyi sağlayıp her türlü problemi bu bakış açısıyla çözümlenektir.*’(K7)

Matematiksel yaratıcılığı öğretmenlerin matematik ile bütünleştiği özgün düşünme, farklı bakış açısı, orijinal fikirler ve kuramlar öğretme ile birlikte bir yetenek olarak tanımladıkları görülmüştür.

### **3. Matematik öğretmenlerinin kendi yaratıcılıklarına ilişkin görüşleri**

Matematik öğretmenlerinin kendi yaratıcılıklarına yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde büyük oranda (19 kişi) bu durumu problem çözüme ve orijinal ürünler ortaya koymayla ilişkilendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin matematiksel problemleri çözüme farklı yollar ortaya koyarak çözüme ulaştıkları bu sebeple de yaratıcılık anlamında iyi oldukları belirlenmiştir. Aşağıda matematik öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

*“Yüksek derecede olmasa da yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Lise öğrencileriyle çalışıyorum. Orada çözdüğümüz soruların cevaplarını bulabilmek orijinal ürünler ortaya koyabilmenin ilk adımı olduğunu düşünüyorum. Matematik öğretmenliği bölümünde okumakta bir yaratıcılık gerektiriyor.”* (K16)

*“Sayısal bir olguya sahip olduğumuz için birçoğumuzun yaratıcı olduğunu düşünüyorum. Ben herhangi problemde yaratıcı çözümler bularak problemleri daha kolay çözebiliyorum.”* (K19)

*“Yaratıcılık konusunda başarılı olmak için dahi olmaya gerek yok. Yaşamın her alanında pratik problem çözüme teknikleriyle yaşamdaki problemleri çözebilmek de yaratıcılıktır. Kendinize has oluşturduğunuz ders anlatım teknikleri, konular arasında kurulan neden-sonuç ilişkileri ve problemlere farklı bakış açısı kazandırarak çözmekte yaratıcılıktır benim için.”* (K18)

*“Yıllardır lisede çalışmama rağmen ortaokul düzeyinde ders anlatıyorum. Bu da benim yaratıcılık anlamında körelmeme sebep olduğunu düşünüyorum.”* (K20)

Matematik öğretmenleri yaratıcılık düzeylerini genel olarak olumlu olarak görmüş bunu nasıl oluşturdukları neler yaptıkları ve yapabileceklerine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

### **4. Matematik dersinde yaratıcılık hangi yöntem ve tekniklerle uygulanabileceğine ilişkin görüşleri**

Matematik öğretmenlerinin derslerde yaratıcılığı hangi yöntem ve tekniklerle uygulayabileceklerine ilişkin bulgular Tablo 4 de verilmiştir.

**Tablo 4.** *Matematik dersinde yaratıcılığın hangi yöntem ve tekniklerle uygulanabileceğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri*

Tema	Kod	Katılımcı sayısı
Beyin fırtınası ve istasyon	Beyin fırtınası ve istasyon tekniklerinin kullanımı	6
Proje	Proje hazırlama	7
Simülasyon ve interaktif araç	Simülasyon ve interaktif araç kullanımı	2
Matematik ve sanat	Matematik ve sanatı birleştirme	1
Soru sorma ve problem çözme	Soru sorma ve problem çözme teknikleri	8
Web 2 araçları	Web 2 araçlarının etkin kullanımı	4

Tablo 4 de matematik öğretmenlerinin matematik dersinde yaratıcılığı ‘beyin fırtınası ve istasyon’, ‘proje’, ‘simülasyon ve interaktif araç’, ‘matematik ve sanat’, ‘soru sorma ve problem çözme’ ve ‘web 2 araçları’ şeklinde yöntem ve teknik olarak değerlendirdikleri yer almaktadır. Aşağıda bazı matematik öğretmenlerinin açıklamalarına yer verilmiştir.

“*Matematik dersinde yaratıcılık zaten matematiğin içinde yer alması gereken beyin fırtınası ve iş birlikli öğrenme ile farklı daha çok fikirlerin ortaya çıkmasına destek olan istasyon tekniklerinin kullanılması ile sağlanabilir.*”(K11)

“*Proje hazırlama ile öğrenciler hem bilimsel adımları hem de yaratıcılığı devreye sokarak özgün ürünler ortaya koyabilir. Bu anlamda da projelerde yer almayı önemli ve gerekli buluyorum. Farklı bakış açısını geliştirdiğini düşünüyorum.*”(K4)

“*Simülasyon, interaktif araçlar ve web2 araçlarının günümüz çağında yeri olduğunu ve bunların yaratıcılığı destekleyici ortamlar hazırladığını düşünüyorum.*”(K13)

“*Matematik ve sanatı birleştirmenin, verilen projeler ve işbirlikçi çalışmalarla yaratıcılığın sağlanacağını düşünüyorum.*”(K19)

“*Soru sormanın yaratıcılığı geliştirmedeki ilk basamağı olduğunu düşünüyorum. Problem çözme, beyin fırtınası ve sunumlarla desteklendiğinde de yaratıcılığın daha da artarak özgün çözümlere ulaşılabilir. Öğrencilerin motivasyonu ve merakı artar.*”(K17)

Matematik öğretmenleri matematik dersinde kullanılan ve hatta kullanılması gerektiğini düşündükleri yöntem, teknik ve araçları belirtmiş, bu araçlarında günümüz şartlarında da yaratıcılık geliştirme konusunda ilişkili oldukları görülmüştür.

##### **5.Dersinde yaratıcılığı kullanan öğretmenlerin özellikleri ile ilgili görüşleri**

Matematik öğretmenlerinin dersinde yaratıcılığı kullanan öğretmen özellikleri ile ilgili görüşlerine ait bulgular Tablo 5 de verilmiştir.



**Tablo 5.** Dersinde yaratıcılığı kullanan öğretmen özellikleri ile ilgili görüşler

Tema	Kod	Katılımcı sayısı
Kişisel özellikler	Eleştirel düşünme becerisi	10
	Yeni fikirlere açık olma	
	Çok yönlü düşünme	
	Lider olma	
	Yenilikçi	
Öğretimsel özellikler	Farklı ve ilginç sorular sorma	18
	İlgi çekici materyaller tasarlama	
	Öğrenci merkezli yaklaşım	

Tablo 5 de dersinde yaratıcılığı kullanan öğretmen özelliklerini ‘kişisel özellikler’ ve ‘öğretimsel özellikler’ altında görüş bildirdikleri yer almaktadır. Aşağıda bazı matematik öğretmenlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

*“Yaratıcı öğretmenler; farklı ve ilginç sorular soran, problem çözüme odaklı, ilgi çekici materyaller kullanan ve bu sayede etkileşimli şekilde dersini zenginleştiren öğretmendir.”*(K15)

*“Yaratıcı öğretmen yenilikçi, lider ruhlu, esnek, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen bir öğretmendir. Derslerinde öğrenci merkezli bir yaklaşımla ders işleyerek akıcı, anlamlandıran ve bağlam kuran bir yaklaşım izler.”*(K24)

*“Yeni fikirlere açık olan yenilikçi bir öğretmen olup yeni fikirlere saygı duyarak öğrencilerini bu konuda teşvik eder. Olaylara tek yönlü değil geniş bir düşünce çerçevesinde bakar.”*(K19)

### Sonuç ve Öneriler

Yaratıcı düşünme becerisi kişinin özgün fikirlerini göz önünde bulundurarak çıkan sorunların ve problemlerin çözümünü yapabilmesine imkan veren bir beceridir. Bireylerin hem yaşadıkları toplumda hem de okul ortamında kendi potansiyellerini fark ederek yeni çağda çevrenin beklediği becerilere ulaşmasını ve bunlara uyum sağlamasına imkan veren kolaylaştıran önemli etmenlerden biridir. Bu çalışmanın amacı 21.yüzyıl becerilerinden biri olan matematiksel yaratıcılıkla ilgili matematik öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Bu bölümde bu amaç neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve buna yönelik önerilere yer verilecektir.

Araştırmada matematik öğretmenlerinin yaratıcılığı genellikle yeni ürün ortaya çıkarma, orijinal çözüm yollarını kullanarak problem çözüme ve farklı bakış açısı geliştirerek yeni ürün ortaya koyma olarak nitelendirdiği görülmüştür. Bu durum alan yazında yaratıcılık ile ilgili yapılan tanımlarla benzerlik göstermektedir.

Okullarda verilen eğitimlerde yaratıcılık becerisinin geliştirilmesi sorumluluğu öğretmene düşmektedir. Bu nedenle yaratıcılığın geliştirilmesi noktasında görev alan öğretmenin işlevsel ve etkili bir şekilde yaratıcılığı kullanabilmesine imkân verilmeli ve bu durum teşvik edilmelidir.

Matematik öğretmenlerinin matematiksel yaratıcılığı yaratıcı düşünme ile bağdaştırdığı görülmüştür. Yaratıcılığı derslerde beyin fırtınası, proje, interaktif araçlar ve web 2 araçlarını kullanarak yöntem ve tekniklerden faydalanılarak kullanılması noktasında hem fikir oldukları görülmüştür. Bu da yeniçağın gerektirdiği yöntem ve tekniklerden yararlandığı sonucuna varılmıştır.

Matematik öğretmenleri genel olarak yaratıcılıklarının iyi düzeyde olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda pozitif yönde algılarının olduğunu ve öğrenciler için yaratıcılığı geliştirici ve destekleyici önlemler alabilecekleri konusundaki sorumlulukları üstlenebileceklerini düşündürmektedir.

Olumlu yöndeki değerlendirmeleri yaratıcılık konusunda orijinal fikirler üretebilmelerine, problem çözebilmelerine ve orijinal ürün ortaya koyabilme gibi becerilerine katkı sunabilir.

Matematiksel yaratıcılığın ise doğuştan getirilen bir yetenek olduğu problemlere yeni çözümler getirmeleri, farklı bakış açısına sahip olmaları orijinal fikirleri matematikte kullanmaları ve yeni özgün ürün ortaya koyma olduğunu öğretmenlerin çoğunluğu belirtmiştir. Bu durum alan yazında belirtilenlerle örtüşmektedir. Öğretmenler matematiksel yaratıcılığı ilişkili ve soyut anlamda düşünme becerilerinin yer alması gibi becerilerle bağlantı kurdukları belirlenmiştir.

Matematik öğretmenlerinin yaratıcı düşünmeyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri, etkili şekilde yorumladıkları analiz ettikleri söylenebilir. Bu durum matematik öğretmenlerinin yeni nesillere yaratıcı düşünme becerisi kazandırma görev ve sorumluluklarını yerine getirirken yeniçağın gerektirdiği becerileri yeni gelişim ve değişimlerle sadece kural ve teoremleri aktarma açısından değil uygulamaları uyarlayarak da orijinal ve inovatif bir yaklaşım ortaya koyabileceklerdir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere dayanarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Matematik öğretmenlerine, yaratıcılık ile yeni bakış açıları kazandıracak ve yaratıcılığı uygulamalarına yönelik çalışmalar, hizmet içi eğitimler ve yaratıcılığa yönelik son gelişmeler hakkında seminerler verilebilir.

Yaratıcılığı geliştirmek için sınıf ortamında kullanılacak materyaller alt yapılar okullar tarafından sağlanmalı ve bu konu desteklenmelidir.

Matematik öğretmenlerinin yaptığı yaratıcılığa dönük çalışmaların kullanıldığı bir platform oluşturulup bu konuda diğer öğretmenlerin destek alması ve uygulayabilmeleri sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Aiamy, M., & Haghani, F. (2012). *The Effect of Synectics Brainstroming on 3rd Grade Students Development of Creative Thinking on Sciense*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47,610-613.
- Aish, D. (2014). *Teachers Beliefs About Creativity in the Elementary Classroom*. Pepperdine University.
- Aktamış, H., & Can, B. T. (2007). *Fen öğretmen adaylarının yaratıcılık inançları*. *eJournal of New World Sciences Academy*,2(4), 484-499.
- Aydoğdu, N., & Yüksel, G. (2013). *The Relationship Between Prospective Mathematics Teachers Beliefs and Attitudes Towards History of Mathematics and Their Creativeness Level*. *Journal of Research in Education and Teaching*. 2(4), 186-194.
- Balay, R. (2004). *Küreselleşme, Bilgi toplumu ve Eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,,37(2),61-82.
- Bishara, S. (2004). *Creativity in Unique Problem-Solving in Mathematics*. *Cogent Education*, 3.
- Creswell, J. (2013). *Research Desing : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4nd)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demirci, C. (2007). *Fen Bilgisi Öğretiminde Yaratıcılığın Erişi ve Tutuma Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 65-75.
- Dündar , S. (2015). *Matematiksel Yaratıcılığa Yönelik Matematik Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34(1), 18-34.
- Eker, A., & Sak, U. (2016). *Yaratıcı Zıt Düşünme Tekniğinin (yazıd) Sosyal Geçerliliği*. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*. 6(2), 71-87.
- Erdoğdu, M. Y. (2006). *Yarıtcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-10.
- Hegarty, J. (2018). *Yaratıcılık: Kuralları Boşverin. (Çev. İ. Büyükdevrim Özçelik)*. İstanbul: MediaCat.
- Laylock, M. (1970). *Creative Mathematics at Nueva*. *The Arithmetic Teacher*, 325-328.
- Leikin , R., & Lev, M. (2013). *Mathematical Creativity in Generally Gifted and Mathematically Excelling Adolescents: What Makes the Difference?* *Zdm*, 45(2), 183-197.
- Leikin, R. (2009). *Exploring Mathematical Creativity Using Multiple Solution Tasks*. In R. Leikin, A. Berman, & B. Koichu (Eds.) . *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students* (129-145). Sence Publishers.
- Leikin, R., & Lev , M. (2013). *Mathematical Creativity in Generally Gifted and Mathematically Excelling Adolescents: What Makes the Differens?* . *Zdm*, 42(2), 183-197.

- Leikin, R., & Lev, M. (2013). *Mathematical Creativity in Generally Gifted and Mathematically Excelling Adolescents*. What Makes the Difference ? Zdm, 42(2), 183-197.
- Maba, A. (2019). *Güncel Yaklaşımlar Çerçevesinde Müziksel Yaratıcılık ve Değerlendirilmesi*. Turkish Studies Education Sciences, 14(3), 681-697.
- Mann, E. L. (2005). *Mathematical Creativity and School Mathematics: Indicators of Mathematical Creativity in Middle School Students*. (Doctor of Philosophy), Universty of Connecticut.
- Memduhoğlu, H. S., Uçar, R., & Uçar, İ. H. (2017). *Yaratıcı Okul Öğretmen*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Nadjafikhah, M., Yaftian, N., & Bakhshalizadeh, S. (2012). *Mathematical Creativity Ssom Definitions and Characteristics*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 31, 285-291.doi: 101016/j.sbspro.2011.12.056.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık, Nörofizyolojik, Felsefi ve Eğitsel Temeller(2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öncü, E. (2014). *Öncü Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi(3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Y. (2020). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- R, J. S. (2003). *Wisdom*. Cambridge: Cambridge university press.
- Sriraman, B. (2004). *The Characteris of Mathematical Creativity*. The Mathematics Educator, 14(1) 19-34.
- Sriraman, B., Haavold, P., & Lee, K. (2013). *Mathematical Creativity and Giftedness. A Commentary on and Review of Theory, New Operational Views, and Ways Forward*. Zdm, 42(2), 215-225.doi: 10.1007/s11858-013-0494-6.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar (1.baskı)*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Tekin, M. (2008). *Ortaöğretimde Öğrenim Gören Öğrencilerden Spor Yapan ve Yapamayanlar Arasındaki Yaratıcılık ve Çoklu Zeka Alanlarının Araştırılması*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi).
- Vygotsky, L. S. (2004). *Imagination and Creativity in Childhood Journal of Russian*. East Europeen Psychhology, 42(1), 7-97.
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). *Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı*. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(18), 95-105.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8.Baskı)*. Ankara:: Seçkin.
- Yıldırım, İ. (2006). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 258-267.

# BÖLÜM 8

## **ORTAOKULDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI**

*Niyet BAŞI<sup>1</sup>*



## 1.Giriş

Dil bilgisi, Yunancada *yazı* anlamına gelen *gramma* köküne dayanmaktadır. *Graphēin* kelimesinden türeyen *grammatike* sözcüğü Latince aracılığıyla farklı dillere geçmiştir. Önceden harf okuma- yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi günümüzde bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya çıkaran geniş bir alandır. Dil alanında dil bilgisini değişik yönleriyle ele alarak farklı tanımlamalar yapılmıştır. Gencan (2001: 28) dillerin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen; doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümü olduğunu ifade ederken; Yıldız (2006: 277) gösterenin (biçim) gösterilene (anlam) erişmesi sürecindeki kurallar topluluğu olduğunu belirtir. Ergin (2008:79) dilin içinde yer alan seslerin, köklerin, eklerin, kelimelerin, söz gruplarının, cümlelerin şekilleri, yapıları, bünyeleri, fonksiyonları, mânâları, vazifeleri bakımından inceleyen ilim dalı olarak tanımlar. Kısacası dil bilgisi ses özelliklerini, ses olaylarını; sözcük türlerini, sözcüklerin yapılarını ve sözcüklerin cümle içerisindeki dizilimlerini konu alan bir dil bilimi alanıdır.

Bu terimlerin Türkçedeki kullanımı hakkında araştırmacılar farklı görüşler belirtmiştir: Dilaçar (1971:83) dil bilgisi sözcüğünün Yunancada yazı demek olan *gramma* kökünden geldiğini ve dil bilgisi sözcüğünü karşılamakta yetersiz olduğunu ifade eder. Erenoğlu (2006) dili araştırmak amacıyla yapılan çalışmaları “gamer”, dili öğretmek amacıyla yapılan çalışmaların “dil bilgisi” terimiyle adlandırıldığını ifade etmektedir. Ergin (1998:28) gamer tabirinin geniş manası ile dil bilgisinin karşılığı olarak kullanıldığını, dar manasıyla ise dil bilgisinin fonetik ve sentaks kısımlarının dışında kalan bahisleri için kullanıldığını belirtir. Banguoğlu (1990:18-21) insanların doğru yazıp okumak amacı ile dillerin bağlı olduğu kuralların meydana getirdiği bilgi koluna “gamer”, dil bilgisi dendiğini belirtip gamerin klasik tarifinin zamanla değiştiğini ve dilbilimin ortaya çıktığını belirtir. Hassan’a (2001) göre ise gamer, dilin temel sistemi olup sözcüklerin ya da parçaların nasıl birleştiğini açıklayan kurallar sistemidir. Sonuç olarak anlam bakımından birbirini karşıladığı düşünülen bu iki terimin zaman içinde ayrı anlamlar kazanarak kullanıldığı görülmektedir. Anlam bakımından bu iki sözcüğün kullanımındaki temel farklılığı oluşturan kıstas çalışmanın hangi amaçla yapılmış olduğudur. Bu bakımdan yürütülen çalışmada dilin kurallarını tespit etmek amaçlanıyorsa gamer terimi, dilin mevcut kurallarının öğretilmesi amaçlanıyorsa dil bilgisi terimi kullanılır.

