



Gazi Üniversitesi  
Uluslararası Türk  
Dünyası Eğitim Bilimleri  
Kongresi-II

KONGRE KİTABI

[gaziturkdunyasi.gazi.edu.tr](http://gaziturkdunyasi.gazi.edu.tr)



16-18 Kasım 2022

TAM METİN VE BİLDİRİ ÖZETLERİ



GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ



T.C. KÜLTÜR VE TURİZM  
BAKANLIĞI

TİKA  
30.yıl



GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA  
VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

GAZİ'nin Dijital Yüzü

**Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi-II Tam Metin ve Bildiri Özetleri e-Kitapçığı**

**(16-18 Kasım 2022)**

**Gazi Üniversitesi Yayınları No: 13**

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

**e-ISBN: 978-975-507-317-0**

**Yayına Hazırlayanlar:** Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI

Arş. Gör. Büşra GÜVEN

Arş. Gör. Hatice Büşra YILMAZ TAM

Arş. Gör. Kübra EKE

Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE

**Dil Redaktörleri:** Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI

Arş. Gör. Büşra GÜVEN

**Kapak Tasarım:** Dr. Ahmet ÇELİK

**Adres:** Gazi Üniversitesi Merkez Kampus Teknoloji Fakültesi B Blok Ek Bina Giriş Kat 06500  
Teknikokullar/ANKARA

**Telefon:** 0(312) 202 37 51

**e-posta:** gaziturkdunyasi@gazi.edu.tr

**Web:** <https://gaziturkdunyasi.gazi.edu.tr/>

## TAKDİM

Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinin Kıymetli Katılımcıları,

Temelleri 1926 yılında Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk tarafından atılan Gazi Üniversitesi, yılların birikimiyle ve nitelikli akademik kadrosuyla eğitim-öğretim faaliyetlerini, bilimsel ve akademik çalışmalarını ulusal ve uluslararası ölçekteki iş birlikleri ile devam ettirmektedir. Bu kapsamda 16-18 Kasım 2022 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi II (GÜTDEK II), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde, GUZEM'in katkıları ve Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) destekleri ile yüz yüze ve çevrim içi olarak gerçekleşmiştir.

"Türk" denilince aklımıza sadece Anadolu coğrafyasına hapsolmuş bir ulus değil, milyonlarca kilometrekarede yaşayan milyonlarca soydaşımız gelmektedir. Bugün Türk Dünyasının çeşitli yerlerinden gelerek aramızda olan bilim insanlarını Üniversitemizde ağırlamaktan onur ve gurur duyuyoruz.

Bilindiği gibi üniversitemiz "eğitim" alanında ülkemizin ve dünyanın önde gelen kurumlarından birisidir. 2022 yılında yayınlanan "QS World University Rankings" kurumunun istatistiklerine göre üniversitemizin "eğitim" alanında dünya üniversiteleri genelinde 21. sırada yer alması bu durumun açık bir göstergesidir. Kongremizin ana temasının da "Eğitim Bilimleri" olarak belirlenmesi de bu açıdan oldukça anlamlıdır.

Türk Dünyasında "eğitim" ile ilgili birbirinden değerli araştırmaların ele alındığı ve tartışıldığı kongrede aynı zamanda araştırmacılar çeşitli proje ve iş birliği imkânları ile de fikir alışverişinde bulunmuşlardır.

Gaspıralı'nın da ifade ettiği gibi, "Dilde, fikirde ve işte birlik!" düsturuyla kongre neticesinde elde edilen bilgi birikimlerinin Türk Bilim Dünyasına katkı sağlamasını temenni eder, kongrenin düzenlenmesinde emeği geçen tüm düzenleme ve bilim kurulu üyelerimize ve siz değerli katılımcılarımıza teşekkürlerimi sunarım.

**Prof. Dr. Musa YILDIZ**

**Gazi Üniversitesi Rektörü**

**Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Onursal Başkanı**

## ÖN SÖZ

Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresinin Çok Değerli Katılımcıları,

Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin katkıları, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB) destekleriyle yüz yüze ve çevrim içi olarak düzenlenen kongremize katılımınızdan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Gazi Üniversitesi Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi'nin ana teması "Eğitim Bilimleri Çalışmaları" olarak belirlenmiştir. Kongremiz, Türk dünyasında yer alan farklı ülkelerden eğitim bilimcilerin uzmanlık, deneyim ve bilimsel çalışmalarını paylaşmalarını; aralarındaki iş birliğini geliştirmeyi; eğitim bilimlerindeki güncel çalışmalardan haberdar olarak ortak çalışma alanları oluşturmalarını amaçlamıştır.

Türk Dünyası, 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılda tüm Türk devletleri için kullanılan coğrafi ve kültürel bir kavramdır. Türk Dünyası için ekonomik, siyasi, kültürel ve eğitim alanlarında ortak paydalarda bir araya gelmek oldukça önemlidir. Bizler de bu bağlamda düzenlediğimiz kongre ile farklı ülkelerinden bilim insanlarının değerli çalışmalarıyla bir araya gelerek Türk Dünyasına eğitim alanında katkıda bulunduğumuzu düşünmekteyiz.

Kongremize 144 bildiri özeti gönderilmiş, 140 bildiri hakem değerlendirmesine uygun bulunmuş ve değerlendirme sonucunda düzeltme alan bildiri özetleri de dâhil olmak üzere 126 bildiri kabul edilmiş ve kongre sürecinde 103 bildiri sunulmuştur. Kongreye Türkiye'den 113 kişi; Azerbaycan, Kazakistan, Tataristan, Kırgızistan, Özbekistan gibi ülkelerden ise 48 kişi katılım sağlamıştır. Kongrede 12 yüz yüze, 11 çevrim içi olmak üzere toplam 23 oturum gerçekleştirilmiştir.

Kongrenin tamamlanmasının ardından değerli çalışmaların yer aldığı Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kitapçığı, 43 tam metin ve 43 özet bildiri içermektedir. Farklı tema ve dillerde bildirilerin bu kitapçıkta bir araya getirilmesinin eğitim alanına katkı sağlayacağı inancındayız.

**Prof. Dr. Şaban ÇETİN**

**Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

**Gazi Üniversitesi Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Başkanı**

## **Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Dış İlişkiler ve Ortaklıklar Dairesi Başkanı Sn. Uğur Tanyeli'nin Açılış Konuşması**

Kıymetli Akademisyenler ve Değerli Katılımcılar,

Ülkemizin 90'lı yıllarda Orta Asya konusundaki ilk önceliği genç Türk devletlerinin uluslararası toplum tarafından kabul edilmesi olmuştur. Daha sonra ülkemiz, Orta Asya'da yeni kurulan ülkelerde yaşayan soydaşlarımız için sosyal, ekonomik ve kültürel alanda birçok çalışma yapmıştır. İlk başta yapılan yardımlar zaman içinde uzun soluklu projelere, kalkınma merkezli işbirliği çalışmalarına dönüşmüştür. Bölgede yapılacak faaliyetleri ve dış politika önceliklerini uygulayacak, koordine edecek bir organizasyon ihtiyacı doğmuş ve bu doğrultuda Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) 1992 yılında kurulmuştur. Dış politikamıza aktif politika anlayışının yerleşmesi ile TİKA ortak değerlere sahip olduğumuz ülkeler başta olmak üzere birçok bölge ve ülkede Türk dış politikasını uygulayıcı bir aracı hâline gelmiştir.

TİKA'nın o yıllardaki amacını Türk Cumhuriyetlerinin kendi sosyal yapısını üretmesi, kendi kimliğini sağlıklı bir şekilde inşa etmesi, kültürel ve siyasi hakların gelişmesi, teknik alt yapı konusunda eksiklerin giderilmesi olarak özetleyebiliriz. Eğitim, sağlık, restorasyon, tarım, kalkınma, maliye, turizm, sanayi alanında bir çok proje ve faaliyet TİKA tarafından gerçekleştirilmiştir. TİKA Program Koordinasyon Ofislerinin ilki Türkmenistan'da açılmış; ilerleyen dönemlerde Avrasya bölgesinde bulunan ofis sayısı 6'ya çıkmıştır. Türkiye'nin dostluk, kardeşlik ve iş birliği eli aynı heyecanı taşıdığımız ülkelere ulaşmıştır. Bugün 59 iş birliği ortağı ülkede 62 Program Koordinasyon Ofisiyle TİKA'nın ülkemiz adına yaptığı teknik yardım faaliyetleri devam etmektedir. 140'dan fazla ülkede projeler yapan TİKA, Somali'den Kosova'ya, Afganistan'dan Moğolistan'a, Ukrayna'dan Meksika'ya kadar geniş bir coğrafyada milyonlarca insana hizmet sunmaktadır.

Nerede bir millet iyi bir eğitim sistemine sahipse, bilimi ve teknoloji yakından takip ediyorsa orada sürdürülebilir kalkınmadan söz edilebilir. Bu yüzden TİKA 1995 yılından sonra ata topraklarında eğitim faaliyetlerini hızlandırmış; okullar, kütüphaneler, laboratuvarlar inşa edilmiş, üniversitelere teknik donanım yardımları yapılmıştır.

Bugünlere gelindiğinde Türk coğrafyasının önemli bir kesimi zenginleşti, güçlendi ve artık yardıma ihtiyaç duyan değil; yardım eden konumuna geldi. TİKA olarak beraberce, ortak proje geliştirmek için çalışmakta ve karşılıklı tecrübe paylaşımını yürütmekteyiz.

TİKA'nın kuruluş sebebi Türk Dünyası'dır. Otuz yıldır Türk Dünyası'nda kesintisiz faaliyet gösteren bir kuruluşuz. Bu kapsamda eğitimden sağlığa, restorasyondan kültürel iş birliklerine kadar birçok alanda proje ve faaliyetler gerçekleştirdik. Bu faaliyetlerin en önemli alanlarından biri de eğitimidir. Türk Dünyası ile Türkiye arasındaki akademik köprülerin kurulmasıdır. Bu bağlamda, bu tarz kongreler bizler için çok önem arz etmektedir.

"Dilde, işte, fikirde birlik!" anlayışından yola çıkarak 30 yılı geride bırakmış olan kurumumuz Türk Dünyası'nın geleceğine inanmaktadır. Bu bakımdan, Sayın Cumhurbaşkanımızın güçlü liderliğinde TİKA, hikâyesinin başladığı Orta Asya'da projelerini çeşitlendirerek çalışmaya devam edecektir.

## **Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkan Yardımcısı Sn. Sayit Yusuf'un Açılış Konuşması**

Kıymetli Akademisyenler ve Değerli Katılımcılar,

YTB olarak kurulduğumuz günden beri yaptığımız çalışmalarla, özellikle Türk Dünyası ile tarihimizin ve kültürümüzün ortak unsurlarını gün yüzüne çıkartmaya çalışıyoruz. Geçmiş ve gelecek arasında zaten var olan kültürel bağları sağlıklı biçimde güçlendirerek ve bu yolla ilişkilerimizi çok daha güçlü hale getirecek bir zemin oluşturma çabası içerisindeyiz. Şu an gerçekleştirilen Kongre bu amacımıza doğrudan hizmet edecek ve katkı sağlayacak önemli bir çalışma olarak değerlendirilmektedir.

Giriş cümlesinde de ifade edildiği üzere, Başkanlığımız kurulduğu günden bu yana Türk Dünyasına yönelik faaliyetler yürütmektedir. Kurumumuzca soydaşlarımızın yararlanması için başta ana dili ve kültürün muhafazası, çift dilli eğitim, mesleki eğitimler ve ihtisas programları, gerek kendi diasporamıza ve gerekse soydaş diasporalar arası iş birliği ile akademik ve kültürel çalışmalar alanlarında çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmiş olup hâlihazırda da çok sayıda çalışma devam etmektedir.

Bugün, büyük bir çoğunluğu Kıta Avrupası'nda olmak üzere, dünyanın dört bir yanında yaşayan yaklaşık 7 milyonluk bir Türk diasporası bulunmaktadır. Bu mevcudun anavatan Türkiye ile olan bağlarının güçlendirilmesi hem ülkemiz hem diasporamız hem de mesken ülkeler için önem arz etmektedir. YTB, yurt dışında kâin Türk varlığına yönelik çok boyutlu ve kapsayıcı bir diaspora politikası izlemektedir. Bu doğrultuda, Türk diasporasının kimlik ve kültürünü, bilhassa ana dilini muhafaza etmesi; anavatan aidiyetinin güçlendirilmesi ve mukim olduğu ülkelerdeki ekonomik, sosyal, kültürel ve hukukî konularının tahkim edilmesi YTB'nin diaspora politikasının temelini teşkil etmektedir.

Ortak bir tarih ve kültürü paylaştığımız soydaş ve akraba topluluklarımıza ilişkin çalışmalar, YTB'nin bir diğer ana faaliyet alanını oluşturmaktadır. Balkanlar'dan Afrika'ya, Kafkasya'dan Doğu Avrupa'ya, Merkezî ve Doğu Asya'dan Ortadoğu'ya uzanan geniş bir medeniyet havzasındaki faaliyetleriyle YTB, "kardeş" olarak tanımladığımız soydaş ve akraba topluluklarımızla ekonomik, sosyal, kültürel ve akademik ilişkilerimizi her düzeyde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkiye Bursları markası altında her yıl Türk Dünyasından ve akraba topluluklarından binlerce genç, burslandırılarak Türkiye'ye getirilmektedir. Bu yolla bir taraftan ülkeleri ve toplumlarına hizmet edecek insan gücü yetiştirilirken diğer taraftan da Türkiye ile ilgili ülke ve topluluklar arasında uzun vadede iş birliğimizi teminat altına alacak nesiller hazırlanmaktadır.

YTB olarak yürüttüğümüz işler içerisinde Türk dünyası önemli bir yer kaplıyor. Gönül coğrafyası itibarıyla çok yakın ama belki kilometrelerce uzaktan gelen değerli eğitimcilerimizin, soydaşlarımızın, kardeşlerimizin nezdinde kongremizin hayırlara vesile olmasını diliyorum. Birliğimizin, dirliğimizin, aydınlık ve kutlu geleceğimizin inşasında önemli yol taşları olmasını diliyorum.

Bu cihetle sözlerime son vermeden önce Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı olarak katkı sağladığımız “Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi”ne ev sahipliği yaptığı için Gazi Üniversitesine teşekkür ediyor; Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan ve Özbekistan ve ülkemizin çeşitli üniversitelerinden Ankara’ya gelen siz değerli akademisyenlerimizin sunacağı bildirilerin Türk Dünyası için hayırlara vesile olmasını diliyorum.

## **KURULLAR**

### **KONGRE ONURSAL BAŞKANI**

Prof. Dr. Musa YILDIZ, Gazi Üniversitesi Rektörü

### **KONGRE BAŞKANI**

Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

### **DÜZENLEME KURULU**

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ- Gazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı  
Prof. Dr. Şaban ÇETİN, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK - Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcısı  
Prof. Dr. Fatma AÇIK - Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Dilek ERGÖNENÇ - Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK - Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür Yardımcısı  
Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ - GUZEM Yönetimi  
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK - GUZEM Yönetimi  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TANRIVERDİ - GUZEM Yönetimi  
Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt UYSAL - GUZEM  
Öğr. Gör. Dr. Ahmet ÇELİK - GUZEM  
Öğr. Gör. Gizem YILDIZ - GUZEM  
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Arş. Gör. Hatice Büşra YILMAZ TAM, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Arş. Gör. Tülay Gül TAŞKIN GÖKÇE, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Arş. Gör. Büşra GÜVEN, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Arş. Gör. Kübra EKE, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ceylan KONUK, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sekreteri (Vekil)  
Sonay SEVİM, Enstitü Müdür Sekreteri

### **PANELİŐTLER**

Panel Başkanı: Prof. Dr. Tayyip DUMAN, Gazi Üniversitesi, Ankara  
Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU, Gazi Üniversitesi, Ankara  
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ, Aksaray Üniversitesi, Aksaray



## BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Adnan KAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV, Manas University  
Prof. Dr. Atila YILDIRIM, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Prof. Dr. Atilla PULUR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Barış KARAELEMA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Beyhan ZABUN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ekrem Levent İLHAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Enver SARI, Giresun Üniversitesi  
Prof. Dr. Enver TUFAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Feride BACANLI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ferudun SEZGİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Figen EREŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Güler EKMEKÇİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülgün ALPAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Güray KIRPIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN, Cyprus International University  
Prof. Dr. Hasan COŞKUN, Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU, Near East University  
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University  
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Latif AYDOS, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mahmut SELVİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet YILMAZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nadir ÇELİKÖZ, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nilüfer KAHRAMAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurdan KALAYCI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurmagambetova Botagoz AMANGELDİNOVNA, Pavlodar Pedagogical  
University  
Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Oktay AKBAŞ, Kırıkkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Paşa Tefvik CEPHE, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sadık ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Salih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sebahat YETİM KARACA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sedat YÜKSEL, Uludağ Üniversitesi  
Prof. Dr. Serçin KARATAŞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Servet KARABAĞ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Sinan OLKUN, Final International University  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Süleyman RİSBAYEV, Academy of Education of Kyrgyzstan  
Prof. Dr. Şeref TAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Şerife IŞIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tayip DUMAN, Yozgat Bozok Üniversitesi  
Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Abai Kazakh National Pedagogical  
University  
Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yasin ÜNSAL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN, Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Yusuf BUDAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yücel ÖKSÜZ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Prof. Dr. Yüksel DEDE, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. A. Selcen BİNGÖL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Alimbekova Anar AYMOLDANOVNA, Abai Kazakh National Pedagogical  
University  
Doç. Anarbek IBRAYEV, Manas University  
Doç. Dr. Askar İMANBAYEV, Issyk-Kul State University  
Doç. Dr. Asker TURHANBAEV, Abai Kazakh National Pedagogical University  
Doç. Dr. Ayhan URAL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Aylin SEYMEN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Azamat AKAN, University of Central Asia  
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Banu ALTUNAY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Cemal ÇAKIR, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Dilorom HAMROEVA, Academy of Sciences of Uzbekistan  
Doç. Dr. Ekrem Ziya DUMAN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University  
Doç. Dr. Eylem DAYI, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ezgi GÜVEN YILDIRIM, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Kakajan JANIBEKOV, The Turkmenistan Academy of Sciences  
Doç. Dr. Kyakbaeva Ulbosyn KOZYBAEVNA, Abai Kazakh National Pedagogical University  
Doç. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Melek Gülşah ŞAHİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Melike ÖZER KESKİN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Milyanuşa GAİNANOVA, Tatarstan Academy of Sciences  
Doç. Dr. Mustafa KALE, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman ÇAYDERE, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Osman ÇİMEN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Özden DEMİRKAN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Pınar BULUT, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Serhat ARSLAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Doç. Süyünbek MURZAHMETOV, Manas University  
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Türker KURT, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Uygur KANLI, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Yusuf Ziya TAVİL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ES, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut ÇİTİL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Zehni KOÇ, Gazi Üniversitesi  
Dr. Turalbaeva Almash TURGANBAEVNA, Abai Kazakh National Pedagogical University  
\*Bilim kurulu üyeleri alfabetik olarak sıralanmıştır.

## İÇİNDEKİLER

TAKDİM.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
<b>Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Dış İlişkiler ve Ortaklıklar Dairesi Başkanı Sn. Uğur Tanyeli'nin Açılış Konuşması.....</b>	<b>iv</b>
<b>Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkan Yardımcısı Sn. Sayit Yusuf'un Açılış Konuşması.....</b>	<b>v</b>
KURULLAR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
BÖLÜM 1.....	1
TAM METİNLER.....	1
Integrating Corpora into English Classroom: Teaching Comparative Kyrgyz-English Grammar .....	2-8
Түркістан Өңіріндегі Түркі Халықтары Қыздарының Болашақ Отбасылық Өмірге Даярлығы: Тарихы Мен Бүгінгі Көрінісі.....	9-15
Педагогтерді Қашықтықтан Білім Беруде Жұмыс Жасауға Даярлауды Ресурстық Қамтамасыз Ету Мәселелері.....	16-29
Öğrencilerin Araştırma Yetkinliğinin Oluşumu.....	30-36
Özbekistan Üniversitelerinde Türk Edebiyatı Öğretimi Üzerine Bazı Görüşler ....	37-41
Derslerde Türkiye Türkçesiyle Özbek Türkçesinin Karşılaştırmalı Öğretimi.....	42-48
Edebiyat Dersinin Eğitimi Sürecinde İşitme Engelli Çocukların Konuşmasını Geliştirmenin Pedagojik Faktörleri.....	49-56

Özbekistan'da Disgrafili İlkokul Öğrencileri Eğitiminin Bilimsel ve Metodolojik Yöntemleri .....	57-63
Azerbaycan'da Türkoloji Faaliyetin Yönleri .....	64-67
Online Teaching Using Online Technology in Biology Classes.....	68-75
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamaları ile Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi.....	76-88
Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Çalışmalarına İlişkin Araştırma Eğilimlerinin İncelenmesi.....	89-103
Ortaöğretim İnkılap Tarihi Ders Kitaplarında Laiklik İlkesi Bölümü ve Milliyetçilik İlkesi Bölümünün Etkinlikleri Hakkında Bir Değerlendirme (2012-2018).....	104-121
Yabancı Dil Dersi Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıflar (Flipped Classroom) Modeline Dair Görüşleri.....	122-136
COVID-19'a Yakalanan ve Yakalanmayan Bireylerin Yılmazlık Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi.....	137-155
Çocuk Kliniklerinde Tedavi Gören Çocukların Okuldan Uzak Kalmalarına Yönelik Algılarının Resim Analizi ve Görüşme Yoluyla Belirlenmesi.....	156-175
Bir Proje Temelli Öğretim Örneği Olarak e-Twinning Projesi: FunTaskTech.....	176-190
«X y. – XIII y. başlangıçta Kazakistan bölümü», Kıpçak Hanlığı konusunda biçimlendirici değerlendirme.....	191-194
Özbek Milli Pedagojisinin Temeli Taşını Koyan Eğitimci Abdullah Avlani ve Onun "Türk Gülistanı veya Ahlak" Kitabı.....	195-202
Temel Bilgisayar Eğitimi alan Üniversite Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgisayarlarında Teknolojik Önlem Alma Durumları.....	203-208
Astronomi Etkinlikleri ve Eğitsel Oyunlarla Zenginleştirilmiş Öğretimin Astronomi Başarısına Etkisi.....	209-212
Türkiye-Azerbaycan Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması.....	213-222
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tür Odaklı Yazma.....	223-233

Kimya Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarılarının Matematik, Fen Bilgisi, Fizik ve Biyoloji Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarıları ile Karşılaştırılması.....	234-252
BİLSEM Yöneticilerinin STEM Eğitimine Yönelik Algılarının İncelenmesi.....	253-261
Özbekistan Cumhuriyeti'nde Ana Dilinin Önemi ve Öğretimi.....	262-266
Social Attitudes of Future Social Pedagogues to Their Future Professional Activities.....	267-274
Ters Yüz Öğrenme Modelinin Çarpanlar ve Katlar Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi.....	275-278
Web 2.0 Araçları ile Desteklenmiş Etkinliklerin Fen Bilimleri Dersindeki Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi.....	279-286
İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	287-297
İklim Değişikliğine Karşı Doğayla Uzlaşmada Sanat Eğitimi.....	298-312
12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ders Kitabıyla Avustralya'nın Muadil Ders Kitabının Karşılaştırılması.....	313-319
Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Ahlak Değerleri Aktarımı Hakkındaki Görüşleri.....	320-328
Üstün Zekâlı / Yetenekli Öğrencilerin Manisa'nın Kültürel Özellikleri ile İlgili Farkındalıkları: Manisa Bilim ve Sanat Merkezi Örneği.....	329-338
Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kavram Öğretiminde Kullanılabilecek Kavram Bulmacası Örnekleri.....	339-352
Kazak Dilinin Yayılma Alanı ve Coğrafyasının Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimindeki Yeri.....	353-363
Ortaokul Öğrencilerinin Edebi Metinlerdeki Sanatsal Araçları Dijital Tasarımın Tasarımı Yoluyla Tanıma Becerilerinin Oluşumunun Metodolojik Temelleri.....	364-368
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Doğal Yöntemle Öğretilmesi: Turkish Self-Taught Örneği.....	369-376
Sürdürülebilir Kalkınma Çerçevesinde 2030 Eğitim Hedeflerine Doğru Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları.....	377-30
Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yakın Döneminde Yaşanan Gelişmeler: Mevcut Durum, Sorunlar, Eğilimler.....	391-396

An Analysis of Intercultural Communicative Competence Assessment Tools from Educational Perspective.....	397-404
Ахмет Байтұрсынұлы – Ұлт Ұстазы.....	405-411
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sözlü Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Teknolojinin Önemi.....	412-420
Information and Communication Technologies as a Modern Approach for Teaching English as a Second Language.....	421-427
«Арт-Технологиялар Негізінде Білім Беру-Кәсіби Маман Даярлаудағы Маңызды Фактор».....	428-436
Бастауыш Мектепте Сабақта Және Сабақтан Тыс Метапәндік Нәтижелерді Қалыптастыру.....	437-443
Geleceğin İlköğretim Öğretmenlerinde Dijital Beceriler Kalıplama.....	444-453
<b>BÖLÜM 2.....</b>	<b>454</b>
<b>ÖZET BİLDİRİLER.....</b>	<b>454</b>
Türkçe Ders Kitapları İçin Okuma Metinlerinin Seçilmesinde İzlenmesi Gereken Bazı Kriterlere Dair.....	455-456
Dijital Tükenmişlik ve Akademik Motivasyon: Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma.....	457-458
Çeviri Eğitiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi.....	459-460
Animasyon Filmlerin Eğitim Ve Yetiştirmedeki Önemi (G. Tukay'ın "Su Anası" Masalında).....	461-462
Biyolojik Tıbbın Çocuk Eğitimindeki Rolü .....	463-464
Болашақ ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мамандарының икемді дағдыларын дамыту бағыттары.....	465-466
Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi'nde Öğretmen Yetiştirmenin Özellikleri: Tarihten Günümüze.....	467-468
Ағылшын тілі сабағында оқушылардың ұлттық болмысын дамыту.....	469-470
TRT Repertuarındaki Yozgat Türkülerinin Ortaöğretim Müzik Derslerinde Kullanılabilirliğinin İncelenmesi.....	471-472