Dilbilim; insanın diğer canlılardan ayıran, ayırıcı özelliği olarak tanımladığı dili, doğanın bir parçası, doğa bilimlerinin bir inceleme nesnesi olarak görmektedir (Kuram, 2018). Tanımdaki anahtar kavramlar insan ve doğa kelimeleridir. Bu ifadeler ile dil biliminin bir inceleme alanından oluştuğu, dili insan doğasının içinde yer alan bir bölümden hareketle incelediği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Dil bilgisi ve dilbilim kavramları da çoğu za-

man birbirinin yerine kullanılsa da anlam bakımından farklılık taşıyan iki terimdir. Vardar (1998:22) dil biliminin dil bilgisi çalışmalarından yavaş yavaş ayrılarak XIX. yüzyıl başlarında kendine özgü bir inceleme alanı olarak ortaya çıktığını ve bu terimin dil bilgisi ile bir tutulamayacağını iddia eder. Gemalmaz (1995:83) dil bilim ile dil bilgisinin karşıt disiplinler olmadığını tam aksine dil bilgisinin, dil bilimin uygulamaya dayalı bir alt dalı olduğunu belirtir. Dizdaroğlu (1971: 289), dil bilimi ile dil bilgisinin metodlarının farklı olduğunu; dil bilimin dile ait unsurları içinde bulunduğu dizgedeki yerine ve görevine göre incelediğini, dil bilgisinin ise tutucu olduğunu, dilde kullanılan belirtileri doğru-yanlış açısından değerlendirdiğini belirtir. Bu tanımlardan dil bilgisi ve dil bilim arasındaki fark ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda dil bilgisinin kuralları ve ilkeleri içeren, dilbilimin ise dillerin oluşum ve gelişim boyutlarını inceleyen bir bilim dalı olduğunu söylemek mümkündür. Dil bilgisi ve dil bilim çalışmalarının konusunu dil yapıları oluşturur. Dil bilgisi dile ait kurallara bağlı kaldığı için olması gerekeni belirtir, dil bilim ise mevcut dil kullanımlarını esas aldığı için olanları inceler. Yasalar ve kurallar koymak, dile yön vermek, geleceği kestirmek, dil bilimin uğraş alanına girmez (Dizdaroğlu, 1971: 289). Bu bakımdan da dil bilim dil bilgisinden ayrılmaktadır çünkü dil bilgisi dile ait kurallar bütünüdür.

Dil bilimin 20.yüzyılda Saussure tarafından ortaya çıkmasının ardından dil bilgisinde de önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır. Dilbilimde meydana gelen bu değişimler dil bilgisini gereksiz bir alan haline getirmeyip tam aksine dil bilgisini köklü olarak değiştirme noktasında etkilemiştir. Bu doğrultuda modern dil bilgisi, her şeyden önce var olan dilin gerçek durumu, az çok geçmişi ve gelişme yönleri hakkında bilgiler verme vazifesini üstlenmiş; dilbilimin oluşturduğu bilimsel tanımlara ve sınıflandırmalara pozitif bilimler yöntemlerine uyum sağlamıştır (Banguoğlu, 1986). Dil bilgisinin eğitimsel bir yönelime (anadili-yabancı dili, doğru konuşma ve doğru yazmayı öğrenmek ve öğretmek, önceden yazılmış metinleri aktarmak gibi) sahiptir, dil bilgisi kurallara ve ilkelere bağlı kalarak “iyi bir kullanım” kazandırmayı amaçlar ve yapılan dil yanlışlarını cezalandırır. Dilbilim ise bu noktada dil bilgisinden farklı olarak bilimsellik özelinde dillerin tasvirini yapmaktan başka hiçbir gayesi yoktur (Kıran, 1996). Ayrıca dil bilgisi, dilin daha çok yapı boyutunu yansıtmaktadır. Fakat dilbilim dil bilgisini de kapsayan, dilin yapı, anlam, işlev ve içerik çerçevesini oluşturan, özellikle doğal dillerin incelenmesiyle ve irdelenmesiyle alakadar olan bir bilim dalıdır (Kocaman, 2006).

Dil eğitiminde özellikle de ana dil eğitiminde dil bilimin verilerinden yola çıkarak dile ait kurallar dil bilgisi aracılığıyla öğretilmelidir. Dilbilim ile harmanlanamayan dil bilgisi anlama sürecini zora sokmakta, öğrenciye dilin varlığını kavratma ve dilin yapısı hakkında bilgi verme noktasında eksiklik ve yetersizliklere neden olmaktadır. Bu doğrultuda dilbilimdeki gelişmeler-

den haberdar olamayan öğretmenler, dil bilgisi öğretimi sürecini modern çerçevede yürütememek ile birlikte öğrencilerin tam bir öğrenme gerçekleşmesi noktasında da yetersiz kalması sorununu ortaya çıkarmaktadır. Dil bilgisi-dilbilim ilişkisi bu bağlamlar dikkate alındığında önem arz etmektedir. Dil öğretiminde dil bilimin kılavuzluğundan yararlanarak çağdaş dil bilgisi öğretimi benimsenmelidir. Dil bilim çalışmalarının temelini oluşturan “derin yapı” ve “yüzey yapı” kavramları anlamsal boyutta yer alan dil çözümlemelerinin temeline yerleştirilmelidir. Sözcükleri, cümleleri ve metinleri çözümlemeler yaparak onların anlamsal ve yapısal kavramları öğrencilere kavratılmalıdır.

### **Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı**

Bireylerin çevreleriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurabilmeleri için dilin kurallarını öğrenmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Dil bilgisi öğretimi anne karnında dinleme becerisiyle istemsizce ve bilinçsizce başlayan bir süreç iken okul sürecinin başlaması ve okuma-yazmanın öğrenilmesi ile birlikte bilinçli, programlı bir hüviyet kazanır. Dil bilgisi öğretim aşamasında, dil bilgisi öğretiminin hangi amaçlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat edilmelidir. Bu amaçla dil bilgisi öğretimin amaçları şu şekilde sıralanabilir:

**1. Dil Becerilerinin Geliştirilmesi:** Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu, dilin yapısını, kurallarını ve işleyişini anlamalarını sağlayarak dil bilgisini öğrencilere aktarmakla başlar. Bu sayede öğrenciler, doğru ve etkili bir şekilde iletişim kurabilirler. Öğrencilerin ana diliyle ilgili ve sezgiyle öğrendiği bilgileri açık hâle getirebilmek (Tompkins 1998) ve çocukların ana diliyle ilgili bilinçaltındaki dil bilgisini bilinç seviyesine çıkararak onların dil kurallarının farkına vardırarak (Sezer, Oğuzkan vd. 1991) dil bilgisi öğretiminin amaçları arasında yer alır.

**2. Yazma ve Konuşma Becerilerinin Güçlendirilmesi:** Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini güçlendirmeyi hedefler. Dilin yapısal öğelerini ve kurallarını öğrenen öğrenciler, yazılı ve sözlü iletişimde daha doğru ve etkili bir dil kullanabilirler.

**3. Dil Farkındalığının Artırılması:** Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil farkındalığını artırmayı amaçlar. Dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olan öğrenciler, metinleri daha iyi anlayabilir, dil hatalarını daha kolay fark edebilir ve dil bilgisini daha bilinçli bir şekilde kullanabilirler. Öğrencilere dilin işleyiş düzenini kavratmak ve öğrencilerin iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak için dil bilgisi öğretimi önem taşımaktadır (Demirel, 2002). Ayrıca öğrenilen dille ilgili birtakım yanlış ve aksaklıkları giderebilmek için dil bilgisi öğretiminin yapılması gereklidir (Başkan, 2006).



**4. Okuma Anlama Becerilerinin Desteklenmesi:** Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin okuma anlama becerilerini desteklemeyi hedefler. Dilin yapısal öğelerini ve kurallarını öğrenen öğrenciler, okudukları metinleri daha iyi anlayabilir ve metinlerdeki dil bilgisi yapılarını daha etkili bir şekilde tanımlayabilirler. Dilin kurallarını öğrencilere kavratarak anlama ve anlatma becerilerinin geliştirmek (Dolunay, 2010) amacıyla dil bilgisi öğretiminin amaçları arasında yer alır.

Dil bilgisi öğretiminin amaçlarında özellikle vurgulanan nokta dil bilgisinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlamasıdır. Bu süreç içerisinde öğrenciler bilinçaltında yer alan dilin işleyiş kurallarının farkına vararak dili daha etkin bir şekilde kullanmaya başlarlar. Bu amaçla dil bilgisi öğretiminin amacı dilin kurallarını ezberletmek yerine dilin işleyiş kurallarının farkına vardırarak olmalıdır. Çünkü dile ait kuralların ezberletilmesi ya da öğretilmesi dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanımına katkı sağlamaz. Dil bilgisinde önemli olan, öğrencilerin bu kuralları doğru kullanması, kullanırken dil becerisine kattığı değeri sezmesi, kendi dil yapısını oluştururken bunları başarıyla kullanabilmesidir (Karadüz, 2007). Ayrıca dil bilgisi öğretimi bu dört dil becerisinden ayrı tutularak tek başına ulaşılmak istenen bir hedef olarak düşünüldüğünde başarıya ulaşma noktasında sıkıntı çekilir. Öğrenilen bu kurallar okunan veya dinlenen metnin anlamlandırmasını kolaylaştırmalı, anlatma becerilerinin uygulama aşamasında ise kullanılan bir araç olmalıdır.

Yapılandırmacı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretiminin hedefi dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak işlevsellik, etkileşim, zihinde yapılandırma, iletişim gibi becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Bu yaklaşımda dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, bir araç olarak görülmektedir. Dil bilgisinin faydalı, işe yarar, açık, net ve işlevsel olması için dört temel dil beceri becerisiyle birlikte yürütülmesi gerekir (Roland, 2005). Dil bilgisi öğretiminin bilgi temelli değil beceri temelli olarak yürütülmesi öğrencilerin dili bilinçli ve dikkatli kullanımına da etki edecektir. Ayrıca milletlerin kendi dil yapısını öğreten dil bilgisi eğitimi uygulayarak bireylerin diğer derslerdeki ve her sahadaki başarısını artırmak (Ergin, 1998) için dil bilgisi öğretimi üzerinde durulmalıdır.

Öğrencilerin cümle içerisinde sözcükleri anlamına uygun biçimde ve yerinde kullanabilmesi, anlamlı ve düzgün cümle kurabilmesi için dile ait kuralları öğrenmesi gerekir. Bu amaçla da öğrencilere dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberlettirilerek değil, her dil bilgisel biçim biriminin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak hem iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir (Özbay, 2006: 14). Yapılan dil bilgisi eğitiminde özellikle dilin güzel işlendiği metinlerden hareketle dilin kurallarının öğretimi yapılmalıdır. Bu süreç içerisinde öğrencilerin öğrendiği dil yapılarını bu kural ve temeller üzerine inşa ederek ana dilini doğru kullanması sağlanmalıdır.

Kısacası, dil bilgisi öğretiminin amacı öğrencilere dilin yapısal öğelerini, kullanımını ve işlevini anlamalarını sağlamak ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanmalarını desteklemektir. Bu amaç, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını teşvik etmek ve iletişim becerilerini geliştirmek için önemlidir.

### **Türkçe Öğretim Programında Dil Bilgisi Eğitimi(5-8.Sınıflar)**

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma, dinleme ve yazma alanında yer alan dil bilgisi ile kazanımları ve bu kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı aşağıda yer alan tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 1:** *TDÖP'te Dinleme Beceri Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

<b>Dil Bilgisi Konusu</b>	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	X	X	X	X

**Tablo 2:** *TDÖP'te Okuma Beceri Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı*

<b>Dil Bilgisi Konuları</b>	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	X	X	X	X
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	X	X	X	X
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	X			
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	X			
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		X		
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		X		
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		X		
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.</i>		X		

Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.			X	
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			X	
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			X	
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.			X	
Anlatım bozukluklarını tespit eder. Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.			X	
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				X
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				X

**Tablo 3:** TDÖP'te Yazma Beceri Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Dil Bilgisi Konuları	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. (Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.)	X			
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	X			
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. (Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgöl ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.)	X			
Sayıları doğru yazar. (Kesirli sayıların, sıra ve ileştirme sayılarının, dört veya daha çok basamaklı sayıların yazımları üzerinde durulur.)	X			
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. (Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur.)	X			
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmalarını sağlar.)	X	X	X	X
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.			X	
Cümlenin ögelerini ayırt eder.				X
Cümle türlerini tanıır.				X
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.				X

## Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Dil bilgisi öğretimi esnasında kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Alan yazında yöntem terimi, teknik teriminden daha geniş kapsamlı olarak ele alınmaktadır. Önceden saptanmış bir hedefe ulaşmak için yapılan genel uygulama yöntem olarak tanımlanırken (Calp, 2005: 247); teknik, derste işlenecek bir konuyu öğretmenin özel şekillerle öğrenciye öğretmesi şeklinde tanımlanır (Arıcı, 2006: 300). Dil bilgisi öğretiminde bunlardan hangisinin kullanılması gerektiğini belirlerken hedef kitlenin ihtiyaçları ve dil bilgisini öğrenme amaçları göz önünde bulundurulması gerekir. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır:

### 1. Düz Anlatım (Takrir yöntemi)

Düz anlatım, dil bilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılan geleneksel bir yöntemdir. Bu yöntemde, öğretmen dil bilgisi konularını öğrencilere doğrudan anlatır ve açıklar. Öğrenciler, öğretmenin verdiği bilgileri dinler ve not alır. Bu yöntem genellikle sınıf içi derslerde ve öğretmen merkezli öğrenme ortamlarında kullanılır. Dil bilgisi öğretiminde tanım ve kuralların anlatılmasında, kurallara uygun örneklerin verilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenler dil bilgisi öğretiminde az zamanda çok bilgi vermek istediklerinde sıklıkla bu yöntemle baş vururlar. Bu yöntem ayrıca konunun derli toplu verilmesini ve zamanın verimli olarak kullanılmasını sağlar. Bilgilerin kalabalık gruplara iletilmesinde kullanılan kolay ve ekonomik bir yöntemdir. Öğrencilerin iyi bir dinleyici olmalarına yardımcı olan bu yöntem ayrıca konuların öğrenciler tarafından düzenli bir şekilde öğrenilmesini sağlar.

Düz anlatım yönteminin bazı özellikleri şunlardır:

**1. Öğretmen merkezlidir:** Düz anlatım yönteminde, öğretmenin bilgiyi aktardığı ve öğrencilerin dinlediği öğretmen merkezli bir yaklaşım vardır. Düz anlatım genellikle tahtada yazılan metinler, sunumlar, slaytlar veya diğer öğretim materyalleriyle desteklenir.

**2. Bilgi aktarımı öğretmen tarafından gerçekleştirilir:** Öğretmen, dil bilgisi kurallarını, kavramlarını ve örnekleri doğrudan öğrencilere aktarır. Bu, öğrencilerin temel bilgileri öğrenmelerini sağlar.

**3. Öğrenciler öğretmeni dinleyerek not alır:** Öğrenciler, öğretmenin anlatımını dinler ve önemli noktaları not alır. Bu, öğrencilerin bilgiyi daha sonra tekrar etmelerine ve hatırlamalarına yardımcı olabilir.

**4. Ders esnasında öğrenciler sorular sorar:** Bazı durumlarda, öğretmen öğrencilere konuyla ilgili sorular sorar veya öğrenciler arasında kısa tartışmalar yapılır. Bu, öğrencilerin anlamalarını ve katılımlarını artırabilir.

Düz anlatım yöntemi, özellikle temel dil bilgisi konularını öğretmek için etkilidir. Ancak, tek başına kullanıldığında öğrencilerin aktif katılımını teş-

vik etmekte ve öğrenmeyi derinleştirmede bazı sınırlamaları olabilir. Bu nedenle, diğer öğretim yöntemleriyle kombinasyon halinde kullanılması daha etkili olabilir. Bu yöntemde öğrenci derse aktif olarak katılmaz, derste aktif olan öğretmendir.

Öğrencilere dersin anlatımı esnasında soru sorma izni verilmediği için dönütü ortadan kaldırır ve eksik iletişime neden olur. Dersin tamamında kullanıldığı durumlarda öğrenci motivasyonun düşmesine neden olur. Öğrencilerde eleştirel düşünceyi geliştirmeyen, ilgi yaratmayan, bir öğretim yöntemidir. Öğretmen bilgileri hazır olarak sunduğu için bilgiler kalıcı olamaz. Düz anlatım yönteminde öğretim sıkıcı ve tekdüze olmakta, öğrenciye hazır bilgi sunduğu için bilgiler kalıcı olmamaktadır. Bu yöntemde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılayıp karşılanmadığını belirlenmek güçtür. Öğrencilerin derse katılımı olmadığı için yüksek seviyeli bilişsel öğrenme gerçekleşmez.

## 2.Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi, dil bilgisi öğretiminde sıkça kullanılan etkili bir öğretim tekniğidir. Bu yöntemde, öğretmen öğrencilere belirli sorular sorar ve onların cevaplamasını sağlar. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan soru-cevap yöntemi öğrencilerin derse ilgisini çekmek için kullanılan oldukça faydalı bir tekniktir. Öğretmen sorduğu sorularla öğrencilerin derse aktif olarak katılımını ve öğrencilerin bilişsel yeteneklerini kullanmalarını sağlar. Sorular bilginin her düzeyinde değerlendirme yapabilmek için kullanılır. Öğretim sürecinin her aşamasında kullanılan bir yöntemdir. Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlayan bir yöntemdir. Öğrencilerden alınan dönütler hem bir öğrenciyi hem de bütün öğrencileri anlama imkânı verir. Kullanılan soru-cevap yöntemi öğretmen için bir anlamda kontrol aracıdır. Öğrenci her an kendisine soru sorulacağını düşündüğü için sürekli derslerle ilgilidir. Başarısız öğrenciler kendilerine yöneltilecek uygun sorularla daha iyi bir seviyeye getirilebilir. Soru- cevap yöntemi, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin en üst seviyede olmasını sağlar. Öğrencilerin daha çok aktif olmalarını, derse katılmalarını, konu üzerinde fikir üretmelerini ve tartışmalarını sağlar. Bu yöntemin önemli özellikleri şunlardır:

**Öğrencinin derse katılımını teşvik eder:** Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder. Öğrencilere sorular sorularak, onların düşünmeleri ve cevap vermeleri sağlanır, böylece öğrenciler daha fazla öğrenme fırsatı elde ederler.

**Derinlemesine öğrenme anlayışını destekler:** Öğrencilere sorular sorularak, öğretmenlerin dil bilgisi konularını daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Öğrenciler, cevaplarını düşünmek ve vermek için dil bilgisinin yapısını ve kullanımını daha iyi kavrarlar.

**Öğrenci odaklıdır:** Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin öncelikle dikka-

te alındığı bir öğrenme ortamı sağlar. Öğrencilere sorular sorularak, onların bilgiyi aktif bir şekilde işlemeleri ve anlamaları teşvik edilir.

**Öğrenmeyi etkinleştirir:** Öğrencilere sorular sorarak, öğrenmeyi daha etkili hâle getirir. Öğrenciler, cevap verme sürecinde daha fazla dikkat ve odaklanma gerektirir, bu da bilginin daha iyi öğrenilmesine yardımcı olabilir.

**Anlamayı test eder:** Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin dil bilgisini anlama düzeyini test etmek için kullanılabilir. Öğrencilerin soruları doğru cevaplaması, öğrencilerin dil bilgisi konularını ne kadar iyi anladığını gösterebilir.

Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin dil bilgisi konularını anlamalarını ve öğrenmelerini sağlamak için etkili bir araçtır. Bu yöntem, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, derinlemesine anlayışı destekler ve öğrenmeyi etkinleştirir. Dil bilgisi öğretimi esnasında birkaç öğrenci ile gerçekleştirilen soru-cevap yöntemi, dersin sıkıcı olmasına neden olabilir. Takrir yöntemine göre daha çok zaman alan bu yöntemde yanlış cevapların sıklığı ve bunların düzeltilmesi zaman kaybına neden olabilir. Öğrencinin sorulara doğru cevap verememesi öğrencinin kendisine güveninin azalmasına neden olabilir. Bu teknik kullanılırken doğru yanıtlar pekiştirilmeli, yanlış cevaplar için ise öğrenciye olumsuz tepki verilmemelidir.