Dil Öğretiminde Web 2.0 ve Web 3 Araçlarının Kullanımına Yönelik Kursiyer Görüşlerinin İncelenmesi.....	473-474
Geçmişten Günümüze Kıbrıs'taki Yabancı Dil Eğitim Politikaları Bağlamında İngilizce Eğitime İlişkin Gelecek Senaryoları.....	475-476
Nogay Türklerinde Ana Dili Eğitimi.....	477-478
Matematik Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi.....	479-480
Cebirsel Düşünme Temalı Lisansüstü Tezlerin Karakterizasyonu.....	481-482
Olumlu Psikoloji ve Yabancı Dil Öğrenimi.....	483-484
Orijinal Tasarlanan Yenilikçi Etkinliklerin Kuvvet ve Enerji Ünitesinin Öğretiminde Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimlerine Etkisi.....	485-486
Yükseköğretime Devam Eden Öğretmen Adaylarının Harcama Kalemleri ve Tutarları.....	487-488
Kazakistan'da Yükseköğrenim Sistemi.....	489-490
Azerbaycan'a İlişkin Eğitim Alanyazını: Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik Analiz.....	491-492
Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Masalların Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Değerlendirilmesi.....	493-494
Geri Dönüşüme Yönelik Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	495-496
Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Yargılar Bağlamında Türk İmgesi.....	497-498
Ortaokul Öğrencilerinde Okula Uyumun İncelenmesi.....	499-500
İçerik Yönetim Sistemlerinin Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak Kullanılması.....	501-502
Yabancı Dil Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretim Üzerine Nitel Bir Çalışma...	503-504
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Fen" Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi.....	505-506
12. Sınıftan Mezun Öğrencilerin Gelecek Beklentisi ile Kariyer Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	507-508
Kimya Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarılarının Matematik, Fen Bilgisi, Fizik ve Biyoloji Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarıları ile Karşılaştırılması.....	509-510

Sanat Eğitimi Tikeline Sinestezi ve Kapitalosen Kavramlarının Farkında Olunamayışı.....	511-512
Bilim ve Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstün yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Dair Bir Çalışma.....	513-514
Zümre Öğretmenleri Arasındaki İş Birliğinin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi.....	515-516
Dünyada Eğitimin Geleceğine İlişkin Öngörüler.....	517-518
Okul Öncesi Yaş Grubunda Üstün Yetenek Potansiyelli Öğrencisi Bulunan Velilerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	519-520
Biyomimikri Temelli Stem Etkinliklerinin Tasarlanması Kimya Derslerinde Uygulanması ve Öğrenci Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi.....	521-522
Yer Temelli Eğitime İlişkin Çalışmaların Sistemik Derlenmesi.....	523-524
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin, Öğrencilerin, Velilerin ve Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi.....	525-526
İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Çevrim İçi Mahremiyet Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi.....	527-528
Cumhuriyetin İlanından Günümüze Fen Ders Kitaplarındaki Elektrik Ünitelerinin Didaktik Antropolojik Kuramı Çerçevesinde Analizi.....	529-530
Biyotaklit ve Afetler: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor?.....	531-532
Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri.....	533-534
Türkiye’de yapılan “Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim” Temalı Tezlerin Betimsel İçerik Analizi.....	535-536
Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün Temelli Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri.....	537-538
Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Bibliometrik Analizi.....	539-540
Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Medya Bağımlılığını Yordama Gücü.....	541-542
Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İlişkisi.....	543-544
(2018-2024) Gürcistan Ulusal Fizik Öğretim Programı ile (2018) Türkiye Fizik Öğretim Programının Karşılaştırılması.....	545-546

Gürcistan Batum Nobel Kardeşler Teknoloji Müzesi'nin Fizik Koleksiyonu Bakımından İncelenmesi.....	547-548
Erken Çocukluk Döneminde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk Parklarına İlişkin Görüşleri.....	549-550
Pedagojik İnovasyon Bağlamında Eğitsel Nörobilim.....	551-552
ABD'de Faaliyet Gösteren Türk Sivil Toplum Kuruluşlarının Genel Profili.....	553-554
Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin STEM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri.....	555-556

# **BÖLÜM 1**

## **TAM METİNLER**

# **Integrating Corpora into English Classroom: Teaching Comparative Kyrgyz-English Grammar**

Corpora'yı İngilizce Sınıfına Entegre Etme: Karşılaştırmalı Kırgızca-İngilizce Dilbilgisi Öğretimi

**Gulnura Dzhumalieva<sup>1</sup>, Aida Kasieva<sup>2</sup>**

*Bildiri Kodu: 9603*

## **Abstract**

The integration of new information communication technologies in the educational process enhances the learning process, implements the principles of developmental learning by increasing lesson productivity, and thus enhancing learners' autonomy. The combining of linguistic education with information technologies fosters students' analytical skills as well. The interactive and visual capabilities of the computer profoundly influence the motivational sphere of the learning process and its performance framework. The aim of the paper is to advance effective approaches in teaching Comparative Kyrgyz-English Grammar by means of linguistic corpora. Thus, the following objectives are set: 1) to study the role and effectiveness of data-driven learning methods through corpora, 2) to consider and select appropriate web portals, and ways of working with specific corpus search functions, 3) to implement corpus-based approaches in the classroom. The discussions and ideas presented in the paper provide opportunities for efficient application of linguistic corpora through web-based resources in the language-learning environment.

*Keywords: Kyrgyz, Corpus, Data-Driven Learning, Student Autonomy, Language Teaching.*

*Theme: English Language Education*

## **Öz**

Yeni bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim sürecine entegrasyonu, öğrenme sürecini geliştirmekte, ders verimliliğini artırarak gelişimsel öğrenme ilkelerini uygulamakta ve böylece öğrencilerin özerkliğini geliştirmektedir. Dil eğitiminin bilgi teknolojileri ile birleştirilmesi, öğrencilerin analitik becerilerini de geliştirmektedir. Bilgisayarın etkileşimli ve görsel yetenekleri, öğrenme sürecinin motivasyon alanını ve performans çerçevesini derinden etkilemektedir. Çalışmanın amacı, Karşılaştırmalı Kırgız-İngilizce Dilbilgisi öğretiminde dilsel derlem aracılığıyla etkili yaklaşımlar geliştirmektir. Böylece, aşağıdaki hedefler belirlenmiştir: 1) veriye dayalı öğrenme yöntemlerinin rolünü ve etkililiğini derlem yoluyla incelemek, 2) uygun web portallarını ve belirli derlem arama işlevleriyle çalışma yollarını değerlendirmek ve seçmek, 3) derlem temelli yaklaşımları sınıfta uygulamak. Makalede sunulan

---

<sup>1</sup> Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi, gulnur.jumalieva@manas.edu.kg

<sup>2</sup> Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, aida.kasieva@manas.edu.kg

tartışmalar ve fikirler, dil öğrenme ortamında web tabanlı kaynaklar yoluyla dilbilimsel derlemlerin etkin bir şekilde uygulanması için fırsatlar sağlamaktadır.

*Anahtar Kelimeler:* Kırgızca, Derlem, Veriye Dayalı Öğrenme, Öğrenci Özerkliği, Dil Öğretimi.

*Tema:* İngiliz Dili Eğitimi

## Introduction

New information technologies have become an essential tool in the implementation in all areas of human activity, as well as in the teaching of foreign languages using linguistic corpora. The skills of working with corpus data are essential for a modern foreign language teacher along with the skills of using Internet resources, including machine translation platforms, linguistic portals and interfaces.

A Corpus (pl. corpora) is a big electronic array of texts that represent natural language, its varieties, which are applied for the analysis of the language, its linguistic research, and teaching. (Nordquist, 2020) A corpus enables to look at the language in real situations taking into account its register and a discourse as a whole.

"The 'authentic materials' movement in language teaching that emerged in the 1980s [advocated] a greater use of real-world or 'authentic' materials--materials not specially designed for classroom use--since it was argued that such material would expose learners to examples of natural language use taken from real-world contexts. More recently the emergence of corpus linguistics and the establishment of large-scale databases or **corpora** of different genres of authentic language have offered a further approach to providing learners with teaching materials that reflect authentic language use." (Reppen, 2010)

There exist varieties of corpora that contain written or spoken (transcribed) language, modern or old texts, texts from one language or several languages. Corpus texts are authentic and thus represent natural linguistic data. Therefore, a language/s can be studied in terms of linguistics and from the point of view of discourse as a social and cultural phenomenon. (Evans, 2018) Corpus data (texts) consists of books, journals, magazines, newspapers, transcribed speeches, extracts, blogs, forums, etc. Corpora varies depending on the type of texts that are in the corpus: General corpora, Specialized corpora, Parallel corpora, Diachronic Corpora, etc.

The present paper discusses some possibilities of using a language corpus in teaching English, its grammar and its Comparative study with Kyrgyz. For this purpose, we refer to the Contemporary American English Corpus (COCA), a one-billion-word corpus of diverse genres (see Fig.1) and Kyrgyz Corpus 2M word: powered by CQPweb, a two-million corpus of diverse genres (see Fig.2). The corpora is frequently used in our classes due to its capacity for classroom activities, and offers many possibilities to use them in teaching along with providing a range of methods for teaching and research.

## COCA

Genre	# texts	# words
TV/Movies	23,975	129,293,467
Spoken	44,803	127,396,932
Fiction	25,992	119,505,305
Magazine	86,292	127,352,030
Newspaper	90,243	122,958,016
Academic	26,137	120,988,361
Web/Blog	98,748	125,496,216
Web/Genl	88,989	129,899,427
<b>TOTAL</b>	<b>485,179</b>	<b>1,002,889,754</b>

Figure 1. Representativity of the COCA (<https://www.english-corpora.org/help/representativity.pdf>).

Menu	Kyrgyz corpus 2M words: powered by CQPweb	
<b>Corpus queries</b>	<b>Metadata for Kyrgyz corpus 2M words</b>	
Standard query	Corpus title	Kyrgyz corpus 2M words
Restricted query	CQPweb's short handles for this corpus	kyrgyz_2022_03_08 / KYRGYZ_2022_03_08
Word lookup	Total number of texts in corpus	1,019
Frequency lists	Total word tokens in all corpus texts	2,493,894
Keywords	Word types in the corpus	138,846
Analyse corpus	Standardised type:token ratio (1,000-token basis)	0.4826 types per token
<b>Saved query data</b>	Non-standardised type:token ratio	0.0557 types per token
Query history	<b>Text metadata and word-level annotation</b>	
Saved queries	The database stores the following information for each text in the corpus:	There is no text-level metadata for this corpus.
Categorised queries	The <b>primary</b> classification of texts is based on:	A primary classification scheme for texts has not been set.
Upload a query	Words in this corpus are annotated with:	lemma
Create/edit subcorpora		Part of Speech (Apertium (modified))
<b>Corpus info</b>	The <b>primary</b> word-level annotation scheme is:	Part of Speech
View corpus metadata		
Corpus manual unavailable		
<b>About CQPweb</b>		
CQPweb main menu		
Help system		
Video tutorials		
Who did it?		
Latest news		

Figure 2. Metadata of the Kyrgyz Corpus ([https://corpora.clarin-d.uni-saarland.de/cqpweb/kyrgyz\\_2022\\_03\\_08/index.php?ui=corpusMetadata](https://corpora.clarin-d.uni-saarland.de/cqpweb/kyrgyz_2022_03_08/index.php?ui=corpusMetadata)).

A special attention is paid to the role of corpora in the formation of foreign language communicative competence of learners. In particular, it is proposed to use language corpora to study the meaning of words, polysemy, use of semantically identical words, formation of grammatical constructions depending on communicative intention and communication situation, distinguishing grammatical structures of written and spoken texts, and establishing logical connections between sentence elements etc.

## Discussion

Linguistic corpus represents different properties of a language (e.g., frequency of words, word combinations, collocations, key words in context (KWIC), morphological and syntactic features of the languages under study etc.). For example, to analyse and compare verbals (gerunds, participles, infinitives, i.e. “converbs”) in English and Kyrgyz, we look them up in the corpus and can retrieve much information in the concordance list along with all their morphological and syntactic features. A simple corpus concordance provides a list of a word being searched as it appears in a corpus (Wynne, 2007). This makes possible for students to read the word in the context as in Figures 3, 4, moreover they can read the data in a suitable and appropriate format and analyse the data in several ways: confirming, determining or categorising the given examples to identify various phrases (NP- noun phrases, VP- verb phrases, etc.), hypothesise.

← → C corpora.clarin-d.uni-saarland.de/cpweb/kyrgyz\_2022\_03\_08/concordance.php?qdata=%5Bword%5D%27okyran.\*%27%5D&qmode=cqp&pp=50&t=

**Your query "[word='okyran.\*']" returned 138 matches in 57 different texts (in 2,493,894 words [1,019 texts]; frequency: 55.335 instances per million words)** [0.432 seconds]

No	Text	Solution 1 to 50	Page 1 / 3
1	Manas01	кези экен . Аты Алөөкө чоң баша Айзакерден кытуу экен , Ажайыптан	окуган . Акылы жетик кан экен - « Кызыталак ,
2	Manas01	дагы бар . Атаган узкан чочутан , Алтымыш бурку илбиди Жетик билши	окуган . Бичиштерин алышып , Аыр менен сыба
3	Manas01	оюнчу , жөө күлүк . Ардактуу балбан чон Дөнгө , Ажайып зыйыар	окуган . Төлгө тартып , бал өчкөн Төртоон тең ч
4	Manas01	Боз кызырчи Маамытбек , Атаган көргөн чочутан , Айткандардын баарасы Ажайыптан	окуган . Алышып адамдын күчү жетпеген , Арс
5	Manas01	жол жүрүп , Бала илден калганы . Зыйыарчысы сындан көп , Ажайыптан	окуган . Капырлардын аярлары андан көп . Эл сы
6	Manas01	Кызгалак бурутка Манасти неге таштадың ? Көзү ачыктуу сыңчы бар , Ажайыптан	окуган . Билгичин бар , карын бар , Алты айчыль
7	Manas01	Ордо күткөн кандарын , Алты айчылык азатты Азыр бизгү жылдарын , Ажайыптан	окуган . Күрмө кийген күчтүдөн , Күрсүлдөгөн
8	Manas01	Он эки бирге кол берип , Абак Кошой кайран эр Мекеден беш жыл	окуган . Калыппадан кат алган , Муну менен ал
9	Manas01	ал Кошой Даанышман Кошой аталган . Мисир менен Багдаттан Мындан беш жыл	окуган . Белгилүү Кошой эр ошол , Ал да белге
10	Manas01	балчысы , Атаган көргөн чочутан , Алтымыш барак Бураканды Артык - жетик	окуган . Сыңчылары келгенде Сынап бергин му
11	Manas01	бир кычы , Атаган көрсөң чочутан , Ат оюнчу , жөө күлүк Ажайыптан	окуган . Бек зыйыарчы , чоң жайчы Кан алдына
12	Manas01	сыңчы , эң билгич Атаган узкан чочутан , Ажайыптан дубасын Адамдын белек	окуган . Өрттөнгүр жайын сураба - Ото салчы ,
13	Manas01	уул ошол . Артын кандын ал уулун Сыгын көргөн чочутан , Ажайыптан	окуган . Жыйырма беш жашка чыкканча Окуусу
14	Manas01	ал . Алтымыш жайсан кенжеси , Байлоодогу Алөөкө кандын эркеси - Ажайыптан	окуган . Атаган узкан чочутан . Тетиги жалгыз
15	Manas01	Берендиги ушундай Бейлеген менде чочутан . Берен Бакай абасы Мекеден беш жыл	окуган . Арабча тил менен Шапа - шупа бат жаз
16	Manas01	эми , Кан Балтайдын ордого . Ак селдечен кожо бар , Дарс	окуган . молдо бар . Узамалуу дагы бар . Билгичи

Figure 3. Concordance of the Kyrgyz verbal 'okyran' (okugan).



Corpus of Contemporary American English

SEARCH FREQUENCY CONTEXT

99968	2011	ACAD	AmerScholar	#s as if what actually happened had never happened. <b>reading</b> through this lovingly constructed, almost idyllic narrative of a beautiful childhood, one
99969	2011	ACAD	AmerScholar	#speak to a different class. We had just finished <b>reading</b> Mark Doty's Firebird, and I wanted my students to hear their peers
99970	2011	ACAD	AmerScholar	#son to see Patrick Stewart in Macbeth. Luca was <b>reading</b> the play in school, but my husband, Joe, and I were
99971	2011	ACAD	AmerScholar	#a lot more familiar with him on the page, <b>reading</b> Romeo and Juliet, Hamlet, King Lear, and The Tempest. #
99972	2011	ACAD	AmerScholar	#academics. Poor basic skills, especially significant problems with <b>reading</b> , make college very difficult. And students do flunk out. But the
99973	2011	ACAD	AmerScholar	#be sparked both in classrooms and in the workshop, <b>reading</b> a book and learning a trade. We ourselves have to disrupt our biases
99974	2011	ACAD	AmerScholar	#sessions " -- the years of education and conversation, <b>reading</b> and reflection -- and my actual descent through life. The things I was
99975	2011	ACAD	AmerScholar	#words, she was complex and conflicted. Human. <b>Reading</b> Narcissa's language, the beat of her own syntax, it occurs to
99976	2011	ACAD	AmerScholar	#, that was Narcissa Whitman. # I abandoned the <b>reading</b> of the book that day in the library and concentrated instead on the piece
99977	2011	ACAD	AmerScholar	#in an unmarked grave. # When I first began <b>reading</b> histories of Narcissa Whitman, I wanted to despise her for the damage she
99978	2011	ACAD	AmerScholar	#a fair amount of time to prepare, I started <b>reading</b> as much of each writer's work as I could. In the meantime
99979	2011	ACAD	AmerScholar	#gracious. She had actually gone to the trouble of <b>reading</b> Football Dreams and complimented me before I could say anything to her. "
99980	2011	ACAD	AmerScholar	#house, and I brought up the subject of writers <b>reading</b> , saying -- something I'd maintain to this day -- that Reynolds was
99981	2011	ACAD	AmerScholar	#had said, "I've never gone to a <b>reading</b> . I've never wanted to. I don't understand why people go
99982	2011	ACAD	AmerScholar	#All her answers were like that. # Anne's <b>reading</b> that evening, in a large auditorium in the student union, was excellent
99983	2011	ACAD	AmerScholar	#, what they were talking about, what they were <b>reading</b> and watching in the movies. The subject was of endless fascination to him
99984	2011	ACAD	AmerScholar	#years. I first became aware of the problem on <b>reading</b> Keats's early poem "I Stood on Tip-Toe," in which the
99985	2011	ACAD	AmerScholar	#here by the meter of the line. Such a <b>reading</b> was supported by the familiar couplet from Keats's "Ode to a Nightingale
99986	2011	ACAD	AmerScholar	#a simile, to marinate. It is not the <b>reading</b> matter assigned for Course 301 but a line of Erasmus of Rotterdam, or
99987	2011	ACAD	Archaeology	#, and many other types of fish. Caldwell's <b>reading</b> of the archaeological evidence came via remains found in the contents of a midden
99988	2011	ACAD	Archaeology	#child's plate with a raised alphabet rim to teach <b>reading</b> , a small mug with a fairytale scene," Davis says, cataloging
99989	2011	ACAD	ArtBulletin	#implications have never been taken into consideration in an overall <b>reading</b> of the program. # Inventing the Exegetical Stained-Glass Window: Suger, Hugh
99990	2011	ACAD	ArtBulletin	#scholar, permitting us to reconstruct the kind of full <b>reading</b> of a given topic of a very circumscribed passage from Scripture that was so
99991	2011	ACAD	ArtBulletin	#contemporary sermons, although my intent here is a visual <b>reading</b> of the image and nothing more. That is, only one panel allows
99992	2011	ACAD	ArtBulletin	#, only one panel allows us to reconstruct a full <b>reading</b> from a single, contemporary, local source rather than relying on the more
99993	2011	ACAD	ArtBulletin	#culmination of the Allegorical window presents a "mi-crocscopic " <b>reading</b> , relating just how these gifts of virtues may be acquired by the litteratus
99994	2011	ACAD	ArtBulletin	#idea of spiritual status based on elite knowledge obtained through <b>reading</b> in the Life of Benedict window in the crypt at St-Denis (Fig. 6

Corpus of Contemporary American English

SEARCH WORD CONTEXT ACCOU

KWIC **READING** **NOUN** # lines: 100 200 500 1000

Collocates Clusters Topics Texts KWIC

		SORT	SORT	SORT
1	little to no English . These tests do <b>not</b> <b>measure</b> the	<b>reading</b>	<b>ability</b>	<b>or</b> <b>ask</b> thereof of these students . My kids do n't
2	. It's also a way to archive a <b>student</b> 's	<b>reading</b>	<b>ability</b>	<b>fluency</b> will grow as children practice their parts
3	the ability of five-year-olds to do this <b>correlated</b> with their	<b>reading</b>	<b>ability</b>	<b>that</b> is , the kids who could do the task
4	formation he had sought . # Note : # For <b>forth</b>	<b>reading</b>	<b>about</b>	<b>Barnard</b> I see Interstellar Matters , by Gerrit Verschuur (
5	what shapes " Blackbird . " You can <b>imagine</b> <b>Mr</b> Harrower	<b>reading</b>	<b>about</b>	<b>Mr.</b> <b>Studebaker</b> and reaching beyond the initial shock and
6	! - great movie! now do feel like <b>that</b> <b>girl</b> after	<b>reading</b>	<b>ajs</b>	<b>word</b> <b>here</b> # you are down , probably even with
7	the international section . They always fell <b>behind</b> in their	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>back</b> <b>issues</b> of the Washington Post ended up stacked on top
8	and my MLS so i can hopefully bring a <b>love</b> of	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>books</b> <b>to</b> others . I have been into playing board games
9	, while integrating them . - Not waste <b>so</b> much <b>time</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>chasing</b> <b>the</b> experts , reading blog , and chasing links trying
10	and long-term recall , and linked <b>into</b> <b>knowledge</b> to	<b>readings</b>	<b>and</b>	<b>class</b> <b>discussions</b> , Reflectively making connections and
11	librarian included providing access to <b>materials</b> for <b>leisure</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>curriculum</b> <b>support</b> and working with teachers in developing
12	time . " Personally enjoying the practice of <b>leisuretime</b> <b>book</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>deeming</b> <b>is</b> socially acceptable are two different measures
13	racial crap is an answer to anything . <b>Although</b> I <b>love</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>discussing</b> <b>everyone</b> 's opinion , I think this race thing is
14	with the easier texts , picking and choosing <b>from</b> the <b>lib</b>	<b>readings</b>	<b>and</b>	<b>exercise</b> <b>is</b> the chapter . However , at this stage the
15	mind . I just continue to believe Heb. 4:12 and <b>keep</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>filling</b> <b>my</b> mind with the word . # Hi brother ,
16	blame you if you move on , but I <b>ll</b> <b>keep</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>following</b> <b>you</b> guys , and I will as always appreciate any
17	reading in my own work! I was <b>never</b> <b>taught</b> <b>to</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>never</b> intended to defraud anyone -- I simply picked up
18	You know , like you , I did a <b>lot</b> of	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>worked</b> with some guys , some smart guys in the
19	people 's memories more than you should ? # For: more	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>information</b> <b>is</b> # Kathryn Schulz , Being Wrong , Harper
20	, not something they had to do . <b>Summers</b> were <b>spent</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>learning</b> <b>the</b> next year 's curriculum . There are too many
21	's become apparent that Joe is having a <b>difficult</b> <b>time</b> <b>learning</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>math</b> <b>fundamentals</b> and gravitates toward working with
22	last year already had grown-up-sized hurdles to <b>leap</b> . Their	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>math</b> <b>score</b> ranked among the lowest in D.C. 's 175 public
23	tested , in my judgment , on these <b>basic</b> <b>skills</b> of	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>math</b> <b>to</b> their parents will know how they 're doing .
24	a number of academic and human services <b>programs</b> that <b>include</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>math</b> <b>tutoring</b> for new immigrants in their native language ; a
25	"It's important for the students to <b>see</b> their <b>leader</b>	<b>reading</b>	<b>and</b>	<b>modeling</b> <b>that</b> , and she has invited everyone to come join

Figure 4. Concordance of the English verbal 'reading'.