### 3.Çözümleme ve Birleşim Yöntemleri

Dil bilgisi öğretiminde çözümleme ve birleşim yöntemleri, dilin yapısal özelliklerini anlamak ve öğrencilere doğru kullanımını öğretmek için kullanılan etkili tekniklerden biridir. Çözümleme yöntemi, dilin parçalarını (kelimeler, cümleler, yapılar vb.) ayrıştırarak inceler. Öğrencilere, dilin bileşenlerini ve nasıl çalıştığını anlamalarına yardımcı olur. Örneğin, bir cümleyi kelime sırası, gramer yapısı, zaman kullanımı vb. açılarından inceleyerek öğrencilere cümle yapısını çözümlemelerini sağlar. Birleşim yöntemi, dilin parçalarını bir araya getirerek anlam oluşturma sürecini vurgular. Öğrencilere, kelimeleri, cümle yapılarını ve dilbilgisi kurallarını kullanarak anlamı oluşturmalarını sağlar. Örneğin, öğrencilere bir dizi kelime verilir ve bu kelimeleri kullanarak anlamlı bir cümle oluşturmaları istenir. Bu yöntemlerin kullanımı, öğrencilere dil bilgisini öğretirken dengeli bir yaklaşım sunar. Çözümleme yöntemi, dilin yapısal özelliklerini ve kurallarını öğrencilere açıklar ve dilin nasıl işlediğini anlamalarına yardımcı olur. Birleşim yöntemi ise öğrencilere dil bilgisini kullanarak anlam oluşturma becerisi kazandırır ve dilbilgisini gerçek iletişimde kullanmalarına olanak tanır. Bu yöntemlerin etkili bir şekilde kullanılması, öğrencilerin dil bilgisini anlamalarını, hatırlamalarını ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlar. Ayrıca, öğrencilerin dil bilgisini öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkileşimli hale getirebilir.

Çözümleme ve birleşme terimleri yerine analiz ve sentez terimleri de kullanılmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde bir bütünün parçaları amaçlı olarak

birbirinden ayrılma işlemi çözümlene, birbiriyle ilişkili olan parçaları bir düşünceye varmak için bütünleştirilmesi amacıyla kullanılmasına ise birleşim denir. Çözümleme ve birleşim yöntemlerinin birlikte kullanımı dil bilgisi öğretiminde birbirini destekleyici ve tamamlayıcı şekilde kullanılır.

Dil bilgisi öğretiminde çözümleme ve birleşim yöntemleri kullanılarak somut ve kalıcı öğrenme gerçekleşebilir. Zihinsel süreçlerin etkin olarak rol aldığı bu çalışma dil bilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılır. Çözümleme ve birleşim, birbirini tamamlayan ve birlikte kullanıldığında verim alınan bir yöntemdir. Çözümleme yönteminin dil bilgisi öğretiminde bilgi bakımından belirli bir seviyeye geldikten sonra uygulanması gerekmektedir. Öğrencilerin cümleyi oluşturan sözcüklerin türlerini, cümle içerisindeki üstlendikleri görevleri tanıyıp kavradıktan sonra bu yöntem kullanılabilir.

#### **4.Tümevarım ve Tümdengelım Yöntemleri**

Dil bilgisi öğretiminde tümevarım ve tümdengelım yöntemleri, öğrencilere dil bilgisini öğretmek için kullanılan farklı yaklaşımlardır. Tümevarım yöntemi, öğrencilerin önce örneklerden yola çıkarak genel bir kural veya prensip çıkarmalarını sağlar. Öğrencilere önce örnek cümleler veya dil bilgisi yapıları verilir ve bu örnekler üzerinde gözlem yapmaları istenir. Öğrencilerin gözlemleri temelinde genel bir kural veya dil bilgisi prensibi çıkarılır. Bu yöntem, öğrencilerin dil bilgisini daha derinlemesine anlamalarına ve kendi çıkarımlarını yapmalarına olanak tanır.

Tümdengelım yöntemi, önce genel bir kural veya prensip sunularak öğrencilerin bu kuralı uygulamalarını sağlar. Öğretmen, önceden belirlenmiş bir dil bilgisi kuralını veya prensibini açıklar. Öğrencilere daha sonra bu kuralı kullanarak örnek cümleler oluşturmaları veya uygulamaları istenir. Bu yöntem, dil bilgisi kuralını öğrencilere doğrudan öğretir ve uygulama becerilerini geliştirmelerini sağlar. Her iki yöntem de farklı avantajlar sağlar ve öğrencilere dil bilgisini öğretirken farklı öğrenme deneyimleri sunar. Tümevarım yöntemi, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini ve dil bilgisini anlama yeteneklerini geliştirirken, tümdengelım yöntemi daha yapılandırılmış bir öğrenme deneyimi sunarak öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha hızlı öğrenmelerini sağlayabilir. Bu yöntemlerin kullanımı, öğretim hedeflerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre dengelenmelidir.

Tümevarım yöntemi, dil bilgisi konularının öğrencilere ezberletilmeden kavranması amacıyla kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin bilgileri algılamasını kolaylaştırarak öğrenmeyi kalıcı hale getirir. Dil bilgisi öğretiminde tümevarım ve tümdengelım yöntemlerinin birlikte kullanıldığı etkinlikler öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimi sağlar. Ayrıca bilgilerin deneye ve araştırmaya bağlı olarak öğretilmesi öğrencilerde bilimsel düşünceye yatkınlık da oluşturur. Dil bilgisi öğretiminde öğrencinin durum ve olaylardan kurala varması, daha sonra da bu kurallara uygun örnekler vermesi, öğ-

rencinin dilin kurallarını kavramasını sağlayarak kalıcı bir öğrenme oluşturur. Bu yöntemin uygulanma aşamasında ilgi, dikkat ve gözlemi önemli bir yere sahiptir. Bu yöntemi kullanan öğretmen öncelikle öğrencinin ilgisini örnekler üzerine çekebilmelidir. Ayrıca materyallerin bu yöntemde uygun seçilmesi ve özellikle öğrencilerin günlük hayatında kullanacakları materyaller üzerinde durulması bu yöntem için oldukça önemlidir.

### 5.Dramatizasyon (Oyunlaştırma)

Dramatizasyon yöntemi, dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkili bir tekniktir. Bu yöntemde, dil bilgisi konuları öğrenciler tarafından dramatize edilir veya canlandırılır. Öğrenciler, dil bilgisini gerçek yaşam senaryolarında rol alarak öğrenirler. Dramatizasyon yöntemiyle dil bilgisi öğretiminde kullanılan bazı teknikler:

**Dil bilgisi konularının canlandırılması:** Öğrencilere bir dil bilgisi konusu verilir ve bu konuyu canlandırmaları istenir. Örneğin, öğrencilere bir diyalog verilir ve bu diyalogdaki dil bilgisi yapıları ve kavramlarını rol yaparak kullanmaları istenir.

**Dil bilgisi kurallarının sahnelemesi:** Öğrencilere dil bilgisi kuralları veya yapılar verilir ve bu kuralları bir sahnede canlandırmaları istenir. Örneğin, öğrencilere bir cümle verilir ve bu cümlenin farklı dil bilgisi yapılarını göstermeleri istenir.

**Dil bilgisi oyunları ve skeçler:** Öğrencilere dil bilgisi konularını öğretmek için oyunlar ve kısa skeçler kullanılabilir. Öğrenciler, dil bilgisini eğlenceli bir şekilde öğrenmek için bu oyunlarda rol alırlar.

**Dil bilgisi drama grupları:** Öğrenciler, dil bilgisi konularını öğrenmek için drama grupları oluşturabilirler. Her grup, belirli bir dil bilgisi konusunu dramatize eder ve bu konuyu diğer öğrencilere gösterir.

Dramatizasyon yöntemi, öğrencilerin dil bilgisini daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar çünkü öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirir. Öğrenciler, dil bilgisini gerçek yaşam senaryolarında uygulama fırsatı bulur ve böylece dil bilgisini daha iyi anlarlar ve hatırlarlar. Ayrıca dramatizasyon yöntemi, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve dil bilgisini gerçek dünya ile ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir. Bu yöntem, öğrencilerin dil bilgisini öğrenmelerini ve kullanmalarını destekleyen etkili bir öğretim tekniğidir. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren bu yöntemde anlatılacak konu bir oyun havası içinde sunulur. Anlatılan bilgilerin kalıcı bir şekilde öğrenilmesi sağlanır. Konunun öğrencinin gözünün önünde somut olarak canlandığı için daha kolay anlaşılır.

Bu yöntemde öğrencilerin aktif olan duyu organlarının çalışmasıyla öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Dersler ve konular doğal bir ortam-



da ve hayatın bir parçası olarak sunulduğu için öğrenmeler kalıcı bir nitelik gösterir. Dil bilgisi öğretiminde öğrenilenlerin uygulamasına imkân sağlayarak bilgilerin kalıcılığını sağlar. Öğrencilerin hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar. Bununla birlikte duygusal bir öğrenme ortamı meydana getirir. Öğrencilerin sadece işitme duyusuna hitap eden geleneksel yöntemlerle öğrencilere sadece dil bilgisinde yer alan kavramların tanımı öğretilir. Dil bilgisi öğretiminde öğretilmesi hedeflenen sözcük türlerini cümle içinde kullanan öğrenci ise yaparak ve yaşayarak öğrenmiş olur. Öğrencilerin hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar. Bununla birlikte duygusal bir öğrenme ortamı meydana getirir.

Dramatizasyon yönteminin kalabalık sınıflarda uygulanması zordur ve bunun için fazla zaman ayırmak gerekebilir. Bu yönteme katılan öğrencilerin yaratıcılıkları gerekir. Bazı öğrenciler olayları canlandırmakta zorluk çekebilir veya çekingen davranabilirler. Bu tarz öğrenciler cesaretlendirilerek etkinliğe katılımı sağlanmalıdır.

## 6.Gösteri

Gösteri tekniği, dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde, dil bilgisi kuralları, yapıları veya kavramlar, öğrencilere görsel ve işitsel olarak gösterilir veya sergilenir. Öğrencilere dil bilgisini anlamaları için somut örnekler sunulur ve bu örnekler üzerinden öğrenme sağlanır. Gösteri tekniğiyle dil bilgisi öğretiminde kullanılan bazı yaklaşımlar şunlardır:

**Görsel Sunular:** Öğrencilere dil bilgisi kuralları veya yapıları görsel olarak sunulabilir. Örneğin, slaytlar, grafikler, şemalar veya infografikler kullanılabilir. Bu görsel araçlar, dil bilgisini daha iyi anlamalarını sağlar.

**Modelleme:** Öğretmen veya bir diğer öğrenci, dil bilgisi kurallarını veya yapılarını göstermek için bir model olarak rol alabilir. Örneğin, öğrencilerin önünde bir cümleyi analiz edebilir veya bir dil bilgisi kavramını örnekleyebilir.

**Dramatizasyon ve gösteriler:** Öğrencilere dil bilgisi kuralları veya kavramları bir gösteri veya dramatizasyon aracılığıyla gösterilebilir. Öğrenciler, dil bilgisini somut bir şekilde görmek ve deneyimlemek için sahne alabilirler.

**Örnekler ve illüstrasyonlar:** Öğretmen veya öğrenciler, dil bilgisi konularını açıklamak için gerçek dünya örnekleri veya hikâyeler kullanabilir. Bu örnekler, dil bilgisini daha somut bir şekilde anlamalarını sağlar.

**Gösteri ve tartışma:** Öğrencilere dil bilgisi konularını göstermek için görsel araçlar veya materyaller kullanılabilir ve ardından öğrencilerle bu konuları tartışmak için bir etkileşim sağlanabilir.

Gösteri tekniği, dil bilgisini öğrenme sürecini daha etkili ve ilgi çekici hâle getirir. Öğrenciler, dil bilgisini somut örneklerle görmek ve deneyimle-

mek suretiyle daha iyi anlarlar. Ayrıca, görsel ve işitsel unsurların kullanılması, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap eder ve dil bilgisini daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanır. Bu yöntem, dil bilgisi öğretiminde aktif katılımı teşvik eder ve öğrencilerin dil bilgisini uygulamalı olarak kullanmalarına olanak sağlar.

Dil bilgisi öğretiminde kalıcı öğrenmeleri sağlamak için başvurulan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin görerek, işiterek ve yaparak kalıcı öğrenmeleri sağlanır. Bu yöntemin öğrencilere yaptırılması, öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmedikleri hakkında dönüt alınmasını sağlar. Dil bilgisi öğretiminde her konu için uygulanması uygun değildir ancak görsel ve işitsel araç-gereçlerin kullanıldığı dil bilgisi etkinliklerinde bu yöntemden faydalanılır. Gösteriyi dikkatle izleyen öğrenciler derse motive ederek öğrencilerin dikkatlerinin uzun süre derse yönelmesine katkı sağlar. Bu yöntemin uygulama aşamasında konunun öğrenilme düzeyi tespit edilir ve yanlışlar bu esnada düzeltilir. Ayrıca etkinliklerin yapılış esnasında öğrencilerin kendini ifade edebilme yetenekleri de gelişir. Bu yöntemin kalabalık sınıflarda uygulanması zordur ve üst düzey bilişsel öğrenmelerin gelişmesinde etkin değildir. Etkinliğin hazırlanması ve gösterinin uygulanması zaman alır. Etkinliği hazırlamadan önce uygun materyallerin hazırlanması gerekir.

## 7.Oyunlar

Dil bilgisi öğretiminde oyun tekniği, öğrencilerin dil bilgisini öğrenirken eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda aktif olarak katılmalarını sağlayan bir yöntemdir. Oyunlar, dil bilgisini daha keyifli hale getirir, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve dil bilgisini öğrenme sürecini destekler. İşte dil bilgisi öğretiminde kullanılan oyun tekniklerinden bazıları:

**Dil bilgisi kartları:** Öğrencilere dil bilgisi konularıyla ilgili kartlar verilir ve öğrencilerin bu kartlarla farklı oyunlar oynaması sağlanır. Örneğin, öğrenciler kelimeleri doğru zaman veya sıra kullanarak cümle oluşturabilir veya kelime kartlarını eşleştirme oyunları oynayabilirler.

**Bingo oyunu:** Öğrencilere bir dil bilgisi kuralı veya kavramı temsil eden bingo kartları verilir. Öğrenciler, öğretmenin verdiği cümlelerde veya örneklerde bu kuralı veya kavramı bulmak için kartları işaretler. İlk olarak bingo-sunu tamamlayan öğrenci kazanır.

**Dil bilgisi yarışması:** Öğrencilere dil bilgisi konularıyla ilgili sorular sorulur ve öğrenciler bu soruları doğru cevaplamaya çalışır. Gruplar arasında veya bireysel olarak yapılan bu yarışmalar, öğrencilerin bilgiyi hatırlamalarına ve hızlı düşünmelerine yardımcı olur.

**Dil bilgisi kâğıt oyunları:** Öğrencilere dil bilgisi konuları üzerine temel olan kâğıt oyunları öğretilir. Örneğin, dil bilgisi konuları üzerine dil bilgisi temalı kart destesi kullanarak çeşitli oyunlar oynanabilir.

**Dil bilgisi bulmacaları ve çapraz kelime bulmacaları:** Öğrencilere dil bilgisi konularıyla ilgili bulmacalar ve çapraz kelime bulmacaları verilir. Öğrenciler, bu bulmacaları çözerken dil bilgisini uygulama fırsatı bulur ve eğlenceli bir şekilde öğrenirler.

Oyun tekniği, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin etkileşimli bir şekilde katılımını teşvik eder, motivasyonlarını artırır ve dil bilgisini daha keyifli bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Ayrıca, oyunlar genellikle öğrencilerin iş birliği yapmalarını teşvik eder ve dil bilgisini gerçek dünya ile ilişkilendirerek anlamalarına yardımcı olur. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde oyun tekniklerinin kullanılması, öğrencilerin dil bilgisini etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir.

Öğrencilerin bilgileri zihninde yapılandırmasına katkı sağlayan oyunlar bilgilerin kalıcı hale gelmesine katkı sağlar. Öğrencileri derse motive ederek soyut olan konuların daha anlaşılır hale getirir. Eğitsel oyunlar öğrencilerin bilgilerinin pekiştirilmesini sağlar ve tekrar etmeyi eğitsel bağlamda daha kolay hale getirir (Demirel, 2011). Oyunlar sayesinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirilir bu da öğrencilerin daha kolay sosyal ortam oluşturmasını sağlar. Özellikle Türkçe öğrenen bireyler için konuşma becerilerinin yeteri kadar gelişmiş olması bireylerin özgüvenini artırır. Dil bilgisi öğretimi esnasında oynanan oyunlar öğrencilere hem zevk hem de bilgi verir. Özellikle temel seviyedeki öğrenciler oyunlar sayesinde o dil hakkında bilgi edinir ve bir kanaate varır (Kalfa, 2014).

Oyunların hazırlanması ve uygulanması zaman alır. Oyunlar sınıf ortamında disiplin sorununu ortaya çıkarabilir. Bu yüzden önceden uygulama basamaklarının iyi bir şekilde planlanması gerekir. Dersin konusu, hedef kitlesinin özelliklerine uygun olarak oyunların oynanması gerekir. Bu açıdan her öğrenme faaliyetinden sonra oyun oynanması gibi bir durum söz konusu değil değildir.

## ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

### 1. “Sepetler yarışıyor!”

Bu etkinlik çalışmasında işlenen üç dil bilgisi konusunun tekrarının yapılması amaçlanmaktadır. 1. sepet İSİM SEPET, 2. sepet SIFAT SEPET, 3. sepet ZARF SEPET ve 4. sepet CÜMLE SEPET’ tir. İlk üç sepet boş iken dördüncü sepette isim-sıfat-zarf ifadelerinin yer aldığı cümleler yazılıdır. Öğrencilerden dördüncü sepette çekecekleri cümleyi sesli bir şekilde okuduktan sonra ilgili sepete atması beklenmektedir. Atılan her doğru cümle için kişi +1 puan kazanır ve etkinlik sonunda en fazla puan toplayan etkinliği kazanır.

İSİM SEPET

SIFAT SEPET

ZARF SEPET

## CÜMLE SEPET

1. Aylın arkadaşına mis gibi kokan beyaz nergisler aldı.
2. O kadar öfkeli bir haldeydi ki yanımızdan bağırarak geçti.
3. Yarın kendime babaannemden öğrendiğim mis kokulu kurabiyelerden yapacağım.
4. Hava çok kararmadan ıçeri gir.
5. Yolun sonundaki gösterişli bina kütüphanedir.

## 2. “Acaba nedir?”

Bu etkinlik çalışmasında sınıf iki gruba ayrılır. Bir gruba karşı takıma sormak amacıyla birtakım nesnelere belirlemeleri istenir ve bu nesnelere belirleyici, niteleyici özelliklerinin ön plana alınacağı sorular hazırlanması istenir. Bu sorular hazırlanırken diğer takım cevap grubunu oluşturur ve kendilerine yöneltilen soruların yanıtlarını bulmaya çalışır. Örneğin; soru grubundan 1. öğrenci “Tahtaya yazı yazmak için kullanılır. Kırmızı renkli bir materyaldir.” der. Cevap grubundan 1. öğrenci “Kırmızı tahta kalemi” yanıtını verebilirse etkinlikte kalmaya devam eder. Yanlış cevap veren ya da hiç cevap veremeyenler etkinlik dışı kalır ve son kişi kalana kadar etkinlik devam eder. Amaç öğrencilere sıfatların işlevini kazandırmaktır.