The figure 3 represents the verbal 'okyrar' (okugan), eng. 'reading' in KWIC retrieved from Manas epic. Figure 4 also shows an example of concordancing, keyword in context for the verbal 'reading' retrieved from Academic texts. Observing these numerous examples of verbal usage, students will be able to elicit or develop a rule, create a theory from the point of view of descriptive and prescriptive grammars in both languages. It is also possible to disambiguate the meaning of the given verbals, as they can be used either as a gerund or a participle and thus, may create difficulties in proper understanding the meaning

of the phrase or sentence, like in the well-known example “Flying planes can be dangerous”, where one meaning is ‘to fly planes is dangerous’, the second meaning is ‘flying (as adjective) planes create danger to those who are on the ground’. Corpus also provides part-of-speech tagging (Fig.5), i.e. classifying words of natural language with POS or grammatical labels (noun, verb, adjective, etc.) (Cheng, 2022).

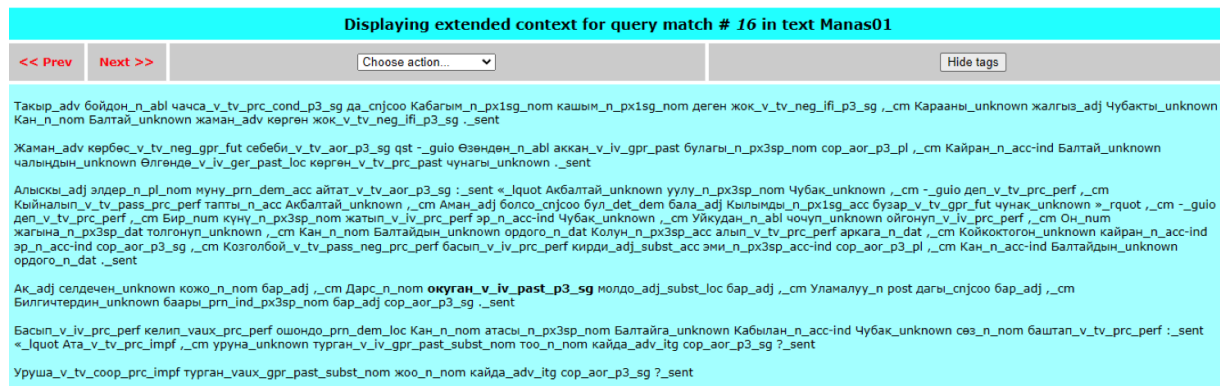


Figure 5. Part-of-speech tagging of 'окуган' (okugan) retrieved from Kyrgyz Corpus.

Besides, students can also identify the most frequent phrases, patterns, and clusters with the given word like in Figure 6.



Figure 6. Clusters with the word ‘reading’ retrieved from COCA.

Once students complete the search task, instructors may prepare concordance lines and various traditional ‘fill in the gap’ activities and exercises for students to check their understanding of grammar structures.

## Conclusion

With the development of corpus-based analysis of natural language, we understand how the language is used in the natural environment seeing frequent and less frequent use of certain lexical and grammatical patterns. Therefore, we improve our teaching methods as well as improving students’ practical and theoretical knowledge through innovative approaches, one of which is a corpus-based approach, the use of which stimulates students’ interest in the language learning process, thus

increasing their proficiency in a foreign language and research activities. As Montazar (1999) noted, the instructors don't have to explain or teach the rules, rather guide them to think more effectively and perhaps to formulate what they have come to conclude. It can be observed that students are motivated in learning a language when autonomously using linguistic corpus data.

## References

- Cheng, A. (2022). *Corpus linguistics*. Retrieved from AlvinNTNU: [https://alvinntnu.github.io/NTNU\\_ENC2036\\_LECTURES/parts-of-speech-tagging.html](https://alvinntnu.github.io/NTNU_ENC2036_LECTURES/parts-of-speech-tagging.html)
- Evans, D. (2018). *Center for corpus research*. Retrieved October 28, 2022, from University of Birmingham. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/corpus/Intro/Unit1.pdf>
- Montazar, A. N. (1999). *Research papers*. Retrieved October 20, 2022, from Academia: [https://www.academia.edu/178284/Corpora\\_concordances\\_and\\_collocations\\_in\\_classroom\\_teaching\\_Designing\\_listening\\_materials](https://www.academia.edu/178284/Corpora_concordances_and_collocations_in_classroom_teaching_Designing_listening_materials)
- Nordquist, R. (2020). *Definition and examples of corpora in linguistics*. Retrieved from ThoughtGo: <https://www.thoughtco.com/what-is-corpus-language-1689806>
- Reppen, R. (2010). *Using corpora in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wynne, M. (2007). *Searching and concordancing*. Retrieved October 25, 2022, from Poetic and Linguistic Association: <https://www.pala.ac.uk/searching-and-concordancing.html>

# ТҮРКІСТАН ӨНІРІНДЕГІ ТҮРКІ ХАЛЫҚТАРЫ ҚЫЗДАРЫНЫҢ БОЛАШАҚ ОТБАСЫЛЫҚ ӨМІРГЕ ДАЯРЛЫҒЫ: ТАРИХЫ МЕН БҮГІНГІ ҚӨРІНІСІ

Preparation of Turkish People's Girls in Turkistan Region For Future Family Life:  
History And Present

**Қалипа Атемова<sup>1</sup>**

*Bildiri kodu: 9607*

## Абстракт

Жаһандық қарым-қатынас мәдениеті түркі халықтарының мәдениеті мен көзқарастарына да елеулі өзгерістер әкелді. Мақала түркістан өңіріндегі білім алып жатқан қыз балалардың болашақ отбасылық өмірге дайындығын анықтауға арналады. Мақаланың басты мақсаты бүгінгі қыз балалардың болашақ отбасылық өмірге деген көзқарастарына кешегі дәстүрлер мен бүгінгі көзқарастар тұрғысында салыстырмалы талдау жасауды көздейді. Сондықтан, мақалада ең алдымен қазақ халқының отбасы тәрбиесі жағдайында қыз балаларды кішкентайынан болашақ отбасылық өмірге дайындау дәстүрлеріне тарихи-педагогикалық тұрғыдан талдау жасалып, мәні ашып түсіндіріледі. Ақпараттар теориялық талдау мен сипаттау, салыстыру, бауылау, сауалнамалар алу мен шағын шығармалар жаздыру әдістері арқылы нақтыланып, айқындалады. Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті мен Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде оқитын студент қыздардың болашақ отбасылық өмірге даярлығы туралы көзқарастары салыстырмалы талданып, тұжырым жасалады. Сонымен қатар, қазақ қоғамында бірге өмір сүріп, бірге оқитын өзге де түркі халықтарының қыздарының көзқарастары сауалнамаларға берген жауаптары негізінде сараланып, тұжырымдалады.

*Кілт сөздер:* Отбасылық дәстүр, болашақ отбасылық өмір, қыз балалар тәрбиесі, түркі халықтарына тән ерекшелік, жаһандану үдерісі.

## Abstract

Global communication culture has also brought significant changes to the culture and attitudes of Turkic people. The article is devoted to determining the readiness of girls for future family life who are studying in the Turkistan region. The article's main goal is to make a comparative analysis of today's girls' attitudes towards future family life in the context of past traditions and today's point of view. Therefore, in the article, firstly providing a historical - pedagogical analysis in the context of family education of the Kazakh people, the traditions of preparing girls for future family life from a young age are analyzed. Information is clarified and determined by methods of theoretical analysis and description, comparison, observation, questionnaires and writing essays. The attitudes of female students studying at the International Kazakh-Turkish University named after K.A.Yasawi and the Eurasian National University named after L.N.Gumilev about their preparation for future family life are comparatively analyzed and a conclusion is

---

<sup>1</sup> Dr., Kalipa Atemova, Avrasya Ulusal Üniversitesi, Eğitim Sosyolojisi, kalipa\_atemova@mail.ru

made. Also the opinions of other Turkic people's girls who live and study in Kazakh society are differentiated and formulated based on their answers to the questionnaires.

*Key words:* Family tradition, future family life, upbringing of girls, peculiarity of Turkic peoples, globalization process.

*Theme:* Educational Sociology

## Кіріспе

Түркі халықтары үшін қашанда тәрбие көзі отбасынан бастау алған. Отбасы басында ері тұрған, әйел отбасының ұйтқысы және ынтымағының кілті бола білген. Отбасы мемлекеттің негізі. Бұл жөнінде түркі ғұламалары мұраларында аз айтылмаған. Солардың қатарында әл-Фарабидің: «Мемлекет қалалардан, қала үйлерден тұрады. Ал үй төрт бөліктен тұрады. Олар: ері мен әйелі, ата-анасы мен балалары, мүлкі мен мүлік иесі, қожайыны мен қызметшісі. Кімде кім осы төртеуінің арасында байланыс орнатып, мәселелерді шешіп отыратын болса, онда ол осы үйдің әкімі болмақ. Оны «Қожайын» деп атаймыз», -деп айтуы осының айғағы[1].

Түркі ғұламаларының мұраларындағы тәрбие тұжырымдарын жалғастыра отырып ата-бабаларымыз қрпақтарына өсиеттерін мақал-мәтелдері арқылы жеткізіп, саналарына сіңіріп келген. Нақты айтар болсақ, «Үш күндігін ойламаған әйелден без, үш жылдығын ойламаған еркектен без», «Әйел ерге қарайды, ер жерге қарайды» деп отбасы міндеттерін орындауда ер мен әйелдің қызметтерін нақтылап көрсетіп береді[2]. Бүгінде отбасы құрамы мен оның қызметтері едәуір өзгеріске ұшырап, ұрпақ тәрбиесінде көзқарастар басқаша бағытта дамып келеді. Жаһандану үдерісінің ықпалы бүгінгі отбасы тәрбиесінің мазмұны мен қыз балалардың отбасына деген көзқарастарын өзгертуге ықпал етіп келеді. Қазақ халқының қыз балаларды отбасылық өмірге даярлау дәстүрлері мен көзқарастарының қалыптасуына тарихи шолу жасайтын болса, бүгінгі күннің көзқарасы мүлдем басқаша екенін көреміз.

## Тарихи шолу

Қазақ халқында қыз балаларды жастайынан болашақ отбасылық өмірге даярлау дәстүрлері қалыптасқан. Олар ең алдымен қыз балаларына мағыналы есім беруден басталған. Атына заты сай болып өсу, қыз баласына үлкен жауапкершілікті жүктеген.

Қыз өсе келе оның құлағына сырға тағу рәсімін жасап, оның жауапкершілігін арттыра түскен. «Сен енді сырғалы қызсың? Енді есейдің, анаңа қолқанат болдың, бұрынғыдай ойын баласы емессің» деп қыз балаларын ересектік әрекеттерге дайындаған.

Қыз баласы балиғат жасына жете бастағанда оны қонақтарға арналып арнайы жабдықталған үйдің оң жақ бөлігіне орналастырған. Оны «Оң босағаға шығару» деп атаған. Бұл кезде қыз баласы отбасындағы ер балалармен бірге жатып, бірге ойнамайды. Жыныстық жетілу басталған соң, оның тұрмысын көлегейлеп, арнайы орнын белгілеп, шымылдық құрып оңашалайды. «Көсегең көгерсін» деп қыз баласын сырт көзден қорғап, тәрбиелі тұлға болып қалыптасуына жағдай жасайды[3].

«Төрге отырғызу» дәстүрі де қазақ халқында қыз балалары үшін маңызды рөл ойнаған. «Қыз – қонақ» деп білген халқымыз қыздарын үнемі төрге отырғызып, құрмет көрсеткен. Қыз есік жақта отырып қалса отбасы кедейленіп қалады деп ырымдаған. Қыз бойжетіп, өскен соң оны болашақ

отбасылық өмірге даярлап, баптаған. Ол арнайы дәстүрлермен іске асырылған. Соның бірі-бастаңғы.

Бастаңғы – ата-аналары үйде болмаған кезде жастар өздері оңаша жиналып бас қосатын болған. Сол кезде қыздар қонақ күтіп, ас мәзірін дайындап өз бетінше тіршілік етуге үйренген. Әрине, мұндай жиындар да бақылаусыз қалдырылмаған. Ол кезде қыздардың жеңгелері бас-көз болып, жастардың ерсі қылыққа бармауы үшін бақылауға алған.

Сондай-ақ, қазақ халқында ұлттық мерекелер мен жиындарда ойындар ойнатылған. Олардың қатарында ақ сүйек, алты бақан, жүзік салу және т.б. ойындарды атап өтуге болады. Бұл ойындарды бойжеткен қыздар мен ер жеткен жігіттер ойнайтын болған. Бұл ойындардың астары жастардың оңаша сырласуы мен кездесуін, өзара тіл табысып сөйлесуіне жағдай жасауды мақсат еткен[4,5].