## 3. “Ev alma çatı al!”

Bu etkinlik çalışmasında öğretmen tahtaya bir adet apartman çizer. Apartmanın ilk katını ikiye böler. Sağ tarafına Özne-Yüklem ilişkisine göre fiiller; sol tarafına Nesne-Yüklem ilişkisine göre fiiller başlıklarını yazar. Ardından Özne-Yüklem ilişkisine göre fiillerin olduğu sağ tarafı dört kata böler. İlk katta etken fiil, ikinci katta edilgen fiil, üçüncü katta dönüşlü fiil, dördüncü katta işteş fiil yer alır. Sol tarafta yer alan Nesne-Yüklem ilişkisine göre fiilleri de dört kata ayırır: birinci kata geçişli fiil, ikinci kata geçişsiz fiil, üçüncü kata oldurgan fiil, dördüncü kata ettirgen fiil yazar. Daha önceden kavanoz içine yazarak attığı cümleleri sırası ile öğrencilere çektirir ve evin ilgili katını işaretlemesini ister. En kısa sürede evin çatısına ulaşan etkinliğin kazananı olur.

## 4. “Fiilimsiyi bul, yazmaya başla!”

Sınıf üç kişilik gruplara ayrılır. Üç adet pet bardak alınır ve pet bardaklardan birinin altında bir cümle yazılır. Öğrenci kendi grubundaki arkada-

şının gözü önünde bardakların yerlerini karıştırır ve arkadaşının cümlemin altında olduğu bardağı bulmasını bekler. Bardağı bulup cümleyi okuyan öğrenci, o cümlede altı çizili olarak verilen kavramın hangi fiilimsiyi karşıladığını bulmaya çalışır. Ardından bulduğu bu fiilimsi ile ilgili kısa bir paragraf yazması beklenir. Örneğin bardağın altında “Dönülmez akşamın ufkundayız, vakit çok geç.” ifadesi yer almaktadır. Dönülmez sözcüğünü kullanarak kendini yazılı olarak ifade etmesi beklenmektedir. “Son zamanlarda aldığım kararlar neticesinde dönülmez bir yola giriyorum galiba. Kim bilir belki de dönülür ama farkın değilimdir? Sahi siz hiç dönülmez bir yola girmiş miydiniz ya da dönülmez sokaklara? ...”

### 5. “Ritmi yakala!”

Bu etkinlik çalışmasında sınıftaki materyallerden yararlanılacaktır. Öncelikle altı adet kâğıda cümleler yazılır. Bu cümleler çocuğun daha önceden öğrendiği dil bilgisi konularını içine almalıdır. Örneğin; isim, sıfat, zamir, zarf, isim tamlaması, sıfat tamlaması kalıpları kullanılabilir. Bazı cümlelerin üzerine kalem konulur. Bazılarının üzerine ise silgi konulur. Üzerine kalem konulan cümlelerde öğrenci ellerini birbirine çarpar, üzerine silgi konulan cümlelerde eller sıraya vurulur. Bu esnada “Cuckoo” ritim müziği açılarak öğrencilerin ritme ayak uydurması beklenir. Müzik öğretmenin belirleyeceği herhangi bir aşamada durdurulur ve öğrencinin durduğu kâğıdı okuyarak oradaki dil bilgisi yapısını bulması hedeflenir. Doğru bir şekilde bulan öğrenci o cümlemin üzerine çizerek arkadaşları görmeyecek şekilde 6 konudan birine hizmet edecek bir cümle yazması istenir ve oyunlaştırılmış etkinlik bu şekilde devam eder. Daha önceden işlenen konuların tekrarlanması ve karıştırılan kavramların, kuralların düzeltilmesi açısından öğretmene dönüt sunmasının yanında öğrencinin yeni bir cümle yazması ile birlikte öğrenciye üst düzey beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

## KAYNAKÇA

- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri* (Vol. 528). Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Başkan, Özcan (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe programı ve öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dilaçar, A. (1971). *Gramer. TDAY Belleten*. Ankara: TDK Yay.
- Dizdaroğlu, H. (1971b). Türk dili tarihi üzerine. *Türk Dili*, 24(240), 437-447.
- Dolunay, A. G. S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Erenoğlu, D. (2006). Gramer-dilbilgisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 139-147.
- Ergin, M. (1998) *Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gemalmaz, E. (1995), *Erzurum İli Ağızları (İnceleme-Metinler-Sözlük ve Dizinler)*, Türk Dil Kurumu yayınları (3 Cilt), Ankara.
- Gencan, Tahir Necat (2001). *Dilbilgisi*, Birinci Baskı. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Hassan, B. A. (2001). New trends in teaching grammar in the secondary school: A Review Article. ERIC ED454727.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitimsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (20), 85-102.
- Karadüz, A. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Dil Bilgisi Öğretimi)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kıran, A. (2009). Çağdaş bir düşünme biçimi olarak göstergebilim. *Dilbilim*, (22), 1-16.
- Kocaman, A. (2006). *Dilbilim: Temel Kavramlar*. A. Kocaman (Der.), Dilbilim Temel Kavramlar Sorunlar Tartışmalar içinde (ss. 9-13). Ankara: Dil Derneği.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E., & Göğüş, B. (1991). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- Roland, J.C. (2005). Pourquoi, quand, comment ... "faire" de la grammaire dans un cours de FLE. (<http://www.edufle.net>.)
- Tompkins, Gail E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University, Prentice-Hall Inc., New Jersey
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: ABC Yayınları.
- Yıldız, C. (2006), *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

# BÖLÜM 9

## **BİLSEM MÜZİK ALANINA YÖNELİK HAZIRLANAN ÇALIŞMALARIN (LİSANSÜSTÜ TEZLER) İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

*Sibel ÇİLOĞLU<sup>2</sup>*

*Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ<sup>3</sup>*



<sup>1</sup> Bu çalışma, Sibel ÇİLOĞLU'nun Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ danışmanlığında yürüttüğü “Türkiye’de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünü kapsamaktadır.

<sup>2</sup> Sibel ÇİLOĞLU Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi. <https://orcid.org/0000-0002-2265-5935>

<sup>3</sup> Prof. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı. <https://orcid.org/0000-0001-6529-2604>

## 1. GİRİŞ

Her birey farklı gelişimsel özelliklerle doğar. Çünkü bireylerin fiziksel, zihinsel, duygusal ya da sosyal gelişim özellikleri birbirinden farklıdır. Bu da bireylerin birbirlerinden farklı ihtiyaçlarının oluşmasına sebep olmaktadır. Normal gelişim gösteren bireyler okul öncesinden itibaren aynı kurumlarda eğitim hayatlarına başlamaktadır. Normalden farklı gelişim gösteren bireyler ise, örgün eğitim kurumlarında aldıkları eğitimin yanında destekleme eğitimi almaktadır.

Ülkemizde, bu bireylerin gereksinimlerini tespit etmek adına hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) kapsamında bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal ihtiyaçları tespit edilerek bunlara yönelik eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmaktadır (http-1). Dolayısı ile örgün eğitim vermekte olan kurumlar okul çağındaki bireyleri manevi, sosyal, kültürel ve zihinsel açıdan geliştirmek amacıyla öğrenim vermektedir. Ülkemizde yaşayan her birey bu öğrenim hakkında yararlanabilmektedir. Bunun yanında, farklı gelişim özellikleri gösteren öğrencilere yönelik olarak destekleyici eğitim kurumları da yer almaktadır.

Yaşlılarından farklı gelişim özellikleri gösteren bireylerin eğitimini Özel Eğitim Kurumları” desteklemektedir. Özel eğitim ihtiyacına sahip öğrencilerin bir kısmı, farklı gelişim özelliklerine sahip olmalarından ötürü destekleyici eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu öğrencilere yönelik destekleyici eğitim veren kurumlardan birisi, Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’dir. BİLSEM’lerde eğitim alan öğrenciler akranlarına göre zihinsel, işitsel ya da görsel zekâ bakımından daha fazla gelişmiş olan öğrencilerdir. Bu sebeple, BİLSEM, üstün yetenekli bireylere yönelik olarak örgün eğitimde alınan eğitimden daha farklı bir eğitim modelini benimsemektedir. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin yayınlamış olduğu BİLSEM Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu’ndaki (BÖSAK) şartları sağlayıp sınavı geçtikleri takdirde görevlerine başlayabilmektedir. Atama yapılmadığı takdirde ise, öğretmen kadrosu boş olan BİLSEM’lerde MEB’e bağlı başka okullarda görev yapan öğretmenler görevlendirme olarak çalışabilmektedir. BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin branşlarını şu şekilde sıralayabiliriz: Bilişim teknolojileri, biyoloji, teknoloji tasarım, coğrafya, elektrik/elektronik, felsefe, fen bilimleri, fizik, İngilizce, kimya, kimya teknolojileri, ilköğretim matematik, ortaöğretim matematik, rehberlik, sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler, tarih, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe, müzik ve görsel sanatlardır (MEB, BÖSAK, 2022, s. 12). Görsel sanatlar ve müzik öğretmenleri hariç görev yapan öğretmenler genel yetenek derslerine girerken; görsel sanatlar ve müzik öğretmenleri özel yetenek kapsamında eğitim vermektedir. BİLSEM’lerin, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (BSMY) Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) programının içeriğinden bahsedilen maddede, öğrencilerin özellikleri akranlarına göre daha çabuk öğrenebilen; sanatsal yeteneği ve yaratıcı



düşünme becerileri gelişmiş aynı zamanda önderlik özelliği ön planda olan, akademik alanda yeteneğe sahip, soyut düşünceleri algılayan, ilgili olduğu alanlarda üstün performans gösterebilen bireyler olarak ifade edilmektedir (MEB, BSMY, 2021, s. 2). Bu tanımlar doğrultusunda; müzik öğretmenlerinin hedefleri, akademik olarak kendisini geliştirmenin yanında yeteneklerini ifade edebilen, aldığı sanat eğitimini performansa dökabilen, yaratıcı, sanatçı ve lider özelliklere sahip bireyler yetiştirmektir. Bunun da müzik alanında üstün yetenekli bireylerin ilerleyen dönemlerde ölkemize ve dünyaya faydalı çalışmalar yapmalarına olanak sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, ölkemizde özel yetenekli bireylere eğitim vermekte olan ve özel yetenekli bireylerin gelişimlerine büyük katkıda bulunan BİLSEM'lerin sayısı giderek artmaktadır. Bundan ötürü, Türkiye'de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesine karar verilmiştir.

### ***Problem Cümlesi***

Bu araştırmanın problem cümlesi; Türkiye'de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan lisansüstü tezler nelerdir?

### ***Alt Problemler***

1. İncelenen lisansüstü tezler hangi yıllar aralığında hazırlanmıştır?
2. İncelenen lisansüstü tezlerin yöntem, model ve örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?
3. İncelenen lisansüstü tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?
4. İncelenen lisansüstü tezlerde hangi veri analiz teknikleri kullanılmıştır?
5. İncelenen lisansüstü tezlerde sonuç, tartışma ve öneriler kısmı bulunmakta mıdır?
6. İncelenen lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
7. İncelenen lisansüstü tezlerin hazırlandığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?
8. İncelenen lisansüstü tezlerin hazırlandığı anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
9. İncelenen lisansüstü tezlerin danışmanların unvanlarına göre dağılımı nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Türkiye’de 2007-2023 yılları arasında BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda; katılımcının davranışları doğal ortamında incelenir, verilere doğrudan kaynağından ulaşmak hedeflenir, araştırılan konunun derinlemesine incelenmesi için betimlemelere yer verilir, gerçekleşen davranışın neden ve nasıl gerçekleştiğine odaklanılır (Fraenkel ve Wallen, 2006, s. 28; McMillan, 2000, s. 43). Nitel araştırmalarda ortaya çıkan bulgular sonucunda, araştırmanın probleminin derinlemesine incelenmesi beklenildiğinden bu araştırmalarda uzun ve detaylı raporlar hazırlanır. Elde edilen verilerin temaları ve kodları bu doğrultuda detaylı şekilde yorumlanır (Baltacı, 2019, s. 381). Bu araştırmalarda çevresel bilgi, süreçle ve algılara yönelik olmak üzere üç türde bilgi toplanır. Çevresel bilgi, araştırmada yer alan katılımcıların demografik özelliklerini içermekle birlikte sosyal, fiziksel ve kültürel özelliklerle ilişkili olan bir bölümdür. Süreçle ilgili bilgiler, araştırma sürecinde olan olayların katılımcıları nasıl etkilediğiyle ilgilidir. Algılara ilişkin bilgiler ise, katılımcı grubun sürece yönelik düşünceleridir (Yıldırım, 1999, s. 10).

Çalışmada desen olarak doküman inceleme yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşarak orijinaliği kontrol etme ve dokümanları anlayarak veriyi analiz etmeyi kapsamaktadır (Forster, 1995). Veri toplama süreci, araştırmacının kendi belirlediği süreler içerisinde sınırlar olmadan, belirlenen kaynakların taranması ile gerçekleşmektedir (Corbetta, 2003). Kodlama gözlem, ses kaydı, görüşme ve video vb. kaynakların incelenerek kodlara dönüştürülme sürecidir (Sağlam vd., 2019). Veri analizi ve raporlama süreci bir bilgiyi detaylandırma, yorumlama ve özetlenmesi süreçlerini kapsamaktadır (Andrade vd., 2018, s. 2).

Bu çalışma, doküman analizine dayalı sistematik derleme yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Sistematik derleme çalışmalarında, belirli bir konuda hazırlanan tüm çalışmalar incelenir. Sistematik derleme çalışmaları; sistematik derleme, geleneksel derleme ve meta analiz yöntemi olmak üzere üç farklı yöntemle hazırlanabilmektedir (Karaçam, 2013). Sistematik derleme yönteminde, hedeflenen konu üzerine hazırlanan çalışmalar geniş bir şekilde araştırılır. Geleneksel derleme yönteminde, araştırılan konu üzerine hazırlanmış olan iki veya daha çok çalışma üzerinde çalışılır. Bu yöntemde, araştırmacılar belirli bir yöntem kullanmadan farklı şekillerde kaynaklara ulaşarak bulgular, sonuç ve değerlendirmeleri sentezlerler. Meta analiz yönteminde ise, sistematik derleme yöntemiyle elde edilen veriler birbirinden bağımsız farklı kaynaklardan elde edilen verilerin sentez edilmesiyle hazırlanmaktadır (Karaçam, 2013, s. 27).

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, BİLSEM ve müzik konusu başlıklı 2007-2023 yılları arasında Türkiye’de hazırlanmış olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışılacak örneklem grubunun tamamına ulaşılabilmesi amaçlanmaktadır. Evren, bir araştırmada amacı belirleyen en önemli ölçüttür. Çalışmanın somut bir biçimde ortaya koyulabilmesinde araştırılması hedeflenen sorunu seçilen örneklem grubu temsil etmektedir (Özen ve Gül, 2007, s. 336). Bu çalışmada, örneklem grubunun belirli alt gruplarını oluşturmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi belirlenen özelliklere sahip bireyler, olaylar ve objelerden oluşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Hazırlanan bu çalışmada ölçüt; 2007-2023 yılları arasında BİLSEM müzik alanında yapılmış YÖK Ulusal Tez Merkezi’nden ulaşılan lisansüstü tezler olmasıdır.

## 2.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından “Tez İnceleme Formu” alanyazının dikkatli bir şekilde incelenmesi sonucu oluşturulmuştur. Akabinde, alanın üç uzmanının görüşlerine dayalı olarak form son şeklini almıştır. Toplanan veriler, tezlerin hazırlandığı yıl; yöntem, model ve örneklem grupları; kullanılan veri toplama araçları ve analiz teknikleri; tartışma, sonuç ve öneriler bölümlerinin dağılımı; hazırlandığı üniversite; enstitü; anabilim dalı ve danışman unvanlarına göre dağılımına göre Microsoft Excel’e kaydedilmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanma Süreci

Lisansüstü tezlerin toplanma sürecinde, T.C. Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi Tez Otomasyon Sistemi’nden yararlanılmıştır. Bu sistem, Türkiye’deki üniversitelerde yazılmış, yazarı tarafından yayınlanmasına ve internet üzerinden tam metin erişimine izin verilen lisansüstü tezlere ulaşılmasını sağlayan bir veri tabanıdır. Araştırma sonucunda, sistem üzerinden tam metnine izin verilen 13 yüksek lisans ve 1 doktora tezine ulaşılmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi incelenen verilerin yorumlanarak sayısal verilere dökülmesi sürecidir (Dawson, 2019). Betimsel analiz tekniği kullanılırken, araştırmanın alt problemlerine göre 9 soru titizlikle ele alınmıştır. Bu doğrultuda; müzik eğitimi alanında BİLSEM kurumunda görevli üç uzman görüşü alınmıştır.

Ayrıca, veriler çalışmanın iç geçerliğinin sağlanması aşamasında “Bulgular” kısmında tablolar halinde verildikten sonra yorumlanması yapılmıştır.

Dış geçerliliğin sağlanmasında, hem “Yöntem” kısmında araştırmanın yöntemi, veri taranma süreci, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ile hem de çalışmalara ilişkin bilgiler “Ek”de detaylıca ele alınmıştır. Bunlara ek olarak, çalışmanın iç güvenilirliği; elde edilen verilerin alanın uzmanları tarafından incelenerek sağlanılmıştır. Bu doğrultuda; araştırmacı ve alanın uzmanları kodlarını oluşturduktan sonra, bu kodlamalar bir araya getirilip karşılaştırılma yapılmıştır. Akabinde, kodlayıcılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Çalışmada, dış güvenilirliğin sağlanması ise, veri taranma, toplama ve analiz süreçleri ile detaylı şekilde açıklanmıştır. Bunlara ilaveten, verilerin açık bir şekilde verilmesi araştırmanın güvenilirliğini sağladığı için, bu çalışmada yer alan çalışmalara ait bilgiler (yazar adı ve soyadı, yıl ve konu başlığı) Ek’ler başlığı altında verilmiştir.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezler hangi yıllar aralığında hazırlanmıştır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 1’de yer almaktadır.

**Çizelge 1. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı**

Tezlerin Adı	Yılı	Türü
BİLESEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün müzik yetenekli öğrencilerin tanılamasında karşılaştıkları sorunların incelenmesi	2007	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM’lerde destek eğitimi almış 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları	2014	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM’e devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler: Sakarya ili örneği	2014	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik derslerine yönelik görüş ve tutumları	2017	Yüksek Lisans Tezi
Müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci-ebeveyn iletişiminin Antalya BİLESEM örneği	2017	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	2018	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM’ne devam eden üstün yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Bitlis İli Örneği)	2019	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM’de müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi	2019	Yüksek Lisans Tezi
BİLESEM’lerdeki öğrencilerin müzik dersinde karşılaştıkları problemler ile müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	2019	Yüksek Lisans Tezi

BİLSEM’lerde uygulanan keman eğitimi	2019	Yüksek Lisans tezi
BİLSEM öğrencilerinin müzikal yaratıcılıklarının ve akış deneyimlerinin uzaktan eğitim uygulaması üzerinden değerlendirilmesi	2021	Doktora tezi
BİLSEM’de görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların çalgı eğitimine yönelik görüşleri	2022	Yüksek Lisans Tezi
BİLSEM’lerde müzik teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin beklentileri	2022	Yüksek Lisans Tezi
GSL müzik bölümü ile BİLSEM müzik alanı arasındaki farklar üzerine bir çalışma	2023	Yüksek Lisans Tezi

Çizelge 1 incelendiğinde, çalışma konusuna ilişkin ilk lisansüstü tezin 2007 yılında hazırlandığı; 2008-2013 ve 2015-2016 yılları arasında ise tez hazırlanmadığı görülmektedir. 2014 yılında (f=2), 2017 yılında (f=2), 2018 yılında (f=1) yüksek lisans tezleri hazırlanmıştır. En çok yüksek lisans tezin hazırlandığı yıl ise 2019’dur. 2019 yılında (f=4), 2022 yılında (f=2), 2023 yılında ise (f=1) yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Doktora tezlerinin ise yalnızca (f=1) tane olduğu ve 2021 yılında hazırlandığı görülmektedir.

### 3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerin yöntem, model ve örneklem gruplarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılım Çizelge 2’deki gibidir.

**Çizelge 2. İncelenen Lisansüstü Tezlerin Yöntemlerine, Modellerine ve Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı**

Çalışmanın Adı	Yöntemi	Modeli	Örneklem grubu
BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün müzik yetenekli öğrencilerin tanılamasında karşılaştıkları sorunların incelenmesi	Nitel-Nicel	Durum çalışması	10 müzik öğretmeni
BİLSEM’lerde destek eğitimi almış 5.,6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları	Belirtilmemiş	Kesitsel betimsel tarama	342 öğrenci
BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler: Sakarya ili örneği	Nitel	İçerik analizi	108 veli
BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik derslerine yönelik görüş ve tutumları	Nitel-nicel	Karma araştırma	210 öğrenci
Müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci-ebeveyn iletişiminin BİLSEM örneği	Nitel	Durum çalışması	6 öğrenci
BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	Nitel	Betimsel analiz	25 müzik öğretmeni

BİLSEM'lere devam eden üstün yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Bitlis ili örneği)	Nitel	Betimsel analiz	30 veli
BİLSEM'de müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi	Nicel	Durum Çalışması	203 öğrenci
BİLSEM'lerdeki öğrencilerin müzik dersinde karşılaştıkları problemler ile müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi	Nice	Betimsel analiz	4 müzik öğretmeni, 47 öğrenci
BİLSEM'lerde uygulanan keman eğitimi	Nitel	Durum çalışması	26 müzik öğretmeni
BİLSEM öğrencilerinin müzikal yaratıcılıklarının ve akış deneyimlerinin uzaktan eğitim uygulaması üzerinden değerlendirilmesi	Nicel	Deneysel desen	10 öğrenci
BİLSEM'de görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların çalgı eğitimine yönelik görüşleri	Nitel	Durum çalışması	10 müzik öğretmeni
BİLSEM'lerde müzik teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin beklentileri	Nitel	Tarama modeli	79 müzik öğretmeni
GSL müzik bölümü ile BİLSEM müzik alanı arasındaki farklar üzerine bir çalışma	Nitel	İçerik analizi	BİLSEM ve GSL müzik alanı öğretmenleri ve okul yöneticileri

Çizelge 2 incelendiğinde, lisansüstü tezlerde nitel araştırma (f=8), nicel araştırma (f=3), hem nitel hem nicel yöntem (f=2) kullanılmıştır. Bir lisansüstü tezde ise yöntemden bahsedilmemektedir. Lisansüstü tezlerin durum çalışması (f=5), betimsel analiz (f=3), içerik analizi (f=2); her birinden birer tane olmak üzere sırasıyla kesitsel betimsel tarama, karma, tarama ve deneysel desen modeli kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneklem grupları incelendiğinde lisansüstü tezlerin müzik öğretmenleri ve öğrenciler (f=5), veliler (f=2) müzik öğretmeni-okul yöneticileri ve müzik öğretmeni-öğrenci (f=1) ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

### 3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerde hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?” sorusuna ilişkin dağılım Çizelge 3'teki gibidir.

**Çizelge 3.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Veri Toplama araçları	f	%
Görüşme formları (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış)	9	40.9
Anket	4	18.1
Tutum ölçeği	3	13.6
Görüşme	1	4.5
Literatür taraması	1	4.5
Yansıtıcı günlük	1	4.5
Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE)	1	4.5
Dereceli puanlama anahtarı	1	4.5
Kısa form	1	4.5
Toplam	22	100

Çizelge 3'te, lisansüstü tezlerin veri toplama sürecinde en çok görüşme formunun (f=9) kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırası ile anket (f=4), tutum ölçeği (f=3), görüşme, yansıtıcı günlük, ÇPÇE, dereceli puanlama anahtarı ve kısa formun (f=1) takip ettiği belirlenmiştir.

#### 3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerde hangi veri analiz teknikleri kullanılmıştır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 4'teki gibidir.

**Çizelge 4.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılımı*

Veri Analiz Teknikleri	f	%
İçerik Analizi	10	55.5
SPSS	4	22.2
Mann Whitney U test	1	5.5
Aritmetik ortalama	1	5.5
ANOVA	1	5.5
Betimsel analiz	1	5.5
Toplam	18	100

Çizelge 4 incelendiğinde, veri analiz tekniklerinden en çok içerik analizi tekniği (f=10) kullanıldığı, bunu sırası ile SPSS (f=4), Mann Whitney U testi (f=1), aritmetik ortalama (f=1), ANOVA (f=1) ve betimsel analiz (f=1) kullanıldığı görülmektedir.

#### 3.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerde sonuç, tartışma ve öneriler kısmı bulunmakta mıdır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 5'teki gibidir.

**Çizelge 5.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerin Sonuç, Tartışma ve Öneriler Kısımına Göre Dağılımı*

Bölümler	f	%
Sonuç	14	100
Öneriler	14	100
Tartışma	8	57.14

Çizelge 5 incelendiğinde, lisansüstü tezlerin tamamında sonuç ve öneriler bölümlerinin bulunduğu, ancak yalnızca 8’inde tartışma bölümü bulunduğu görülmektedir.

### 3.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerin hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 6’daki gibidir.

**Çizelge 6.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	f	%
Kırıkkale Üniversitesi	2	14.28
Marmara Üniversitesi	1	7.14
Trakya Üniversitesi	1	7.14
Akdeniz Üniversitesi	1	7.14
Sakarya Üniversitesi	1	7.14
Fırat Üniversitesi	1	7.14
Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	7.14
Okan Üniversitesi	1	7.14
Pamukkale Üniversitesi	1	7.14
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	7.14
İnönü Üniversitesi	1	7.14
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	7.14
Atatürk Üniversitesi	1	7.14
Toplam	14	100

Çizelge 6’ya göre; lisansüstü tezler 13 farklı üniversitede hazırlanmıştır. Bu tezler, sırasıyla Kırıkkale Üniversitesi’nde (f=2), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Okan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi’nde (f=1) hazırlandığı tespit edilmiştir.



### 3.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerin hazırlandığı enstitülere göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 7’deki gibidir.

**Çizelge 7.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Enstitüye Göre Dağılımı*

Yılı	Eğitim Bilimleri Enstitüsü (EBE)		Lisansüstü Eğitim Enstitüsü (LEE)		Sosyal Bilimler Enstitüsü (SBE)		Güzel Sanatlar Enstitüsü (GSE)	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2007	1	7.14	-	0	-	0	-	0
2014	1	7.14	-	0	1	7.14	-	0
2017	1	7.14	-	0	-	0	1	7.14
2018	-	0	-	0	1	7.14	-	0
2019	2	14.28	-	0	2	14.28	-	0
2020	-	0	-	0	-	0	-	0
2021	1	7.14	-	0	-	0	-	0
2022	1	7.14	1	0	-	0	-	0
2023	1	7.14	-	0	-	0	-	0

Çizelge 7 incelendiğinde, lisansüstü tezlerin en fazla EBE’de hazırlandığı (f=8), ilk çalışmanın 2007 (f=1) yılında gerçekleştiği son çalışmanın ise 2023 (f=3) yılında hazırlandığı görülmektedir. SBE’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, toplam (f=4) çalışmanın olduğu ve ilk çalışmanın 2014 (f=1) yılında yapıldığı belirlenmiştir. GSE’de ve LEE’de yalnızca 1’er lisansüstü tez çalışmasının hazırlandığı ve bu çalışmaların sırasıyla 2017 (f=1) ve 2022 (f=1) yıllarında hazırlandığı tespit edilmiştir. 2007, 2018, 2021 ve 2023 yıllarında (f=1); 2014, 2017 ve 2022 yıllarında (f=2); 2019 yılında ise (f=4) lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. 2020 yılında ise lisansüstü tezin hazırlanmadığı görülmektedir. Dolayısı ile lisansüstü tezlerin en fazla EBE’de (f=8), bunu sırasıyla SBE’de (f=4), LEE ve GSE’de (f=1) takip etmektedir.

### 3.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerin hazırlandığı anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 8’deki gibidir.

**Çizelge 8.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerin Hazırlandığı Anabilim Dallarına Göre Dağılımı*

Anabilim Dalı	f	%
Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı (GSEABD)	7	50
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (EBABD)	2	14.28
Müzik Anabilim Dalı (MABD)	2	14.28
Müzik Anasanat Dalı (MASD)	2	14.28
Engelli Çalışmaları Anabilim Dalı (EÇABD)	1	7.14
Toplam	14	100

Çizelge 8'e göre, sırası ile GSEABD'da (f=7), MAS'da (f=2), EBAD'da (f=2), MAB'da (f=2), EÇABD'da (f=1) hazırlandığı tespit edilmiştir.

### 3.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

“İncelenen lisansüstü tezlerin danışmanlarının unvanlarına göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin dağılımlar Çizelge 9'daki gibidir.

**Çizelge 9.** *İncelenen Lisansüstü Tezlerin Danışmanlarının Unvanlarına Göre Dağılımı*

Danışman Unvanları	f	%
Prof. Dr.	5	33.3
Dr. Öğr. Üyesi	5	33.3
Doç. Dr.	4	26.6
Yard. Doç.	1	6.66
Toplam	15	100

Çizelge 9'da tezlerin Prof. Dr. unvanlı (f=5), Dr. Öğr. Üyesi (f=4), Doç. Dr. unvanlı (f=4), Yard. Doç. (f=1) unvanlı danışmanlarla hazırlandığı tespit edilmiştir.

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, konu başlığına yönelik 13 yüksek lisans tezin, 1 doktora tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu lisansüstü tezler incelendiğinde, ilk lisansüstü tezin 2007 yılında hazırlandığı; 2008-2013 ve 2015 ve 2016 yılları arasında ise tez hazırlanmadığı görülmektedir. 2014 yılında (f=2), 2017 yılında (f=2), 2018 yılında yalnızca (f=1) yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. En çok yüksek lisans tezin hazırlandığı yıl ise 2019'dur. 2019 yılında (f=4), 2022 yılında (f=2), 2023 yılında ise (f=1) yüksek lisans tezi bulunmaktadır. Doktora tezlerinin ise yalnızca (f=1) tane olduğu ve 2021 yılında hazırlandığı belirlenmiştir.

Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler incelendiğinde; nitel araştırma (f=8), nicel araştırma (f=3), hem nitel hem de nicel yöntem (f=2) kullanılmıştır. Bir lisansüstü tezde ise yöntemden bahsedilmemektedir. Lisansüstü tezlerde

kullanılan modellere bakıldığında; durum çalışması (f=5), betimsel analiz (f=3), içerik analizi (f=2); her birinden birer tane olmak üzere sırasıyla kesitsel betimsel tarama, karma, tarama ve deneysel desen modeli kullanıldığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin örneklem grupları incelendiğinde; müzik öğretmenleri ve öğrenciler (f=5), veliler (f=2) müzik öğretmeni-okul yöneticileri ve müzik öğretmeni-öğrenci (f=1) ile yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucunda, lisansüstü tezlerin veri toplama sürecinde en çok görüşme formunun (f=9) kullanıldığı görülmektedir. Bunu sırası ile anket (f=4), tutum ölçeği (f=3), görüşme, yansıtıcı günlük, ÇPÇE, dereceli puanlama anahtarı ve kısa formun (f=1) takip ettiği belirlenmiştir. Kullanılan veri analiz teknikleri incelendiğinde, en çok içerik analizi tekniği (f=10) kullanıldığı, bunu sırası ile SPSS (f=4), Mann Whitney U testi (f=1), aritmetik ortalama (f=1), ANOVA (f=1) ve betimsel analiz (f=1) takip ettiği görülmektedir.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamında sonuç ve öneriler kısmının bulunduğu, tartışma bölümünün (f=6) yüksek lisans tezinde bulunmadığı görülmektedir.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin 13 farklı üniversitede; Kırıkkale Üniversitesi (f=2); Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Okan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi (f=1) olmak üzere hazırlandığı tespit edilmiştir.

Lisansüstü tezlerin hazırlandığı enstitüye yönelik sonuçlar incelendiğinde, en fazla EBE'de hazırlandığı (f=8) ve ilk çalışmanın 2007 (f=1) yılında gerçekleştiği son çalışmanın ise 2023 (f=3) yılında hazırlandığı görülmektedir. SBE'de yapılan çalışmalar incelendiğinde toplam (f=4) çalışmanın yapıldığı ve ilk çalışmanın 2014 (f=1) yılında hazırlandığı görülmektedir. GSE'de ve LEE'de yalnızca 1'er tez çalışmasının hazırlandığı ve bu çalışmaların sırasıyla 2017 (f=1) ve 2022 (f=1) yıllarında hazırlandığı tespit edilmiştir. 2007, 2018, 2021 ve 2023 yıllarında 1; 2014, 2017 ve 2022 yıllarında 2; 2019 yılında ise 4 lisansüstü tez çalışması hazırlanmıştır. 2020 yılında ise lisansüstü tezin hazırlanmadığı görülmektedir. Dolayısı ile tezlerin en fazla EBE'de hazırlandığı (f=8), bunu sırasıyla SBE (f=4), LEE ve GSE'nin (f=1) takip ettiği görülmektedir.

Lisansüstü tezlerin hazırlandığı anabilim dallarına yönelik sonuçlar incelendiğinde, sırası ile GSEABD'da (f=7), MAS'da (f=2), EBAD'da (f=2), MAB'da (f=2), EÇABD'da (f=1) hazırlandığı tespit edilmiştir.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinin Prof. Dr. unvanlı (f=5), Dr. Öğr. Üyesi (f=5), Doç. Dr. unvanlı (1'i doktora tezi danışmanı) (f=4), Yard. Doç. (f=1) unvanlı danışmanlarla hazırlandığı; Prof. Dr. ve Dr. Öğr. Üyesi unvanlı danışmanlarla tezlerin en çok yürütüldüğü tespit edilmiştir.

Bu çalışma, Türkiye’de BİLSEM kurumlarında müzik alanı üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Konu başlığı ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezler incelendiğinde; ilk tezin 2007 yılında, son tezin 2023 yılında hazırlandığı; 14 lisansüstü tezdən 13’ünün yüksek lisans tezi, 1’inin ise doktora tezi olduğu görülmektedir. Bu sonuç, 2007-2023 yılları arasında lisansüstü tez sayısının az olduğunu düşündürmektedir. Ülkemizde 81 ilde BİLSEM olmasına karşın özellikle doktora tezlerinin bu denli az olma sebebinin, müzik alanında doktora yapan kişi sayısının yüksek lisans yapan kişi sayısına oranla daha az olması gösterilebilir. Oruç ve Çağır (2022) BİLSEM kurumlarını incelemeye yönelik hazırladıkları çalışmalarında, var olan doktora tezlerinin sayısının oldukça az olduğuna, yüksek lisans tezlerinde ise yakın dönemde bir artış olmasına rağmen doktora tezlerindeki bu artışın henüz gerçekleşmediğine değindikleri görülmektedir. Bunun nedenini ise araştırmacılar, BİLSEM kurumlarının henüz ülkemizde yeni tanınmaya başlaması olarak ele almaktadırlar. Bu bulgu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Kasap (2006, s.10), ülkemizde müzik alanında eğitim veren doktora programlarını incelediğinde, müzik ve özel yetenek alanında açılmış bir program olmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda, müzik eğitimi alanında var olan doktora programı sayısının az olduğunu bunun sebebinin de üniversitelerdeki öğretim görevlisi sayısının yetersiz olmasına bağlamaktadır. Elde edilen sonuç, çalışmayı desteklemektedir. Lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemler incelendiğinde; çoğunlukla nitel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin nicel çalışmalar yapmak yerine nitel çalışmalara daha fazla odaklandıkları ve nicel çalışmalar yapmaya yönelik daha çok kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir (Çepni ve Ormancı, 2018, s.883). İlhan (2016), nicel veri analiz tekniği kullanan araştırmacıların nitel veri analizi yapan araştırmacılara göre daha fazla zorlandıklarına ilişkin bulgulara vermiştir. Dolayısıyla, araştırmacıların nitel yöntemi daha çok tercih etme nedenleri olarak, nicel analiz yönteminde zorlanmaları ve bu konuda kaygı yaşamaları gösterilebilir. Literatürde yapılan araştırmalar, çalışmanın bu bulgusunu destekler nitelik taşımaktadır.

Şüphesiz ki, BİLSEM’lerin sanat alanını temsil eden en önemli alanlardan birisi müzik alanıdır. Bu doğrultuda, yapılan çalışmalarda öğretmenleri içeren çalışmalara daha çok ağırlık verilmiş olsa da veli ve yönetici görüşlerini içeren çalışmalara da yer verilmesi önem taşımaktadır. Araştırma bulgusunda, velilerle ilgili yapılan lisansüstü tezlerin sayısının oldukça az olduğu belirlenmiştir. Oysaki ebeveynlerin müzik alanında özel yetenekli çocuklarla ilgili bilgilendirilmesi ve kurum hakkında bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir. Aynı şekilde, BİLSEM yöneticilerinin müzik alanına yönelik görüşlerinin alınarak bu alanla ilgili bilgilerinin ölçülebilmesi ve müzik öğretmenlerine yönelik beklentilerinin ne olduğunun saptanabilmesi önemlidir. Satır (2018) çalışmasında, müzik öğretmenlerinin kurum idarecileriyle uygun ders programlarının ayar-

lanmamasına; müzik dersinin idareciler tarafından yeteri kadar önemsenmemesine; idarecilerin akademik alanda öğretmenlerin eğitim alma süreçlerine destek vermemelerine yönelik sorunlar yaşadıklarına; müzik öğretmenlerinin kurum içerisinde yöneticileri ile çeşitli konulara yönelik sorunlar yaşadıklarına değinmektedir. Dolayısıyla, BİLSEM kurumlarına yönelik çalışmalarda, örneklem gruplarının yöneticilere yönelik hazırlanmasının bu sorunların çözümüne katkı sağlayacağını düşündürmektedir. Akhan ve Altaş (2021), öğretmen ve yöneticilerin zaman zaman uyumlu çalışma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Bu bulgular, bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Lisansüstü tezlerin sonuç, tartışma ve öneriler kısımlarına göre dağılımları incelendiğinde; tezlerin tamamında sonuç ve öneriler kısmının bulunduğu, 6 tezde ise tartışma kısmının bulunmadığı belirlenmiştir. Tezlerde yer alan tartışma bölümü çalışmada ulaşılan sonuçları desteklemek ve daha önce hazırlanan çalışmaların karşılaştırılması açısından önem arz etmektedir (Horzum vd., 2016). Aydeniz vd. (2021)'in araştırmasında sonuç ve tartışma bölümünün bulunmasının önemine yer verdiği görülmektedir. Ulaşılan bu çalışmalar, araştırmanın bulgusunu destekler nitelik taşımaktadır.