### Зерттеу әдістері

Біз түркі халықтары қыз балаларының болашақ отбасылық өмірге даярлығының бүгінгі жағдайы мен оған деген көзқарастарын және ой-пікірлерін білу мақсатында Түркістан қаласында орналасқан Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің студент қыздары арасында сауалнама жүргіздік. Сауалнамаға аталмыш оқу орнында білім алып жатқан 10 мемлекеттен(Қазақстан, Ауғанстан, Түркменстан, Қырғызстан, Моңғолия, Түркия, Қытай, Қарақалпақстан, Болгария, Ресей) келген 13 ұлт өкілдерінің(Қалмақ, башқұрт, саха, ауған, қырғыз, болгар, түркімен, қарақалпақ, түрік, өзбек, қазақ, тәжік, ноғай) жалпы саны 190 қыздары қатысты. Сауалнамаға қатысқан қыз балаларының жасы 17 жас пен 25 жас аралығын қамтыды. Олардың барлығының да діні ислам екендігі анықталды. Олай болса, бұл діндегі қыз балаларының көзқарастары мен болашақ отбасылық өмірге даярлық бойынша көзқарастары жақын болуы тиіс. Әйтсе де, бүгінгі заманның құбылыстары олар көзқарастарына әртүрлі әсер еткендігін көрсетті. Олардан төмендегідей сұрақтар бойынша жауаптар алынып, сараланды.

### Зерттеудің нәтижелері

«Дәл қазір тұрмыс құруға дайынсыз ба?» деген сұрақ бойынша сауалнамаға қатысқан 17-25 жас аралығындағы қыздардың небәрі 29-ы (18%-ы) ғана дайын екендіктерін айтқан, қалған 82%-ы (161-і) әлі тұрмыс құруға психологиялық тұрғыдан дайын емес екендіктерін білдірген.



Диаграмма-1

Бұдан шығатын тұжырым, бүгінгі қыз балаларын жоғары оқу орындарында болашақ кәсіби маман болуға дайындап шығарғанымызбен, отбасында тұрмыс құруға дайындығын қалыптастыру назардан тыс қалып келгендігін көруге болады. Сонымен қатар, ерте тұрмысқа шығып балалы болғандар арасында саналы түрде ана болуға, отбасылық жауапкершілікті сезінуге дайын болмайтындығы да осы себептен деп білеміз. Бүгінгі қоғамда болып жатқан сорақы құбылыстар мен қатігездік оқиғалардың орын алу себептері де осыдан деп білуге болады.

«Қыз балаларының қанша жастан тұрмыс құруы дұрыс деп ойлайсыз?» деген сұраққа сұралғандардың 8%-ы (16 адам) 17-20 жас аралығын қыз балалары үшін тұрмыс құруға қолайлы жас деп көрсеткен, ал 69%-ы(131 адам) 21 мен 25 аралығын көрсеткен, 19%-ы(36 адам) 25 жаста тұрмыс құрған дұрыс деп санайтынын айтса, 4%-ы(7 адам) қыз балаларын мына жаста тұрмыс құруы тиіс деп айту қате пікір деп ойлайтынын айта отырып, адам өзін тұрмыс құруға дайынмын деп санаған кезде отбасын құруы керек деп білетіндігін мәлімдеген.

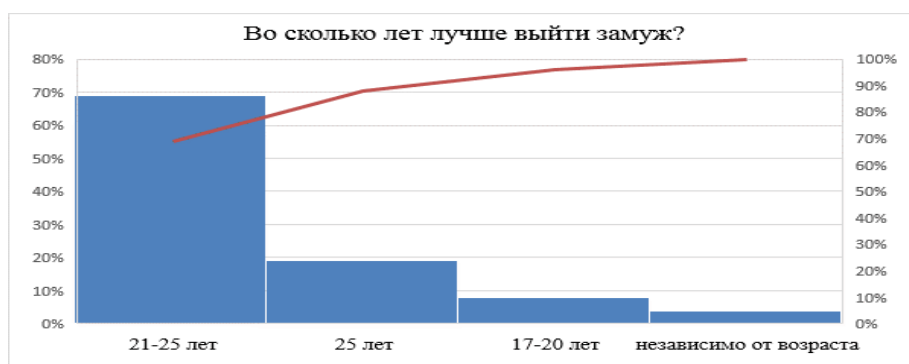


Диаграмма-2

Жоғарыдағы фактілерден жастардың басым бөлігінің қыз балаларының жастай тұрмыс құруына көзқарастарының теріс екендігін көруге болады. Шынында да қазіргі жастар, отбасын құрудан бұрын қоғамда өз орнын табуды, мамандық алып, қызметтік жетіктікке қол жеткізуді және әлеуметтік мәселелерін шешіп алуды жөн көреді. Сондықтан, қазіргі жастар болашақ жар таңдауда да біршама талаптар қояды және отбасын құруға асықпайды.

«Отбасында қанша балаңыз болғанын қалайсыз?» деген сұрақ төңірегінде жүргізген сауалнамаға қыздардың 14%-ы(26 қыз) 1-2 бала болғанын дұрыс деп санайтынын айтқан. 34 %-ы(64 қыз) 3-4 бала болғанды қалайды екен. Ал, сұралғандардың 42%-ы(79 қыз) 4 баладан жоғары болуы керек десе, 11% қыздар (21қыз) жауап беруге қиналғандар болды.

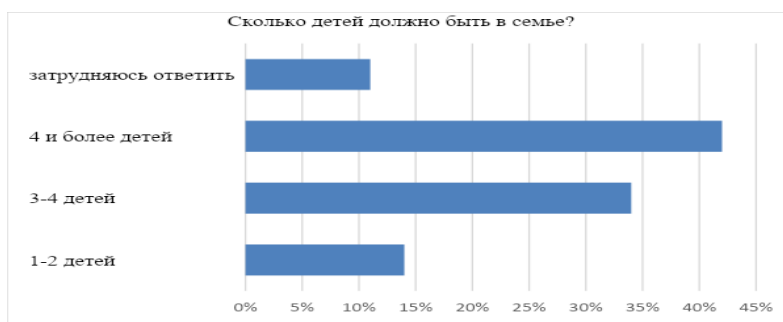


Диаграмма-3

Сонымен қатар, қыздардың басым бөлігі (148 қыз) яғни сауалнамаға қатыстандардың 78%-ы тұрмыс құрғаннан кейін жігіттің ата-аналармен бірге тұруды қалайтындықтарын білдірген. Ал, қыздардың 15%-ы ата-енелерінен бөлек тұрғанды дұрыс көретіндіктерін білдірген, 7%-ы ол жайлы әлі ойланбаған.



Диаграмма-4

«Отбасы тыныштығы мен бақыты неде деп білесіз?» деген сұраққа сауалнамаға қатысқан қыз балаларының 3%-ы отбасындағы ұрыс-керіс пен келіспеушіліктің бәрі материалдық жағдайға байланысты деп білетінін көрсеткен. Шындығына да көп жағдайда отбасы тыныштығының бұзылуы қаражат тапшылығынан туындайтын қиыншылыққа төзбеу деп айтып жатамыз. Соған қарамастан сұралғандардың 92 %-ы ерлі-зайыптылардың арасында рухани жақындық пен өзара түсіністік болса материалдық жағдайдың қиындығы отбасындағы тыныштықтың бұзылуына себеп бола алмайды деп есептейтіндігін айтқан. Қыздардың 5%-ы жауап бере алмаған.



Диаграмма-5

«Отбасы құндылығына нелерді жатқызасыз?» деген сұраққа ешқайсысы нақты жауап бере алмаған. Отбасы құндылығына қыздардың 81%-ы (154 қыз) рухани құндылық деп көрсеткен, бірақ ол құндылықтарды нақты атап көрсете алмаған. 3%-ы (5 қыз) материалдық құндылықты атаған, қалғандары жауап бере алмаған.





Диаграмма-6

Бұл сауалнама нәтижелерінен көретініміз, бүгінгі түркі халықтарына тән қыз балалардың отбасы өміріндегі көзқарастарының әртүрлілігін байқаймыз. Сонымен қатар, қыздардың отбасылық салт-дәстүрлерді білетіндері көпшілік болғанымен, оны пайдалануы төмен болып тұр. Отбасыларында қыз балаларды болашақ отбасылық өмірге мақсатты түрде даярлаудың назардан тыс қалып отырғандығы байқалады.

### Қорытынды

Жоғарыдағы түркі халықтарының қыз балалары көзқарастарына талдау мынадай ерекшеліктерін атап көрсетуге негіз болады:

бүгінгі түркі халықтарындағы қыз балаларының басым бөлігінің жастай тұрмыс құруға көзқарастарының теріс екендігі;

түркі халықтарының өмір сүру салтына тән бірнеше ұрпақ өкілдерінің бір шаңырақ астында тұруы сақталғандығы көрінеді. Оның қажеттілігі бүгінгі ата-енелердің көзқарастары мен жастар көзқарастарының біршама жақындығы, сонымен қатар заман талабына сай ойлау, өмір сүру дәстүрлерінің бірыңғайлығы деп білеміз;

егемендікке қол жеткізуімізге байланысты жастардың әлеуметтік қиыншылықтан қорықпай, көпбалалы отбасы болуға деген ниеттерінің болуы;

түркі халықтарының қыз балалары арасында ұлттық құндылықтардан гөрі, әлемдік мәдениетті ұстану жағдайларының басымдығы;

түркі халықтарының қыз балаларының жар таңдауда ер азаматтардың рухани деңгейінің жоғары болуын қалайтындығы;

түркі халықтарының қыз балаларының «отбасы-ошақ қасында» қалып қоймай, қоғамда өз орны мен рөлін жоғары қоятындарының басымдығы.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

Әл-Фараби.(1975) Әлеуметтік этикалық трактаттары. - Алматы: Ғылым, - 305 б.

Малайсайрин Ж.(2004) Қазақ мақал – мәтелдері. - Алматы, - 184 б.

Камалова Н.К. (2011) Қазақтың мәнін жоймас құндылығы. Монография. –Шымкент, -197 б.

Атемова Қ.Т., Сарсенова Ж.Ұ. (2018) Отбасы салт-дәстүрлерінің қыз тәрбиесіндегі рөлі. Оқу құралы. –Шымкент, -96 бет.

Атемова Қ.Т., Турсунходжаева Н.А., Сарсенова Ж.Ұ.(2018) Түркі халықтары қыздарының болашақ отбасылық өмірге даярлығының бүгінгі көрінісі. //«Қазақстан ғылымы мен өмірі» журналы. – Астана, №3(58) . -Б.231-234.

# Педагогтерді Қашықтықтан Білім Беруде Жұмыс Жасауға Даярлауды Ресурстық Қамтамасыз Ету Мәселелері

Issues of Resource Provision for Training Teachers to Work in Distance Education

Майлыбаева Г.С<sup>1</sup>, Жолтаева Г.Н.<sup>2</sup>, Утегулов Д.Е<sup>3</sup>

*Bildiri Kodu: 9608*

## Андатпа

Қашықтықтан оқытуды дамытудың қазіргі кезеңінде осындай білім беру ортасында жұмыс істейтін мұғалімдерді даярлауға қойылатын талаптар артып келеді. Қабілеттері, қызығушылықтары мен қажеттіліктері әртүрлі болатын адамдарды сапалы оқытуды, білім алушылардың жеке ерекшеліктерін, сондай-ақ қашықтықтан оқыту ерекшеліктерін есепке алуды кәсіби біліктілігі жоғары педагог ғана жүзеге асыра алады.

Педагогтердің қазіргі жаңа жағдайға қызмет атқаруы мен болашақта да онлайн режимінде оқыту жағдайына тап болу ықтималдығын ескере отырып, олардың бар тәжірибесі мен қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға қажетті кәсіби қасиеттері туралы мүмкіндігінше ақпарат алу өте маңызды.

Зерттеу жұмысы теориялық және эмпирикалық әдістер пайдалану арқылы педагогтердің оқушыларды қашықтықтан оқытуға дайындығының нақты жай-күйін анықтауға және педагогтердің қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыру технологиясын ресурстық қамтамасыз етудің құрамдастарын анықтауға бағытталды.

Мақалада педагогтердің оқушыларды қашықтықтан оқыту құзыреттіліктерін қалыптастыру жоғары оқу орындарында білім беру бағдарламаларын, сондай-ақ біліктілікті арттыру және кәсіптік қайта даярлау бағдарламаларын жүзеге асыру үдерісінде мүмкін болатыны баяндалған. Авторлар оқу үдерісінде қашықтықтан оқыту технологияларын пайдалану мәселелері бойынша жұмыс жасап жүрген педагогтер мен болашақ педагогтерге сауалнама жүргізу барысында алынған эмпирикалық деректерді талдау негізінде қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру кезіндегі проблемалар мен қиындықтарды, қашықтықтан оқытуды табысты іске асыру үшін қажетті шарттарды анықтады.

Педагогтің оқушыларды қашықтықтан оқытуға дайындығын қалыптастырудың әзірленген технологиясын, әзірленген бағдарламалық-әдістемелік материалдарды бағалау бойынша зерттеу жүргізу сияқты мәселелерді одан әрі дамыту қажеттілігі туралы қорытынды жасалды.