Lisansüstü tezlerin hangi üniversitelerde yapıldığına ilişkin bulgular incelendiğinde; 13 lisansüstü tezin farklı üniversitelerde hazırlandığı; 8'inin EBE'de, 4'ünün SBE'de, 1'inin LEE'de, diğer 1'inin ise GSE'de hazırlandığı belirlenmiştir. EBE'de hazırlanacak çalışmaların artmasının bu alandaki çalışmalara faydalı olabileceğini düşündürmektedir.

## ÖNERİLER

Ø BİLSEM'lerin sanat alanını ön plana çıkararak müzik öğrencilerine yönelik çalışmaların sayılarının artırılması faydalı olabilir. Aynı zamanda hazırlanan çalışmaların özellikle öğrencilerle sınırlı tutulmayacak biçimde velilere, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik olarak ele alınması ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilir.

Ø Çalışmalar çoğunlukla nitel veri yöntemiyle toplanmıştır. Ancak, nicel araştırma yöntem kullanılarak yapılacak sayıların artması, ulaşılan sonuçlarının nicel verilerle ortaya konulmasına ve geniş kitlelere ulaşmasına katkı sağlayabilir.

Ø BİLSEM müzik alanı öğrencilerinin gelişimlerini gözlemlemek için belirli aralıklarla öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan yeni çalışmalara yer verilebilir.

Ø Ülkemizde müzik alanına yönelik oldukça kapsamlı eğitim verilen bu kurumlarla ilgili çalışmalar oldukça azdır. Bu alanda doktora tezi ise şu ana dek yalnızca bir tanedir. 81 ilimizde faaliyet veren bu kurumlara yönelik hazırlanan lisansüstü tez sayılarının artması literatüre daha fazla katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Andrade, S.R., Schmitt, M.D., Storck, B.C., Piccoli, T. and Ruoff, A.B. (2018). Documentary analysis in nursing theses: data collection techniques and research methods. *Cogitare Enform*, 23(1), e53598.??
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Newyork: Sage.
- Dawson, C. (2019). *Introduction to research methods 5th edition: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Robinson.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide*. (pp.147-166), London: Sage.
- Fraenkel, J.R. and Devers, K.J. (2006). *Study design in Qualitative search in education*. New York: *Education for Health*, 13(2), 263-271.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- McMillan, J.H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (3)???. New York: USA.
- MEB. (2014). *Özel yetenekli çocuklar aile kılavuzu*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü.
- MEB. (2021). *BİLSEM yönergesi*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Müdürlüğü.
- Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama*. Ankara: Pegem. Sak, U. (2020). *Yaratıcılık gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Vizetek.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.

**EK 1. İNCELENEN LİSANSÜSTÜ TEZLER**

Tez İsmi	Yılı	Yazar Adı
BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün müzik yetenekli öğrencilerin tanılmasında karşılaştıkları sorunların incelenmesi	2007	A. Zekai Evin
BİLSEM’lerde destek eğitimi almış 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları	2014	Levent Cihan Ceylan
BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli çocukların annelerinin karşılaştıkları güçlükler: Sakarya ili örneği	2014	şenel amdeviren
BİLSEM öğrencilerinin görsel sanatlar ve müzik derslerine yönelik görüş ve tutumları	2017	Başak Bilgili
Müzik eğitiminde öğretmen-öğrenci-ebeveyn ilişiminin Antalya BİLSEM örneği	2017	Begüm Fulya Adızel
BİLSEM’lerde görev yapan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri	2018	Arzu Satır
BİLSEM’ne devam eden üstün yetenekli öğrencilerin anne ve babalarının karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Bitlis İli Örneği)	2019	Hamit Aydoğan
BİLSEM’de müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi	2019	Ahmet Demir
BİLSEM’lerdeki öğrencilerin müzik dersinde karşılaştıkları problemler ile müzik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelemesi	2019	Elçin Arslan Kaya
BİLSEM’lerde uygulanan keman eğitimi	2019	Güleser Beste Akbal
BİLSEM’de görev yapan müzik öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların çalgı eğitimine yönelik görüşleri	2022	iğdem Karagün
BİLSEM’lerde müzik teknolojileri altyapı durumu ve müzik öğretmenlerinin beklentileri	2022	Göksel etin
GSL müzik bölümü ile BİLSEM müzik alanı arasındaki farklar üzerine bir alışma	2023	Fatma Sürmeli





# BÖLÜM 10

## İNGİLİZCE ÖZ-YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ (İÖAÖ)<sup>1</sup>

*Ezgi DARAMA GÜRCAN<sup>2</sup>*

*Ayşe ELİTOK KESİCİ<sup>3</sup>*



1 Bu çalışma 2.yazarın danışmanlığında 1. Yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

2 İngilizce Öğretmeni, ezgidarama@gmail.com, ORCID:000-0003-3938-2635

3 Doç. Dr. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, aelitok@adu.edu.tr, ORCID: 000-0002-9776-6680

## GİRİŞ

Son yıllarda hızla artan küreselleşme ve günümüz dünyasında yaşanan gelişmelerin bireyler ve toplumlar arası iletişimi kaçınılmaz kılması nedeniyle İngilizcenin Dünya üzerindeki önemi gün geçtikçe artmaktadır. Küreselleşen dünyada İngilizce öğrenimi günümüzde keyfilikten çok olağan bir durum haline gelmiştir (Balım, 2023). Günümüzde İngilizce nitelikli işgücü göçünde en önemli etken dil olmuştur çünkü işe kabul edilme kriterleri İngilizce'nin bilinip bilinmediği önem taşımaktadır (Parijs, 2010). Günümüz koşullarında göçler ağırlıklı olarak ana dili İngilizce olan ülkelere gerçekleşmektedir. Amerika'ya gerçekleşen göçler de İngilizce'nin ortak iletişim dili olmasında büyük rol oynamıştır (Sutcliffe, 2022). Dünya üzerinde yaşayan toplumlara ve ülkelere bakıldığında, binlerce farklı kültürün ve dolayısıyla binlerce farklı dilin var olduğu görülecektir. Bu dillerin bir kısmı milletlere mal olmuştur (Turan ve Duruhan, 2023). İngilizceyi günümüzde bir buçuk milyarı aşan insan konuşmaktadır. Bu yönüyle dünyada en çok konuşulan dildir. Bunun sonucu olarak İngilizce bir köprü dil olarak değerlendirilebilir (Keskin ve Gürlek, 2022). II. Dünya Savaşı öncesine kadar yaygın şekilde kullanılan Fransızca önemini yitirmiş, İngiliz dili ve kültürü Türk toplumunda II. Dünya Savaşı boyunca nüfuz etme alanı bulmuştur. Türkiye, II. Dünya Savaşı'nın başlangıcından 1943 yılına değin ciddi bir Alman-İngiliz rekabet sahası içerisindeydi. İngiliz Hükümeti Doğu Akdeniz ve Orta-Yakın Doğu'nun stratejik önemi dolayısıyla hareket sahasını genişletebilmek için siyasi, ekonomik ve kültürel faaliyetler üzerinden uzun vadeli politikalar geliştiriyordu. İngilizler, giriştiği teşebbüsler sayesinde savaş sonrasında Türkiye'de tercih edilen yabancı dilin İngilizce'ye dönüşmesine olanak sağlamışlardır (Balım, 2023). II. Dünya Savaşı sonrası artan Amerikan etkisiyle İngilizce Türkiye'de ve dünyada önem kazanmış ve günümüzde zorunlu dil haline gelmiştir. İngilizce dilinin öneminin artmasıyla birlikte Türkiye'de eğitim programlarında İngilizce dersi ağırlık kazanmaya başlamıştır.

İngilizce'de dinleme, dinlediğini anlama ve okuma gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerin iletişimde göz ardı edilemez bir önemi olduğu bilinmektedir (Aktaş, 2004). Bu beceriler önemli olmakla kalmayıp, aynı zamanda temel beceriler birbirleriyle ayrılamaz bir bütünlük içerisindedir (Özbay, 2007). Dünya genelinde ortak dil olan İngilizce dilinde eğitim veren bir üniversite, mezun öğrencilerine farklı ülkelerdeki sektörlerde iş bulma konusunda olumlu yönde katkıda bulunabilir (Kerestecioğlu, 2018). Günümüzde İngilizce Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlarda ortak dil olarak kullanılmasının yanı sıra çoğu uluslararası konferans ve seminerlerde de tercih edilen ortak dildir. Uluslararası çalışan şirketlerin ortak iletişim dili olan İngilizce aynı zamanda şirketlerin kendi içerisinde farklı ülkelerdeki şubeleri ile yaptığı görüşme ve resmi yazışmalarda kullanılmaktadır. İngilizce bir anlamda küreselleşmenin getirdiği bağımlı

olma paradigmasının en temel halkasıdır. Bunun sonucu olarak bireylerin özellikle meslek edinmek, iş bulmak, alanlarında kendilerini geliştirmek ve günlük gelişmeleri takip etmek ve hatta günlük yaşamlarını kolaylaştırmak için bile İngilizce'ye olan ihtiyaçları her geçen gün artırmıştır. Bu da İngilizcenin dünyada yaygın olarak varlığını sürdürmeye devam edeceğini ve İngilizce'nin eğitim alanında daha çok önem kazanmaya ve bilgiye erişim için vazgeçilmez olmaya başladığını göstermektedir (Sutcliffe, 2022).

İnsanlar gün geçtikçe dijital dünyadan kopamaz hale gelmiştir. Dijital çağda internet kaynaklarının birçoğu dünya dili olması sebebiyle İngilizce şeklinde yayınlanmaktadır. Kendini geliştirmek, dünya ile etkileşime geçmek veya küresel olaylardan haberdar olmak isteyen insanlar ister istemez bu ihtiyaçlarını çoğunlukla dijital ortamdan karşılamaktadır. Bunların yanı sıra 2020 yılında başlayan küresel bir sağlık tehlikesi haline gelen Covid-19 salgını esnasında yabancı dil bilmek, insanların bu salgınla ilgili daha rahat araştırma yapabilmesine de olanak tanımıştır. Dil, sahip olduğumuz en benzersiz insani yeteneklerden biridir ve bilinç, sosyallik ve kültür de dahil olmak üzere hayatımızın her anında yer alır. Anlam yaratmak ve diğer insanlarla iletişim kurmak için sembolik dil sistemi kullanılmaktadır. Gerçek olaylar hakkında olduğu kadar hayal edilen şeyler; niyetler ve arzularımız hakkındaki düşüncelerimizi ifade ederken de iletişim kuruyoruz. Dil seçimleri repertuarıyla hem iletilen mesajlara hem de bu mesajların muhataplarına karşı duruşumuzu, yargımızı ve duygularımızı görünür kılabiliriz (Ortega, 2013). Dil basit bir ifade biçiminden çok daha fazlasıdır; Farklı kültürlerdeki, iki bireyin, iki ülkenin birbiriyle ilişki kurmasında yardımcıdır. İngilizce dünyanın en önemli dillerinden biridir. Birçok insan, İngilizcenin bugünün dünyasında sahip olduğu değerinin farkındadır. Bu nedenle, İngilizce öğrenme talebi her geçen gün artmaktadır. İngilizceyi baskın ve önemli kılan pek çok farklı faktör vardır; Gelişen Dünya'da ülkeler arası ticaret, yurt dışı eğitim dahil olmak üzere pek çok şey İngilizce dili üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bazı insanlar İngilizceyi yaygın kullanılan bir dil olduğu için farklı ülkelerden insanlarla iletişim aracı olarak kullanabilmek için dış dünyaya açılan pencere olarak görürken bazı insanlar ise Dünya'da yapılan son araştırmaları takip edebileceklerini, dolayısıyla İngilizcenin onlar için bilgi kaynağına ulaşabilmeleri için gerekli olan bir araç olarak görmektedirler. İngilizcenin iletişim kurmak, uluslararası iş faaliyetlerine katılmak ve tüm dünyadaki olaylar hakkında bilgi edinmek için etkili bir araç haline geldiği yaygın olarak kabul edilmektedir.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda büyük uğraş verilmiş, bu konuda gerek kamuda gerekse bireysel olarak oldukça zaman harcanmıştır (Işık,2008). 1950'li yıllardan sonra, okullarda en çok öğretilen yabancı dil İngilizce olmuştur (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017 ). Dil öğretimi bir sınıfı eğitmekten daha fazlasıdır; farklı etkinlikleri içeren bir süreçtir ve sınıf ortamında öğrenenlerin ne zaman ve nasıl etkileşime gireceğini belirlemek

öğretmenin sorumluluğundadır. İngilizce öğretmenleri, öğrencilerine hedef dilde belli bir düzeyde yetkin olması için gereken bilgileri sağlamayı istemektedir. Cumhuriyetin ilanının ardından çağdaş bir toplum yaratabilmek adına yabancı dilin ne kadar önemli olduğu vurgulanmış fakat yabancı dil eğitimi için ancak 1980’lerde hazırlıklar başlamıştır (Yücel vd. 2017).

Yabancı bir dil öğrenirken insanlar genellikle yeni kavramlar öğrendiği için kaygılanıp kendilerini yetersiz hissedebilirler. Öz-yeterlik kavramı, insani çabanın birçok alanındaki insan performansı üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Özyeterlik, bireyin görevi tamamlama becerisine ilişkin yarısıdır (Bandura, 1989). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler daha başarılı ve kararlı olurken, öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler başarısızlıkla baş edemeyip pes etme duygusuna eğilimlidir (Bandura, 1997). Örneğin, Pintrich ve De Groot (1990) yapmış olduğu çalışmada öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin bilişsel stratejileri kullandıklarını ve zor akademik görevlere devam etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Özyeterlik güdüleyici bir değişkendir (Çetinkaya ve Dikici, 2023).

Öz-yeterlik algısı, yalnızca kendimiz hakkında nasıl hissettiğimiz üzerinde değil, aynı zamanda hayatta belirlediğimiz hedeflerimize başarılı bir şekilde ulaşip ulaşamadığımız konusu üzerinde de etkiye sahip olabilir. Öz-yeterlik algısı kavramı, kişilik geliştirmede gözlemsel öğrenmenin, sosyal deneyimin ve karşılıklı etkileşimin rolünü vurgulayan Albert Bandura’nın Sosyal Bilişsel Teorisinin merkezinde yer alır ve Kuramın önemli kavramlarından biridir. Bandura (1986) özyeterlik kavramını “kişilerin karşılaştıkları durumların üstesinden gelebilmeleri için ihtiyacı olan performansı sergileme kapasiteleri hakkındaki inançları” olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik algısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında özyeterlik kavramının akademik motivasyonu ve öğrenme başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Shunk,1995). Eğitim alanındaki çeşitli çalışmalar, bireylerin özyeterlik algılarının dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi dilin dört farklı becerisi üzerinde etkisi olduğu konusunda hemfikirdir (Bandura, 1997; Magogwe ve Oliver, 2007; Mills, Pajares, ve Herron, 2007; Rahimi ve Abedini, 2009; Tilfarlioğlu ve Çiftçi 2011 ).

Küreselleşen Dünya’da İngilizce bilinmesi gereken “ikinci dil” halini almıştır. Kişinin İngilizce özyeterlik algısı dili öğrenimi ve o dilde iletişim kurma becerileri üzerinde büyük rol oynamaktadır. İngilizce’ye dair özyeterlik algı düzeyi yüksek olan bireyler yabancı dilde iletişime daha açık ve istekliken, İngilizce özyeterlik algı düzeyi düşük olan bireyler iletişim kurmaktan kaçınır, iletişim esnasında biraz daha geri planda kalırlar. Özyeterlik algısının dil öğrenimi üzerinde etkisi olduğu bilinse de alanyazında yabancı dil performansı ve özyeterlik algısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca alanyazında güncel İngilizce özyeterlik Algısı ölçeğine ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan ölçeğin İngilizcenin

dört temel becerisine yönelik özyeterlik algısını ölçebilir nitelikte olduğu ve bu güncel çalışmanın gelecekteki araştırmalar için kullanışlı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar özyeterlik kavramının İngilizce öğrenimi üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Balcı, 2018; Graham, 2022; Lee, Allen, Cheng, Watson, & Watson, 2021; Rivai, Yusri, Rivai, & Anwar, 2021). Özyeterliğin akademik başarıyı etkilediğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Duyar Tunç, 2022; Dadandı, 2022; Fakhrou, & Habib, 2022; Penzar, Shea, & Edwards, 2021). Nicel araştırmaların yürütülebilmesi için geniş örneklemelere ulaşmaya olanak sağlayan ölçeklerin geliştirilmesi önemlidir (Öztürk, Ada, & Albayrak, 2023). İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin sürecin başındaki özyeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi alacakları eğitime şekil vermede etkili bir yol gösterici olabilecektir. Yapılan araştırmalarda kullanılan ölçeklerin eski tarihli olması ölçeğin güncellenmesi gerektiği görüşüne yol açmıştır. Elde edilen ölçek sadece hazırlık sınıfı öğrencilerinde değil aynı zamanda yetiştiklerinde kullanılabilir niteliğe sahip bir ölçektir. İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği geliştirmek bu amaca hizmet edebilecektir. Yapılan incelemeler sonucunda alanyazında güncellenmiş İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği'ne ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik Algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Aynı zamanda geliştirilen ölçekle hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce Özyeterlik Algı düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu temel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. “İngilizce Özyeterlik Ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği ne düzeydedir?”
2. “Öğrencilerin genel özyeterlik algı düzeyi nedir?”

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Eldeki araştırma nicel araştırma bağlamında betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan araştırmalarda veri, büyük bir kitlenin araştırmacının sorduğu sorulara ve belirlemiş olduğu yanıt seçeneklerinin kullanılmasıyla toplanır (Karasar, 2022). Betimsel tarama modeli, araştırılan durumun olabildiğince ayrıntılı yani tam olarak tanımlandığı ve eğitim alanında en yaygın kullanıldığı bilinen araştırma çeşididir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Bu araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlandığından bu model tercih edilmiştir.

## Örnekleme

Araştırmada kolay ulaşılabılır örneklem seçimi tercih edilmiştir. Bu araştırmada özyeterlik algı düzeyleri tespit edileceği için öğrenciler özyeterlik algısı bakımından maksimum çeşitlilik gösterebilirler. Bu durum özyeterlik algısı açısından hem alt hem orta hem de üst düzeyde özyeterlik algısına sahip bireylerin örnekleme yer almasıyla açıklanabilir. Böylece örnekleme yer alan kişilerin seçiminde hem kolay ulaşılabılırliğe hem de maksimum çeşitliliğe yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Hazırlık Yüksekokulu'nda yabancı dil eğitimi alan 600 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 202-202 Bahar Dönemi Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda okuyan 269 hazırlık sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Pilot uygulamada araştırmaya 87 hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Nihai uygulamada ise araştırmaya 182 üniversite öğrencisi dahil edilmiş olup bu katılımcıların %56,05' ini kadın, %43,95' ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada İngilizce ile ilgili özyeterlik algısı üzerine yapılmış çalışmalar incelenmiş ve 4 temel İngilizce becerisi dikkate alınarak 50 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Özyeterlik Ölçme aracının geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Köse ve Çıkrıkçı, 2007, İlbeği, 2020);

1. Madde Havuzu Aşaması
2. Uzman Görüşü Aşaması
3. Ön Deneme Aşaması
4. Faktör Analizi Aşaması
5. Güvenirlik Hesaplama Aşaması
6. Nihai Uygulama

Araştırmacılar tarafından oluşturulan özyeterlik ölçeği İngilizce'nin dört temel becerisi olan okuma, yazma, anlama ve konuşma becerilerini kapsamaktadır. Madde havuzu oluşturma sürecinde alan yazın incelenmiş, Avrupa Dil Portföyü incelenmiş ve madde havuzu oluşturmada önce maddeler yazılırken dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmiştir.