*Түйін сөздер:* педагог; дайындық; қашықтықтан оқыту; қашықтықтан білім беру технологиялары; ресурстық қамтамасыз ету; білім беру бағдарламалары.

## Abstract

At the present stage of the development of distance learning, the requirements for the training of teachers working in this environment are increasing. High-quality training of people with different abilities,

---

<sup>1</sup> Dr, Gulmira Sabyrovna Mailybayeva, Zhetysu University, Pedagogy and Psychology, gulmirasabyr@mail.ru

<sup>2</sup> Dr, Zholtaeva G.N, Zhetysu University, Pedagogy and Psychology

<sup>3</sup> Utegulov D. E. Master of Pedagogical Sciences., Teacher-organizer of the Nazarbayev Intellectual school

interests and needs, taking into account the personality characteristics of students, as well as the specifics of distance learning can be carried out only by a professional teacher.

Given the novelty of the situation in which teachers are involved, and the likelihood that teachers will face the prospect of teaching online in the future, it is extremely important to learn more about their experience and about the necessary professional qualities of teachers to implement distance learning.

The research was aimed at establishing the actual state of readiness of teachers for distance learning of students on the basis of theoretical and empirical study and identifying the components of the resource support technology for the formation of teachers' readiness for distance learning of students.

The article states that the formation of teachers' competencies in distance learning of students is possible in the process of implementing educational programs at universities, as well as professional development and retraining programs. The authors, based on the analysis of empirical data obtained during the survey of practicing teachers and future teachers on the use of distance learning technologies in the educational process, identified problems and difficulties in the implementation of distance learning, determined the conditions necessary for the successful implementation of distance learning.

The conclusion is made about the need for further development of such issues as conducting a study to evaluate the developed technologies for the formation of a teacher's readiness for distance learning of students, developed program and methodological materials.

**Key words:** *Teacher; Readiness, Distance Learning, Distance Learning Technologies, Resource Support, Educational Programs.*

**Theme:** *Distance Learning*

## **Кіріспе**

Қазақстан Республикасының (ҚР) білім беру саласындағы мемлекеттік саясатының стратегиялық маңызды мақсаты уақыт пен қоғамның талаптарына сәйкес келетін сапалы білімнің қолжетімділігін арттыру болып табылады. Білім беруді инновациялық дамытудың басым бағыттарының қатарына қашықтықтан білім беру технологияларын (ҚББТ) енгізу міндеті кіреді. Бұған «қашықтықтан оқыту» ұғымын және оны жүргізу тәртібін айқындайтын және бекітетін «Білім туралы» Заңында қабылданған түзетулер (5-тарау, 37-2-бап) ықпал етеді. Түрлі деңгейдегі білім беру мекемелерінде енгізілген өзгерістерге сәйкес қашықтықтан оқыту нысандары негізінде білім беру қызметін жүзеге асыру мүмкіндігі пайда болады [1].

Білім беру мекемелерінде қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру мүмкіндігі педагогтердің ҚББТ-ын өзінің кәсіби қызметінде қолдануға, дидактикалық міндеттерді шешу үшін білім алушылармен қашықтықтан жұмыс істеудің әлеуеті мен тиімділігін бағалауға дайындығымен қамтамасыз етіледі. Осыған байланысты қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру және өткізу әдістемесі саласында, білім беру ортасында ақпараттық-коммуникациялық құралдар мен технологияларды қолдануға педагогтарды арнайы даярлау өзекті болып табылады.

Мақсат қою. Қашықтықтан оқыту жағдайында педагогтердің кәсіби іс-әрекетінің ерекшеліктеріне А.А. Андреев, З.Ш.Атаян, Л.В. Борисова, М. Ю. Бухаркина, Т. А. Синьковская, Г.К. Нұрғалиева, Е.В. Артықбаева және т. б. еңбектері арналған, педагогтарды қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға дайындау және оларда тиісті құзыреттерді қалыптастыру мәселелері

Т.В. Громова, О.Б. Елагина, Н.В. Ломовцева, А.Н. Корякина, Т.В. Саранская, Г.А. Федорова, Д.Д. Жантасова, Ж.А. Мақатова және т.б. зерттеулерінде қаралады, жоғары оқу орнында студенттерді кәсіби даярлаудың теориялық-әдіснамалық аспектілері Ю.К. Бабанский, Э.Ф. Зеер, Г.М. Каджаспирова, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткина, В.А. Сластинина, А.В. Хуторский, Т.И. Шамова, Б. А. Тұрғынбаева, С. М. Кеңесбаевтың және т. б. еңбектерінде ашылады.

Зерттеулердің құндылығына қарамастан, көптеген маңызды мәселелер әлі де толық әзірленбегенін атап өткен жөн. Педагогтің оқушыларды қашықтықтан оқытуға дайындығын қалыптастыруға тұтас көзқарас әзірше қалыптасу сатысында.

Біз Г.А. Федорованың қашықтықтан оқыту жағдайында педагогтарды жұмысқа даярлаудың үздіксіз жүйесі келесі компоненттерді:

-арнайы пәндерді әзірлеу және енгізу есебінен болашақ педагогтердің кәсіби дайындығын жетілдіруді (жоғары оқу орындарыда (ЖОО) даярлау кезеңінде);

-болашақ педагогтарды кәсіби даярлауда және практик мұғалімдердің біліктілігін арттыруда ҚББТ қолдануды (ҚББТ жанама меңгеру);

-біліктілікті арттыру кезеңінде қашықтықтан оқыту саласындағы педагогикалық кадрларды курстық даярлау және қайта даярлауды;

-қашықтықтан оқыту мәселелеріне арналған конференциялар, семинарлар мен тренингтер өткізуді қамтиды деген пікірін ұстанамыз [2].

Жоғарыда аталған проблемалар контекстінде осы зерттеудің мақсаты педагогтердің оқушыларды қашықтықтан оқытуға дайындығын қалыптастырудың әзірленген технологиясына және ҚР білім беру саласындағы нормативтік-құқықтық құжаттарына сәйкес педагогтердің қашықтықтан оқытуға дайындығын қамтамасыз ету үшін оқу-әдістемелік ресурсты әзірлеу болып табылды.

Тарихы. Қашықтықтан оқытудың әдіснамалық негіздерін көптеген ғалымдар зерттейді. «Қашықтықтан оқыту» ұғымының анықтамасы Е.С.Полат, С.Л. Щенников, А.А. Андреев, Н.Б. Борисова, Т.В. Громова және т. б. еңбектерінде қарастырылады [3-8]. Е.С. Полат [3] қашықтықтан оқыту дегеніміз – бұл қазіргі заманғы АКТ құралдарын қолдана отырып, оқушылар мен мұғалімдер арасында тиімді ақпарат алмасуды қамтамасыз ететін оқу пәндері мен белгілі бір тақырыптар бойынша ұйымдастырылған оқу процесі деп санайды. О.М. Горева мен Л.Б. Осипованың мақаласында [9] ғалымдар А.Е. Абрамешин, А.Н. Тихонованың анықтамасы келтірілген, олар қашықтықтан оқытуды «оқытушының орналасқан жерінен белгілі бір қашықтықта жүзеге асырылатын жүйелі мақсатты оқыту. Сонымен қатар, оқу және оқыту процестері тек кеңістікте ғана емес, сонымен бірге уақыт бойынша да бөлінеді» деп санайды. Сонымен қатар В.Г. Кинелевтің «қашықтықтан білім беруді 21 ғасырдың білім беру жүйесі деп атайды» деген пікірі келтірілген. О.М. Горева мен Л.Б. Осипованың пікірінше, оны білім беру реформаларының басым бағыттарының бірі ретінде қарастыруға болады. Біз келесі: «қашықтықтан оқыту – бұл оқу процедуралары толығымен немесе көбінесе заманауи ақпараттық және телекоммуникациялық технологияларды қолдана отырып, педагогтер мен білім алушылардың аумақтық бөлінуімен жүзеге асырылатын оқыту» деген анықтаманы

ұстанамыз [6]. Ал қашықтықтан білім беру қашықтықтан оқыту арқылы жүзеге асырылатын білім беру ретінде анықталады.

Қашықтықтан білім беруді дамыту проблемалары бойынша теориялық материалдарды зерделеу қашықтықтан оқыту техникалық құрауыштан, яғни компьютерлік техникадан; оқу-әдістемелік, яғни мультимедиялық курстардан және кадрлық құрауыштан, яғни қашықтықтан оқытуға қатысатын педагогтерден тұратынын көрсетеді [10].

Педагогтер оқу материалының мазмұнын жеткізудің әртүрлі тәсілдері мен білім алушылар мен педагогтер арасындағы коммуникацияның қолжетімді құралдары негізінде қашықтықтан білім беру технологияларын пайдалана отырып, оқу процесін электрондық ақпараттық-білім беру ортасында ұйымдастырады. Мұндай жағдайда жұмыс істейтін педагог қашықтықтан оқытуды кәсіби түрде жүзеге асыруға психологиялық қабілетті және техникалық дайын болуы керек. Осыған байланысты болашақ педагогтерді қашықтықтан оқыту жүйесіндегі іс-әрекетке даярлау педагог кадрларды даярлауды іске асыратын жоғары оқу орындарының ерекше назарында болуға тиіс.

Қашықтықтан оқытудың ерекшелігі мұғалімге ерекше талаптар қояды. Педагог қашықтықтан оқыту жүйесінде өзінің курсын оқып жатқан оқу тобының консультанты және тәлімгері функцияларын орындайды; электронды оқу-әдістемелік кешен (ЭОӘК) әзірлейді, сабақтар өткізеді, психологиялық-педагогикалық қолдау көрсетеді [10]. Қашықтықтан оқыту жүйесінің педагогқа жеке қасиеттері бойынша да, оқыту әдістемесі бойынша да қоятын талаптары дәстүрлі оқытудағы талаптардан өзгеше болады. Оның еңбегінің жетістігі оның пәндік құзыреттілігіне де, біліміне де, жағдайды басқару қабілетіне және т. с.с. байланысты.

Мұндай жағдайда педагогтың эмоционалдық және интеллектуалдық жүктемесі артатынын атап өткен жөн, өйткені ол дәстүрлі оқытудағы психологиялық-педагогикалық кеңістікке қарағанда басқаша жұмыс істейді. Осыған байланысты педагогтің қашықтықтан оқытуға дайындығы ерекше мәнге ие болады.

Біз зерттеуімізде «педагогтың дайындығы» ұғымын кешенді қарастырамыз, яғни педагог кәсіби маман ретінде жалпы және кәсіби-пәндік білім мен біліктердің қажетті көлеміне ие болуы керек, АКТ-ны, қашықтықтан білім беру жүйесінде педагогикалық іс-әрекеттің алгоритмін және т.с.с. меңгеруі керек.

Зерттеу әдістері. І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінде орындалатын «Оқушыларды қашықтықтан оқытуға педагогтердің дайындығын қалыптастыру» ғылыми жоба аясында зерттеушілер педагогтердің қашықтықтан оқыту жағдайында жұмысқа дайындығының жай-күйін зерделеу үшін білім беру мекемелерінің педагогтары мен ЖОО педагогикалық мамандықтарының білім алушыларына 2020 оқу жылының қараша айында сауалнама жүргізді. Сауалнама міндеттерінің бірі қашықтықтан білім беру технологияларын қолдану кезіндегі проблемалар мен қиындықтарды, педагогтердің қашықтықтан оқытуды сәтті жүзеге асыру үшін құзыреттіліктерін арттыру түрлерін анықтау болды. Сауалнама қашықтықтан оқыту процесіне тікелей қатысқан педагогтар арасында жүргізілді

Сауалнамаға 213 адам қатысты, оның ішінде 32 - ЖОО оқытушылары, 103 - колледж оқытушылары, 55 - жалпы орта білім беру мектептерінің мұғалімдері, 23 - магистрант пен докторанттар.

Сауалнама қашықтықтан оқытуға көшумен байланысты респонденттердің 68,8%-ы білім беру үдерісінде өздерінің білім беру ұйымының электрондық оқыту жүйесін пайдаланатынын; әлеуметтік желілерді – 31,9%; интеграцияланған жүйені - 5,5%; басқа ұйымдардың білім беру онлайн – ресурстарын – 8,3%; бейнеконференциялар, вебинарлар өткізуге арналған сервистерді – 21,5%; Viber, WhatsApp, Skype мессенджерлері немесе басқалары – 36%; электрондық поштаны - 38,0%-ы пайдаланатынын көрсетті.