Oluşturulan bu taslak ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için iki doçent ve biri doktor öğretim üyesinden oluşan 1 İngilizce alan uzmanı 2 eğitim programları ve öğretim uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir İngilizce öğretimi uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlarla yapılan görüşmelerde onların İngilizce öz yeterlilik algısı konusuyla ilgili görüşleri

belirlenmeye çalışılmıştır (Johnson ve Christensen, 2020). Uzman görüşlerinin ardından taslak ölçek formu tekrardan düzenlenmiştir. Daha sonra maddeler, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “ Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” ifadeleriyle 5’li dereceleme tepki kategorisi ile derecelendirilmiştir.

Uzman görüşlerinden sonra elde edilen özyeterlik ölçeği taslağı yönergesi yazılarak ve biçimlendirilerek deneme formu haline getirilmiştir. Pilot uygulamada hazırlanan ölçek 50 maddeden oluşmaktadır. Deneme formu 2020-2021 Öğretim yılı Bahar Döneminde Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören 87 öğrenciye uygulanmıştır. Şeker ve Gençdoğan (2014) örneklemini temsil eden 30 ile 50 arasında katılımcının pilot uygulamaya dahil olmasının yeterli olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde Pandemi sebebiyle yüz yüze eğitim yapılamamasından ve öğrencilerin farklı şehirlerde ikamet etmesinden dolayı pilot uygulama formu verileri çevrimiçi ortam üzerinden toplanmıştır.

### **Veri Analizi**

Verilerin analizi için Açıklayıcı Fakör Analizi, hazırlanan ölçeğin bir model olarak doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi, ölçeğin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ve Bartlett testi sonuçları değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett Testi, iç tutarlık anlamındaki güvenilirliği belirlemek için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Öğrencilerin İngilizce becerilerine yönelik özyeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla ortalama ve standart sapma değerlerini içeren betimsel analiz kullanılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek için toplanan verilere SPSS 23 paket programı kullanılarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu çalışmada maddelerin normallik varsayımları sağlanmış olup, diğer açıklayıcı faktör analizi teknikleri denendiğinde 5 boyutlu bir yapı oluştuğu belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Araştırmada etik ilkeler gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni ; (T.C. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu), (02.04.2021), (E-84982664-050.02.04-22660) sayılı belge alınmıştır.

### **BULGULAR**

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi, “İngilizce Özyeterlik Ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, hazırlanan İngilizce Özyeterlik Algısı Ölçeği’ne ilişkin güvenirlik ve geçerlik testleri yapılmıştır.

### Açımlayıcı Faktör Analizi

Çalışmada ele alınan ölçek 50 maddeden meydana gelmektedir. Faktör analizi öncesi, ölçeğin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla KMO (KaiserMeyer-Olkin) değeri ve Bartlett testi sonuçları değerlendirilmiştir. KMO değeri 0-1.00 aralığında değişmekte olup faktör analizine uygunluk için asgari 0,5 değerini almalıdır (Field, 2009). Ayrıca maddeler için Cronbach's alfa katsayısı değerlendirilmiştir. Cronbach's alfa katsayısı 0-1 arasında değişmektedir.  $0,00 < \text{alfa} < 0,40$  aralığında yer alıyorsa ölçek güvenilir değil,  $0,40 < \text{alfa} < 0,60$  aralığında ise ölçek düşük güvenilirlikte,  $0,60 < \text{alfa} < 0,80$  aralığında ise ölçek oldukça güvenilir ve  $0,80 < \text{alfa} < 1,00$  aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek” olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl, 2005).

Tablo 1: Faktör ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Cronbach's Alfa	Madde Sayısı	KMO	X <sup>2</sup>	P
0,927	50	0,826	3169,28	0,000

Tablo 1’de ölçeklerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla yapılan KMO ve Bartlett testi sonuçları ve Cronbach's alfa katsayısı tabloda verilmiştir. Analiz sonucuna göre KMO değerleri 0,500’ den büyük ve Bartlett X 2 testleri anlamlı bulunmuştur. Buna göre ölçek faktör analizine uygundur.

Tablo 2: Faktör Yüklerinin Dağılımı

	Anlama	Konuşma	Dinleme	Yazma	Okuma
19. Yabancı bir restorana gittiğimde kolaylıkla sipariş verebilirim.					0,879
3. Türkiye'ye gelen turistlerin derdini anlar ve yardımcı olabilirim.					0,782
31. Bilgisayarın/telefonun dilini İngilizceye çevirdiğimde rahatlıkla kullanabilirim.					0,745
42. Yabancı sitelerde aradığım bir bilgiyi rahatlıkla bulabilirim.					0,722
20. Dinlediğim bir konu ile ilgili kısa notlar alabilirim.					0,703
4. Yurt dışında tercümana ihtiyaç duymadan seyahat edebilirim.					0,645
6. Yabancı sohbetlere katılıp kendimi ifade edebilirim.					0,568
48. Kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim.					0,568



18. Bir yerden bahsederken İngilizce yer tarifi yapabilirim.	0,531	
43. İngilizce konuşan birisinin vermek istediği mesajı net bir şekilde anlayabilirim.	0,459	
29. Yazma becerileri konusunda bir sorunum yok.	0,810	
45. İngilizce yazma becerisini ölçme sınavlarında başarılı olacağımı düşünüyorum.	0,788	
35. İngilizce kısa kompozisyon yazabilirim.	0,781	
13. İngilizce metin yazma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.	-0,764	
46. Derste İngilizce not tutabilirim.	0,636	
47. Dinlediklerimi özetleyebilirim.	0,556	
25. Mülakat /sohbet esnasında duraksamadan anlaşılır ve akıcı bir şekilde konuşabilirim.	0,827	
36. Konuşma becerileri konusunda bir sorunum yok.	0,819	
40. İngilizce konuşma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.	-0,795	
26. İngilizce konuşma sınavlarında başarılı olacağımı düşünüyorum.	0,764	
30. Biriyle telefonda rahatlıkla iletişim kurabilirim.	0,646	
9. Tv 'de yabancı haber, hava durumu vs. izlediğimde konunun ana fikrini anlarım.	0,943	
5. Yabancı müziklerde ne anlatılmak istediğini anlarım.	0,725	
17. Hava alanında yapılan İngilizce anonsu anlayabilirim.	0,690	
1. Yabancı dizileri/filmleri alt yazı olmadan izleyebilirim.	0,676	
44. İngilizce konuşma sırasında karşımdakini aktif olarak dinleyebilirim.	0,539	
12. İngilizce dinleme becerisini ölçen sınavlarda başarılı olacağımı düşünüyorum..	0,464	
10. Yeni öğrendiğim İngilizce yapıları günlük hayata geçiririm..	0,407	
2. İngilizce bir makaleyi/romanı okuyup özetini çıkarabilirim	0,774	
32. Yabancı dilde yazılmış bir metni anlar ve Türkçeye çevirebilirim.	0,707	
33. Benim için çok zor göründüklerinde yeni makaleler okumaya çalışmaktan kaçınırım.	-0,609	
11. İngilizce bir romanı çok sık sözlük kullanmadan anlayabilirim.	0,557	
50. Okuduğum İngilizce metin ile ilgili sorulan soruları cevaplayabilirim.	0,497	

Tablo 2’de faktör analizi neticesinde elde edilen faktörler ve faktör yükleri görülmektedir. Ölçek içerisinde birden fazla faktöre yüklenen toplamda 17 madde çıkarılmıştır. Bu maddeler, 7,8,14,15,16,21,22,23,24,27,28,34,37,38 ,39 ve 41 numaralı maddelerdir. Analiz neticesinde toplamda 33 madde ve 5 faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

*Tablo 3: Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları*

<b>Faktörler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach’s Alfa</b>	<b>Açıklanan Varyans Oranı (%)</b>
Anlama	10	0,903	37,664
Konuşma	6	0,885	6,608
Dinleme	5	0,875	5,779
Yazma	7	0,825	4,827
Okuma	5	0,783	4,352
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>0,945</b>	<b>59,23</b>

Tablo 3’te faktörlerin madde sayıları, açıkladıkları varyans oranları ve Cronbach’s Alfa katsayıları görülmektedir. Buna göre Faktör 1, 10 maddeden oluşmakta olup toplam varyansın %37,7’ sini açıklamaktadır ve yüksek derecede güvenilirdir. Faktör 2, 6 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %6,6’ sını açıklamakta ve yüksek derecede güvenilirdir. Faktör 3, 5 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %5,8’ini açıklamakta ve yüksek derecede güvenilirdir. Faktör 4, 7 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %4,8’ ini açıklamakta ve yüksek derecede güvenilirdir. Faktör 5, 5 maddeden oluşmakta, toplam varyansın %4,4’ ünü açıklamakta ve oldukça güvenilirdir. Elde edilen boyutların isimleri: Birinci boyut- “Anlama”, ikinci boyut – “Yazma”, üçüncü boyut “Konuşma”, dördüncü boyut-“Dinleme”, beşinci boyut ise –“Okuma” şeklindedir.

### **Doğrulayıcı Faktör Analizi**

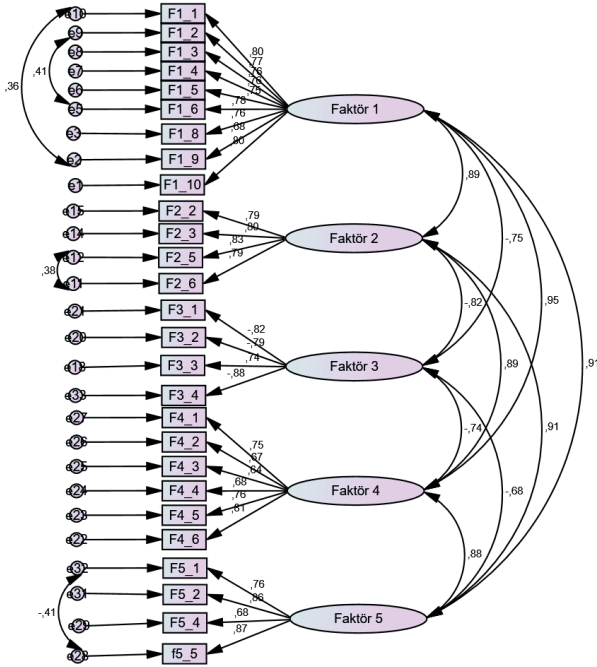
Açımlayıcı faktör analizi ile 5 faktör altında toplandığı tespit edilen yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde faktör yükü 0,6 ve altında olan maddelerin ölçme modelinden çıkarılması gerekir (Awang, 2015). Bu kapsamda daha önce açımlayıcı faktör analizine göre 5. Faktörün 3 numaralı maddesi, 2. Faktörün 1 ve 4 numaralı maddeleri, 4. Faktörün 7 numaralı maddesi, 1. Faktörün 7 numaralı maddesi, 3. Faktörün 5 numaralı maddesi çıkarılmıştır. Bunun sonucunda ölçek 27 maddeye düşürülmüştür.

### **Geçerlik Analizi**

Model geçerliliğinin sağlanabilmesi için 3 tür geçerlik sağlanması gerekir. Bunlar yakınsak geçerlilik, yapı geçerliliği ve diskriminant geçerliliğidir. Yakınsak geçerliğin varlığından söz edilebilmesi için, ölçme modelinde yer

alan bütün maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olması gerekir. Yakınsak geçerliğin doğrulanması için AVE (ortalama açıklanan varyans) değeri kullanılır. Geçerliğin sağlanabilmesi için AVE değerinin 0,5 ve üzerinde olması gerekmektedir (Awang, 2015). Diskriminant geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapının gereksiz maddelerden arınmış olması gerekmektedir. Yapı geçerliliği ise uyum indislerinin istenen aralıkta elde edilmesi ile sağlanır. Bu amaçla Doğrulayıcı faktör analizinde faktör yükü 0,6 ve altında olan maddelerin ölçme modelinden çıkarılması gerekir (Awang, 2015). Ayrıca, diskriminant geçerliliğinin sağlanması yapı geçerliliğinin sağlanmasında etkilidir. Geçerlik analizi kapsamında, açımlayıcı faktör analizi ile 5 faktör altında toplandığı tespit edilen yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen path diyagramı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Daha önce açımlayıcı faktör analizine göre 5. Faktörün 3 numaralı maddesi, 2. Faktörün 1 ve 4 numaralı maddeleri, 4. Faktörün 7 numaralı maddesi, 1. Faktörün 7 numaralı maddesi, 3. Faktörün 5 numaralı maddesi çıkarılmıştır.

Tablo 4: Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri

Uyum İndisleri	Analiz Sonuçları
$\chi^2$	639,335
$\chi^2/df$	2,062
P	0,000
CFI	0,912
TLI	0,901
GFI	0,788
RMR	0,056
RMSEA	0,077
RMSEA /p	0,000

Tablo 4'te analiz sonucunda elde edilen uyum indisleri verilmiştir. Yapı geçerliliği için uyum indislerinin istenilen aralıklarda olması gerekmektedir.  $\chi^2/sd$  değerinin 3 ya da altında olması iyi uyuma, 5 ya da altında olması ise kabul edilebilir bir uyuma işaretler. Analiz sonucunda elde edilen değer (2,062) 3'ün altında olduğu için iyi uyum iyiliğinden söz edilebilir. CFI, TLI ve GFI değerlerinin kabul edilebilir olması için 0,90 ve üzerinde değer olması gerekmektedir. Bu bakımdan CFI ve TLI değerleri için kabul edilebilir bir uyumdan söz edilebilir. Hata kareler ortalamasının karekökü (RMR)ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerlerinin 0,08'in altında yer alması gerekmektedir. 0,1'in üzerindeki değerler modelin kabul edilemeyeceğini ifade eder. Hu ve Bentler (1995), RMSEA indeksinde 0.00 – 0.05 aralığının iyi uyum düzeyini gösterdiğini belirtmiştir. Analiz sonucunda elde edilen RMR ve RMSEA değerleri 0,8'in altında yer almaktadır. Çalışmada elde edilen uyum iyiliği değerlerine göre model uyumunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Harrington, 2009; Şimşek, 2007).

Tablo 5: Faktörlere ilişkin AVE değerleri

Faktör	AVE
1	0,581
2	0,642
3	0,656
4	0,523
5	0,632

Tablo 5'te Faktörlere ilişkin AVE değerleri verilmiştir. Elde edilen değerler 0,5'in üzerindedir ve bu nedenle yakınsak geçerliliğin sağlandığı söylenebilir.

## Güvenilirlik Analizi

Güvenirlik, ölçme aracında bulunan maddelerin kendi aralarında olan tutarlığı ve ölçme aracının ele alınan durumu sorunu ne kadar yansıttığıdır. Ölçeğin güvenilirliğinin tespit edilebilmesi için öncelikle kompozit güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

*Tablo 6: Faktörlere ilişkin kompozit güvenilirlik katsayıları*

Faktör	CR
1	0,926
2	0,878
3	0,691
4	0,867
5	0,872

Tablo 6’da faktörlere ilişkin kompozit güvenilirlik katsayısı görülmektedir. Yapının güvenilir olduğunun söylenebilmesi için CR değerinin 0,6’nın üzerinde bir değer alması gerekmektedir (Awang, 2015). Elde edilen değerlere göre yapının güvenilir olduğu söylenebilir.

Güvenirliğin test edilmesi amacıyla Cronbach’s alfa katsayısı da değerlendirilmiştir. Cronbach’s alfa katsayısı 0-1 arasında değişmektedir. Katsayı 0,00 <0,40 aralığında yer alıyorsa ölçek güvenilir değil, 0,40 <0,60 aralığında ise ölçek düşük güvenilirlikte, 0,60 <0,80 aralığında ise ölçek oldukça güvenilir ve 0,80 <1,00 aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek” olarak değerlendirilmektedir. (Tavşancıl, 2005).

*Tablo 7: Cronbach’s Alfa Katsayıları*

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach’s Alfa
Faktör 1	9	0,927
Faktör 2	4	0,884
Faktör 3	4	0,881
Faktör 4	6	0,866
Faktör 5	4	0,861
Toplam	27	0,955

Tablo 7’de ölçek ve alt boyutlar için hesaplanmış Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir. Elde edilen bütün değerler 0,8’in üzerinde yer almaktadır. Ölçeğin Toplam Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ,95 şeklinde bulunmuştur. Bu nedenle ölçek ve alt boyutların yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

## İngilizce Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Son Hali

Ölçek formunun son halinde 27 madde bulunmaktadır. Belirlenmiş olan ölçek 27 madde beş faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör (anlama) dokuz maddeden, ikinci (yazma), üçüncü(konuşma) ve beşinci (okuma) faktörler dört maddeden, dördüncü (dinleme) faktör altı maddeden oluşmaktadır. Beş faktör toplam varyansın %60.68' ini açıklamaktadır. Bu değer, faktörlerin konuyu iyi düzeyde açıkladığını göstermektedir. Ölçeğin genel Cronbach-alfa güvenilirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere öğrencilerin verdikleri cevaplara göre birden beşe doğru (kesinlikle katılmıyorum-1, katılmıyorum-2, kararsızım-3, katılıyorum-4, Kesinlikle katılıyorum-5) şeklinde sayısal değer verilmiştir.

### Faktörlere Ayrılmış Ölçek Maddeleri

Anlama faktörü altında 9 madde, Yazma ve Konuşma faktörleri altında 4 madde, Dinleme faktörü altında 7 madde ve Okuma faktörü altında 4 madde olmak üzere ölçekte toplamda 27 madde yer almaktadır. Bu faktörlere ait maddelere Tablo 8' de yer verilmiştir.

Tablo 8: Faktörlere Ayrılmış Ölçek Maddeleri

Faktör	Maddeler
<b>Faktör 1 (Anlama)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yabancı bil restorana gittiğimde rahatlıkla sipariş verebilirim.</li> <li>• Türkiye'ye gelen turistlerin derdini anlar ve yardımcı olabilirim.</li> <li>• Bilgisayarın/telefonun dilini İngilizceye çevirdiğimde rahatlıkla kullanabilirim.</li> <li>• Yabancı sitelerde aradığım bir bilgiyi rahatlıkla bulabilirim.</li> <li>• Dinlediğim bir konu ile ilgili kısa notlar alabilirim.</li> <li>• Yurt dışında tercümana ihtiyaç duymadan seyahat edebilirim.</li> <li>• Kendimi İngilizce olarak ifade edebilirim.</li> <li>• Bir yerden bahsederken İngilizce yer tarifi yapabilirim.</li> <li>• İngilizce konuşan birinin vermek istediği mesajı net bir şekilde anlayabilirim</li> </ul>
<b>Faktör 2 (Yazma)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İngilizce yazma becerisini ölçme sınavlarında başarılı olacağımı düşünüyorum.</li> <li>• İngilizce kısa kompozisyon yazabilirim.</li> <li>• Derste İngilizce not tutabilirim.</li> <li>• Dinlediklerimi özetleyebilirim.</li> </ul>
<b>Faktör 3 (Konuşma)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mülakat/Sohbet esnasında duraksamadan anlaşılır ve akıcı bir şekilde konuşabilirim.</li> <li>• Konuşma becerileri konusunda bir sorunum yok.</li> <li>• İngilizce konuşma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.</li> <li>• İngilizce konuşma sınavlarında başarılı olacağımı düşünüyorum.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>Faktör 4 (Dinleme)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TV’ de yabancı haber, hava durumu vs. izlediğimde konunun ana fikrini anlarım.</li> <li>• Yabancı müziklerde ne anlatılmak istendiğini anlayabilirim.</li> <li>• Hava alanında yapılan İngilizce anonsu anlayabilirim.</li> <li>• Yabancı dizi/filmleri alt yazı olmadan izleyebilirim.</li> <li>• İngilizce konuşma sırasında karşımdakini aktif olarak dinleyebilirim.</li> <li>• İngilizce dinleme becerisini ölçen sınavlarda başarılı olacağımı düşünüyorum.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Faktör 5 (Okuma)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İngilizce bir makaleyi/romanı okuyup özetini çıkarabilirim.</li> <li>• Yabancı dilde yazılmış bir metni anlar ve Türkçeye çevirebilirim.</li> <li>• İngilizce bir romanı çok sık sözlük kullanmadan anlayabilirim.</li> <li>• Okuduğum İngilizce metin ile ilgili sorulan soruları cevaplayabilirim.</li> </ul>

## Nihai Uygulama

Pilot uygulama, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin sona ermesiyle son uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama aşaması 87 öğrenciye uygulanan İngilizce Özyeterlilik Algısı Ölçeği, yapılan analizler sonucu 33 maddeye indirgenmiş ve Nisan-Mayıs 2021 aylarında nihai uygulamada 182 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan analizler sonucuna bağlı olarak belirlenen ölçek maddeleri sayısı 27’dir. Araştırma verilerinin analizi için elektronik ortamda toplanan veriler öncelikle Microsoft Excel Programına aktarılmış ve ardından analizler için ‘SPSS Statistics 23’ paket programı kullanılmıştır.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin genel özyeterlilik algı düzeyi nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin toplam İngilizce özyeterlilik algıları incelenmiştir. Tablo 9’da toplam İngilizce özyeterlilik algısına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

	N	x	ss.
Anlama	182	3,65	7.22
Yazma	182	3,31	3.68
Konuşma	182	2,78	3.86
Dinleme	182	3,44	4.50
Okuma	182	3,19	3.61
Ölçek Toplam Puan	182	3,36	0,75

Tablo 9: Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlilik Algı Düzeyleri

Değer	Puan Aralığı
Çok Düşük (1)	1.00 – 1.80
Düşük (2)	1.81 - 2.60
Orta (3)	2.61 - 3.40
Yüksek (4)	3.41 - 4.20
Çok yüksek (5)	4.21 - 5.00

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite hazırlık öğrencilerin toplam İngilizce özyeterlik algıları puan ortalamalarının  $\bar{x} = 3,36$ , standart sapmalarının ,75 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin “orta düzey” İngilizce özyeterlik algısını yansıtmaktadır.

Araştırmanın 2. alt problemi doğrultusunda İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce anlama ( $\bar{x} = 3,65$ ,  $ss = 7.22$ ), yazma ( $\bar{x} = 3,31$ ,  $ss = 3.68$ ), konuşma ( $\bar{x} = 2,78$ ,  $ss = 3.86$ ), dinleme ( $\bar{x} = 3,44$ ,  $ss = 4.50$ ) ve okuma ( $\bar{x} = 3,19$ ,  $ss = 3.61$ ) becerisi özyeterlik algı düzeyleri incelenmiştir. Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce okuma, yazma ve konuşma özyeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. İngilizce anlama ve dinleme özyeterlik algılarının ise “yüksek düzeyde” olduğu tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek geliştirme çalışmasında, alan taraması, madde havuzunun oluşturulması ve uzman kanısına başvurulmasının ardından 50 maddeli ölçek oluşturulmuş, süreç içerisinde Faktör analizi öncesi, ölçeğin faktör analizine uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizinde maddelerin Cronbach Alpha güvenilirlik, Kaiser Meyer ve Barlett uygunluk katsayıları analiz edilmiş ve yüksek güvenilirlikte ve faktör analizine uygun bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Faktör analizi sonucu faktör yükleri belirlenmiş ve birden fazla faktöre yüklenen 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Analizde elde edilen faktörlerin Cronbach Alpha katsayıları oldukça güvenilirdir. Faktör analizi sonucunda ölçek 5 faktörde toplanmıştır. Bu faktörler; Anlama, Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma şeklindedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü 0,6’ nın altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve madde sayısı 27 olarak güncellenmiştir. Yapı geçerliği sonucu ölçeğin uyum iyiliği taşımakta olduğu söylenebilir. RMSA ve RMR değerleri hesaplanmış ve ölçek uyumlu bulunmuştur (Harrington,2009; Şimşek, 2007). Faktörlerin çıkarılan ortalama Varyans (AVE) değerleri yakınsak geçerliği sağlamaktadır. Faktörlerin CR değerleri hesaplanmış ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Awang, 2015). Ölçeğin nihai hali cronbach alpha güvenilirlik katsayı analiz edilmiş ve 0,95 değer elde edilmiştir. Dolayısıyla ölçek ve alt boyutların yüksek derecede güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.



Araştırmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin özyeterlik algı düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. 2019 yılı Mart ayı itibariyle tüm Dünya’da alınan pandemi önlemleri ülkemizde de alınmıştır. Alınan pandemi önlemleri ile üniversiteler uzaktan eğitime geçmiştir. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algılarının istenen düzeyde olmamasında pandeminin getirmiş olduğu kısıtlamaların etkisi olabileceği düşünülmektedir. Öğrenciler İngilizceyi öğrenme ve başarabilme konusunda kendilerini çok yeterli görmemektedir. Elde edilen sonuçlar alan yazındaki bazı araştırmalar da elde edilen bulgularla eşdeğerdir (İlbeği, 2020; Şener, Erol, 2017; Kaya, 2016; Oğuz, Akkaş-Baysal, 2015; Gömleksiz ve Kılınç, 2014). Bu sonuç istenen bir durum olmamakla birlikte, öğrencilerin Pandemi dolayısıyla başka kişilerle etkileşim halinde olmayıp, derslere uzaktan eğitim yoluyla katılmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu çalışmada Kanadlı ve Bağçeci (2015) tarafından yapılan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Kanadlı ve Bağçeci üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarının algılanan özerklik desteği açısından incelemesi amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okuma-yazma ve dinleme-konuşma özyeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçlarına göre cinsiyet grupları arasında ölçek puanı ve İngilizce dil becerilerine ait özyeterlik algıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilememiştir. Tuncer ve Akmençe (2019) lise öğrencilerinin İngilizce dili özyeterlik algılarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada cinsiyet faktörünün özyeterlik üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucun varmıştır. Aynı şekilde Akyol (2017) ‘da lise öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında İngilizce özyeterlik algılarının cinsiyet açısından farklılık göstermediği sonucuna varmıştır. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce okuma özyeterlik inançlarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç Karafil ve Arı (2016)’nın çalışmasından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Karanfil ve Arı yapmış oldukları çalışmada üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve öğrencilerin okuma özyeterlik algısını orta düzeyde bulmuştur. Grabe (2009), motivasyon ve öz-yeterlik algısının okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce okuma özyeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuç İlbeği ve Çeliköz (2020)’ün İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik inançlarını incelediği çalışmada öğrencilerin yazma konusunda özyeterlik algısının orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Elde edilen bulgular birbiriyle paralellik göstermektedir. Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce dinleme özyeterlik algılarının “yüksek düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç Memduhoğlu ve Çelik’in

(2015) İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını araştırdığı çalışmada katılımcıların okuma becerisi ile ilgili özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Üniversite hazırlık öğrencilerinin İngilizce anlama özyeterlik algılarının “yüksek düzeyde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik algılarının “orta düzeyde” olduğunu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar Gömleksiz ve Kılınç (2014) tarafından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2014) lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada öğrencilerin konuşma özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Bu istenmeyen bir sonuçtur. Bu durum öğrencilerin İngilizce konuşma özyeterlik inançlarının yeterli düzeyde olmadığı ve İngilizce konuşma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin İngilizce özyeterlik algı düzeyleri okuma, anlama, yazma, konuşma ve dinleme becerileri açısından karşılaştırıldığında ise öğrenciler bu becerilerin neredeyse hepsinde orta düzeyde özyeterlik algısına sahip olmasının yanı sıra, en fazla anlama konusunda özyeterlik algısına sahiptir. Ülkemizde yapılan yabancı dil seviye belirleme ve öğrenci yerleştirme benzeri sınavlarda sistem daha çok okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için yapılan çalışmada öğrencilerin İngilizce okuma becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Anlama becerisini sırasıyla dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri takip etmektedir. Öğrenciler konuşma becerisi konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedir.

Aksan (1999) dili “sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir.” şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde, İngilizce dünya üzerindeki en güçlü dil olarak kabul edilmekte. İngilizce konusunda iyi olmak ve çok yönlü bir iletişimci olabilmek için, dört temel dil becerisinin her birine hakim olmak gerekmektedir. Chenfeld (1978) dört makro beceriyi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) dil yeterliğinin ve kullanımının ayrılmaz bir parçası şeklinde tanımlamıştır. Jing (2006), günlük hayatımızda iletişim kurmak için birden fazla dil becerisinin kullanıldığına değinmiş ve entegrasyonun öğrencilerin İngilizce dilinde çok yönlü iletişimsel yeterlik gelişimine yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Sever (1998) İnsanların iletişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için kullandığı dilin dört temel becerisinin hepsini geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılan çalışma kısaca özetlenmek gerekirse; Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş olan ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı ,95 olarak saptanmıştır. Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş olan ölçeğin 27 maddeden ve 5 alt boyuttan (anlama, okuma, dinleme, konuşma ve yazma) oluştuğu belirtilmiştir.

Anlama ise yazılı veya sözlü olarak gönderilen “mesajı almak için dilin işlenmesi” olarak tanımlanabilir, (Gass & Selinker, 2008, s. 376). Hedef dilin gramer sistemi edinildikten sonra hem dili anlamak hem de üretmek daha kolay hâle gelir (Varışoğlu ve Sevim, 2022). Okuyucuların var olan dil becerilerini okuduğunu anlama süreçlerinde kullanabilmeleri için öncelikle etkili çözümleme ve akıcı okuma davranışları sergileyerek yazılı kelimeleri sözel dile çevirmeleri gerekmektedir (Alatlı, Güldenoğlu ve Kargın, 2022).

Dil becerilerinin en iyi şekilde edinilmesi için temelde yeralan dinleme becerisinin gelişmesi çok önemlidir. Öğrenciler, sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilebilmek adına hem ana dilde hem de yabancı dil öğreniminde ilk olarak dinleme becerisini kazanmalıdırlar (Sayar, 2022). Okumada yaşanan güçlüklerin ileri dönemlerde, farklı alanlarda, daha yoğun güçlüklerle sebep olmasının önüne geçebilmek için gerekli önlemlerin çok erken dönemlerde alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Stanovich, 2009). Türkiye’de okuyucuların okuma becerilerini değerlendirmeye yönelik geliştirilecek standart değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Alatlı, Güldenoğlu ve Kargın, 2022). Bu ölçek geliştirme çalışması bu ihtiyaca cevap verme gereği üzerine gerçekleştirilmiştir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan İngilizce özyeterlik algısı ölçeği kullanılarak öğrencilerin İngilizce özyeterlik algıları belirlenebilir ve bu doğrultuda görev temelli (task based) ders programları planlanabilir.

Tasarlanacak olan yeni İngilizce öğretim programları ve öğrenci başarısını ölçmeye yönelik yapılacak sınavlar okuma, yazma, konuşma, dinleme, anlama gibi İngilizcenin tüm becerilerine yönelik hazırlanabilir.

Öğrencilerin İngilizce dili becerileri altında yer alan anlama, okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine ilişkin özyeterlik algılarını geliştirebilmeleri için uygun ders ortamları, programları ve araç gereçleri geliştirilebilir.

İngilizce dil becerilerine yönelik özyeterlik algısı geliştirilmesine hizmet içi eğitimlerde de yer verilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma, yurt içinde İngilizce dili öz yeterliğine ilişkin yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. İngilizce özyeterlik algısının önemine dikkat çekecek farklı çalışmalar yapılmalı ve alan yazına yeni bulgular kazandırılmalıdır.

Ölçek üniversite hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrenciler üzerinde geliştirildiği için ölçek farklı gruplarda kullanılmak istendiğinde, o gruplar üzerinden elde edilecek veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmasına ihtiyaç vardır.

İngilizce dil becerileride özyeterliği geliştiren deneysel araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Aysun, U. M. A. Y. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri için” Bilgisayar
- Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-8.
- Aksan, D. (1999), Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi, Ankara.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 45-57.
- Akyol, N. (2017). *Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri Ve Yabancı Dil Özyeterlilik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon
- Karahisar Üniversitesi, Afyon.
- Alatlı, R., Güldenoğlu, İ. B., & Kargın, T. (2022). Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı Geliştirilerek İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Becerilerinin Okumanın Bileşenleri Boyutunda İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211).
- Awang Z. (2015). SEM Made Simple: *The Gentle Approach in Learning Structural Equation Modeling*. MPWS Publisher;
- Balcı, Ö. (2018). Zorunlu İngilizce Hazırlık Programının İngilizce Öz-Yeterlik Algısına Etkisinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 160-200. Retrieved from <https://Dergipark.Org.Tr/En/Pub/Maeuefd/Issue/39596/435624>.
- Balim, H. (2023). “British Council” ve Türkiye’deki İngilizce Öğretim Faaliyetleri. *Journal of anglo- turkish relations*, 4(1), 76-99.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729–735.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi. (32. Baskı).
- Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*. America: Hercourt Brace Javanovich Publishers.
- Çetinkaya, G., & Dikici, A. (2023). Özetleme Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Diyalektolog-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, (32). <http://dx.doi.org/10.29228/diyalektolog.68896>
- Dadandı, İ. (2022). Katılımcı Öğretim, Öz-Yeterlik Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 67-85.
- Duyar Tunç, P. (2022). Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Fen Bilgisi

Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Fakhrou, A., & Habib, L. H. (2022). The Relationship between Academic Self-efficacy and Academic Achievement in Students of the Department of Special Education. *International Journal of Higher Education*, 11(2).
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gömlüksiz, M, Kılınç, H. (2014). *Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlilik İnançlarına İlişkin Görüşleri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24 (2) , 43-60. DOI: 10.18069/fusbed.54896
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Graham, S. (2022) Self-efficacy and language learning – what it is and what it isn't, *The Language Learning Journal*, 50:2, 186-207.
- Harrington D. *Confirmatory Factor Analysis*. Newyork: Oxford University Press; 2009.
- Işık, A , (2008) *Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?*, *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.4, No.2
- İlbeği, A.(2020) *İngilizce hazırlık programına devam eden üniversite öğrencilerinin İngilizce özyeterlilik inançlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlbeği, A, Çeliköz, M. (2020). *İngilizce Hazırlık Programına Devam Eden Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi*. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (8) , 14-34. DOI: 10.21733/ibad.706057.
- Jing, W.U. (2006). *Integrating skills for teaching EFL—Activity design for the communicative classroom*.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Kanadlı, S, Bağçeci, B. (2015). *Öğrencilerin İngilizce Özyeterlilik İnançlarının Algılanan Özerklik Desteği Açısından İncelenmesi/Investigation of Students' Self Efficacy Beliefs in Terms of Perceived Autonomy Support*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sino-US English Teaching, 3(12).
- Karafil, B, Arı, A. (2016). *Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 37. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Kaya, F.( 2016). *Öğrenen Özerkliği, Öz-Yeterlilik ve Akademik Başarı: Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğrencilerinin Bir Örnek Olay İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kerestecioğlu, F. (2018). Eğitim Dili Olarak İngilizce: Neden ve Nasıl? *Panoromo Khas Dergisi*, 29,1.

- Köse, İ. A. & Çıkrıkçı, N. D. (2007). Öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliliğinin sınanması. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat, Türkiye.
- Keskin, M. & Gürlek, M. (2022). İngilizce Hazırlık Programındaki Üniversite Öğrencilerinin İçerik Temelli İngilizce Öğretim Yöntemine Karşı Tutum ve Motivasyonuna Yönelik Çoklu Durum Araştırması. *Dilbilim*, (39) , 105-119. <https://doi.org/10.26650/jol.2022.1214731>
- Magogwe, J. M., & Oliver, R. (2007). *The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: a study of language learners in Botswana*. *System*, 35(3), 338–352.
- Memduhoğlu, H. B., Çelik, Ş. N. (2015). *İngilizce öğretmen adayı olan ve İngilizce öğretmeni olmayı planlayan üniversitesi öğrencilerinin İngilizce öz-yeterlik algıları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). *Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation*. *Language Learning*, 57, 417-442.
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring relationships between self- efficacy and self-regulated learning strategies of english language learners in a college setting. *Journal of International Students*, 11(3), 567-585.
- Oğuz, A., & Akkaş-Baysal E., (2015). *Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Kaygıları ile İngilizce Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. c.4 s.3: 107-117.
- Ortega, L (2013). *Understanding Second language Acquisition*, London: Hodder Education.
- Özbay, M. (2007). *Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. Baskı). Ankara, Öncü Basımevi
- Öztürk, M., Ada, K., & Albayrak, M. (2023). Matematiksel güven ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1259-1269.
- Parijs, P. V. (2010). The Ground Floor of the World: On the Socio-economic Consequences of Linguistic Globalization. In P. J. Tulloch, *Globalization and Culture Volume I Globalizing Communications* (pp. 210-211). London: Sage Publications Ltd.
- Penzar, E. C., Shea, M., & Edwards, C. N. (2021). College Students' Academic Achievement: Exploring the Role of Hope and Academic Self-Efficacy. *International Dialogues on Education Journal*, 8(1), 4-23.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Rahimi, A., & Abedini, A. (2009). *The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency*. *Novitas-ROYAL*, 3(1), 14–28.

- Rivai, M., Yusri, Y., Rivai, A. T. O., & Anwar, M. (2021). Teachers' language politeness, students' academic motivation and self-efficacy during school from home. *Cypriot Journal of Educational Science*, 16(5), 2161-2172.
- Sayar, A. H. (2022). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi ve Dinlemeyi Etkileyen Durumlar. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 73-88.
- Schunk, D. H. (1995). *Self-efficacy and education and instruction*. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Sever, S. (1998). *Dil Ve İletişim (Etkili Yazılı Ve Sözlü Anlatım)*. Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES), 31 (1)
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55. doi:10.1177/0022057409189001-204
- Sutcliffe, D. (2022). Küreselleşen Dünyada İngilizce Öğretmenliği Sertifikalarının Marka Değeri Olarak Yükselişi. *Akademide 40 YIL: Prof. Dr. Meral Uysal'a Armağan*, 151.
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şener, S. ve Kaan Erol İ. (2017). *Motivational Orientations and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Students Towards EFL Learning*. *Eurasian Journal of Educational Research*. s.67: 251-267.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Cem Web Ofset.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Tılfarlıoğlu, F. T. ve Çiftçi, F. Ş. (2011). "Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A case study). *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 284-294.
- Tuncer, M, Akmençe, A. (2019). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dili Özyeterlik İnançlarının Araştırılması. *Electronic Journal Of Education Sciences*, 8 (16) , 97-111.
- Turan, Y. & Duruhan, K. (2023). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersi Kapsamında Verilen Ödevlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10 (19) , 30-55. <https://doi.org/10.29129/inujse.1150711>
- Varışoğlu, B. & Sevim, O. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için alıcı dil becerisi öz yeterlilik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 72- 92. DOI: 10.29000/rumelide.1132515.
- Yücel E, Dimici K, Yıldız B, T. Bümen N (2017) , *Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz*, *Ege Eğitim Dergisi* 2017 (18) 2: 702-7