Алынған жауаптарды талдау, негізінен, білім беру ұйымдары қашықтықтан оқыту үшін қажетті ресурстармен қамтамасыз етілгенін көрсетті: педагогтар олар үшін ең қолайлы және ыңғайлы интернет-ресурстарды пайдалану мүмкіндігіне ие болды; цифрлық білім беру ресурстарымен, онлайн режимінде сабақтарды ұйымдастырудың ерекшеліктері мен айырмашылықтарымен таныстырылды. Алайда, сұралған педагогтердің 67,6%-ы қиындықтарды, қашықтықтан сабақтарды дайындау мен өткізуде құзыреттіліктері жеткіліксіз және қашықтан оқыту жағдайында жұмыс істеу кезінде көмек алу қажеттілігін сезінетінін (оның ішінде 13,4% - жиі, 54,2% - жекелеген мәселелер бойынша) атап өтті.

Сауалнама нәтижелерін талдау кезінде педагогикалық кадрлардың қашықтықтан оқыту режимінде оқу процесін ұйымдастыруға кәсіби дайындық дәрежесін анықтау маңызды болды. Дайындық келесі критерийлер бойынша бағаланды:

- әдістемелік дайындық;

- ақпараттық-коммуникативтік дайындық.

Педагогтердің әдістемелік дайындығын бағалау. Педагогтердің қашықтықтан оқытуды іске асыруға дайындығының айқындаушы шарттарының бірі әдістемелік дайындық болып табылады, оған видеодәрістерді, бейнеконференцияларды ұйымдастыру, тәжірибелік, зертханалық сабақтарды ұйымдастыру, білім алушылармен кері байланысты жүзеге асыру және олардың оқу пәнін меңгеруін бақылау, электронды ресурстарды әзірлеу және пайдалану әдістері мен тәсілдері және басқалары кіреді.

Жүргізілген сауалнама нәтижелері көрсеткендей, респонденттердің 19,9%-ы өздерінде қашықтықтан оқыту жүргізу үшін жеткілікті білімі бар деп санайды; 54,2%-ы дайындықтың жеткіліксіздігін, 17,8%-ы нашар дайындығын және 8,1%-ы қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға әдістемелік дайын еместігін көрсетті. Басқаша айтқанда, сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің көпшілігі көп нәрсені «жол үсті» игеретінін, яғни қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру үшін алдын-ала арнайы әдістемелік дайындық қажеттілігі туралы айтты.

Білім беру процесіне қатысушылардың ақпараттық-коммуникациялық дайындығын бағалау. Қашықтықтан оқытуды тиімді іске асырудың тағы бір маңызды аспектілерінің бірі білім беру процесін онлайн режимінде материалдық-техникалық қамтамасыз ету, атап айтқанда, цифрлық білім беру ресурстары болып табылады.

Сауалнама респонденттердің 18,4%-ы тек ҚББТ-ын пайдалануға көшкенге дейін электрондық оқыту жүйесінде толыққанды әзірленген курстарының болғанын, 22,2%-ы білім беру мекемесінің электрондық оқыту жүйесінің мүмкіндіктерін ішінара пайдаланғанын, 50,7%-ы білім беру процесінде әлеуметтік желіні, 12,5%-ы бейнеконференциялар, вебинарлар өткізу үшін

сервистерді пайдаланғанын, 6,9%-ы. педагогикалық іс-әрекетінде басқа ұйымдардың білім беру онлайн-ресурстарын, 32,2%-ы - электрондық поштаны пайдаланғанын көрсетті.

Сұралған педагогтар қашықтықтан оқытуды тиімді іске асыру үшін қажетті көмек түрлерін көрсетті және бірінші орынға электрондық оқыту жүйесін пайдалану бойынша әдістемелік көмекті (64,6%) және қашықтықтан оқыту мәселелері бойынша арнайы білім алу қажеттілігін (40,1%) көрсетті.

Алынған мәліметтер біліктілікті арттырудың әртүрлі түрлеріне қажеттілік (19,4% - дан 48,4% - ға дейін) бейнеледі. Респонденттердің басым бөлігі практикаға бағытталған семинарлар нысанында қашықтықтан оқыту саласындағы құзыреттілікті арттыруды қажет етті (48,4%).

Қойылған мәселелерді шешу мақсатында «Қашықтықтан оқытудағы цифрлық білім беру технологиялары» тақырыбында мектеп мұғалімдеріне арналған курс (72 сағат көлемінде) ұйымдастырылып, өткізілді. Курс online форматта Zoom платформасында 2021 жылдың 24-мамыры мен 4-маусымы аралығында өтті.

Қатысушылар жалпы орта білім беретін мектептер мұғалімдері болды, барлығы 49 мұғалім. Олардың ішінде IT мамандары - 16%; бастауыш сынып мұғалімдері - 7% және жеке пәндер мұғалімдері - 77% болды.

Курстың мақсаты: білім беруді ақпараттандырудың заманауи стратегиялары аспектісінде оқу үдерісінің сапасын арттыратын цифрлық білім беру ресурстарын мұғалімдердің игеруіне ықпал ету.

Курстың мазмұны төрт модульды қамтыды:

1. Білімді бағалауға арналған онлайн қызметтер;
2. Оқу процесі үшін цифрлық контент құру. Оқу контентін (тапсырмалар, презентациялар, т.б.) құруға және жеткізуге арналған құралдар;
3. Ресурстар ұйымдастыру үшін онлайн оқыту (электронды оқулық, онлайн курстар, т.б.);
4. Білім берудегі геймификация технологиялары.

Яғни, «Қашықтықтан оқытудағы цифрлық білім беру технологиялары» тақырыбындағы курсты оқыту барысында мектеп мұғалімдеріне білім берудегі цифрлық технологиялармен, платформа, сервис түрлерімен жұмыс жасау әдістемесі көрсетілді.

Соңында жүргізген курстың тиімділігін анықтау мақсатында қатысқан мұғалімдер арасында сауалнама жүргізілді.

«Болашақта қандай білім/дағды алғыңыз келеді?» деген сұраққа келесідей жауаптар алынды: «Робототехника мен пайтон курсы оқысам», «3D сабақтар жасау», «Тағы да мен білмейтін бағдарламалар үйренгім келеді», «Осы тақырып бойынша жалғастырғым келеді. Компьютермен еркін жұмыс істеу. Сабақта білімімізді еркін қолдану», «Көптеген білім алғым келеді», «Осы курста үйренгенімді ары қарай тереңдету», «Жаңа платформаларда жұмыс жасауды игергім келеді», «Қазіргі заманға сай, ғаламтор мүмкіндігін жан-жақты пайдалану» және т.б.

Өткізілген курсқа қатысушылардың қалдырған пікірлері мен ұсыныстары арасында: «Осындай курстар оқу жылы басында өткізілсе деген ұсынысым бар», «Қашықтықтан оқыту мәселелері



университетте оқу барысында қарастырылса деймін», «Оқушылардың цифрлық білім беру ортасында оқу іс-әрекеттерін ұйымдастыру бойынша курстар көбірек өткізілсе екен!» деген жиі кездесті.

Нәтижелері. Осылайша, қашықтықтан оқытуды тиімді жүргізу үшін педагогтерге қажетті білім, білік айқындалды. Бұл нәтижелер респонденттердің едәуір бөлігінің ақпараттық құзыреттілігі жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын көрсетеді. Осыған байланысты қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру үшін болашақ педагогтардың кәсіби маңызды қасиеттерін қалыптастыру қажеттілігі, сондай-ақ ЖОО-да оқу процесінде оларды қалыптастыру технологиясын әзірлеу қажеттілігі туындайды.

Жүргізген зерттеу жұмысы келесі қорытынды жасауға мүмкіндік берді:

1. Оқушыларды қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру және ЭОӘК құру білім, білік және дағдылары бар педагогтерді даярлау ЖОО-нда, қосымша білім беру жүйесінде (біліктілікті арттыру курстары, практикаға бағытталған оқыту семинарлары, жекелеген оқу орталықтары мен мекемелері ұсынатын электрондық курстар), сондай-ақ педагогтердің жұмыс орны бойынша жүзеге асырылуы мүмкін.

2. Қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға педагогтарын сәтті даярлауды қамтамасыз ету үшін мынадай:

1) оқыту мақсаттарына сәйкес келетін құралдарды, әдістер мен тәсілдерді пайдалана отырып, қашықтықтан оқытудың психологиялық-педагогикалық қағидаттарын есепке алумен және педагогикалық процесі ұйымдастырумен байланысты педагогикалық;

2) басқару психологиясы, педагогикалық психология бойынша білімді қалыптастырумен байланысты ұйымдастырушылық-коммуникативтік;

3) компьютерлік сауаттылықты қалыптастырумен, қазіргі заманғы ҚББТ пайдаланумен және т.с.с. байланысты техникалық шарттарды бөлуге болады.

3. Оларға сәйкес педагогтарды даярлау бағдарламасы информатика негіздері; қашықтықтан оқыту ерекшеліктері мен технологиялары; ЭОӘК, бақылау-өлшеу құралдарын әзірлеу және қашықтықтан оқыту жүйесінде бақылауды ұйымдастыру; есептеу желілеріндегі тәжірибелік жұмыс және т. б. сияқты модульдерді қамтуы мүмкін.

Сондықтан теориялық және эмпирикалық зерттеулердің нәтижелері негізінде болашақ педагогты қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға дайындау технологиясы келесі кезеңдерді қамтиды деп болжанады:

- жалпыдайындық. Бұл кезеңнің мақсаты информатика бойынша психологиялық-педагогикалық білім мен білік жүйесін, қашықтықтан оқытудың түрлі технологияларын жүзеге асыру біліктері мен дағдыларын қалыптастыру болып табылады. Болашақ педагогтарды оқытудың мазмұны информатика курсы, психологиялық-педагогикалық цикл пәндері, коммуникациялық технологиялар бойынша курс және қашықтықтан оқытуға кіріспемен байланысты таңдау курстары болады;

- кәсіптік-бағдарлаушы. Осы кезеңнің мақсаты педагогтердің оқу (мектеп) пәнін қашықтықтан оқытуды іске асыруға дидактикалық және коммуникациялық дайындығын қалыптастыру болып

табылады. Мазмұны психологиялық-педагогикалық цикл пәндерін, пәнді оқыту әдістемесін, педагог жұмысындағы ақпараттық технологияларды және қашықтықтан оқыту негіздері мен технологиясына байланысты таңдау курстарын қамтиды;

- кәсіптік-мамандандырушы. Бұл кезеңнің мақсаты - қашықтықтан оқытуды жүзеге асырудың әдістемелік тәжірибесін қалыптастыру. Мазмұны -қашықтықтан оқыту жүйесіндегі жұмыстың әлеуметтік-психологиялық аспектілерімен, қашықтықтан оқыту әдістемесімен, ЭОӘК әзірлеумен байланысты таңдау курстары.

Қашықтықтан оқытудың дидактикалық және технологиялық аспектілері оқу процесін басқаруды автоматтандыруды, қатысушылар арасында қашықтықтан байланыс жасауды, білім беру мазмұнын орналастырудың бірыңғай платформасын және негізгі дидактикалық мәселелерді шешуді қамтамасыз ететін жүйелерді қолдана отырып шешіледі.

Қашықтықтан оқыту мазмұнын, ұйымдастырушылық-әдістемелік мәселелерін әзірлеуге, оқу-әдістемелік ресурстарды құру және оларды қашықтықтан оқытуға енгізуге Ю.Н.Афанасьев, В.В. Вержицкий, Т.П. Воронина, А.Д. Иванников, М.П. Карпенко және т. б. елеулі үлес қосты. Олардың жұмыстарын оқып-талдау қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру үшін педагогикалық кадрларды даярлау жүйесі жаңа оқыту құралдарын, технологияларды қосымша пайдалану, яғни ресурстық қолдауды дамыту қажет ететіндігін көрсетеді. Педагогтарды даярлау жүйесінде ресурстық қолдауды оңтайлы пайдалану жинақталған әлеуетті тиімді пайдалануға мүмкіндік береді.

Осылайша, ақпараттық қоғамның қалыптасуы мен дамуы туралы философиялық идеяларды, қашықтықтан оқыту процесінің мәні туралы дидактикалық түсініктерді, оқушыларды оқыту мен дамытуға байланысты психологиялық-педагогикалық зерттеулерді, педагогтарды қашықтықтан оқытуға дайындаудың отандық және шетелдік тәжірибесі, білім беру саласындағы нормативтік-құқықтық құжаттарды, сондай-ақ алынған эмпирикалық деректерді талдау негізінде:

педагогтердің қашықтықтан оқытуға дайындығын қалыптастырудың мақсатын, шарттарын, қағидаттарын, әдістерін, ұйымдастырушылық нысандарын қамтитын педагогтердің қашықтықтан оқытуға дайындығын қалыптастыру технологиясы әзірленді; ол педагогикалық мамандықтардың білім беру бағдарламаларына қашықтықтан оқыту мәселелері бойынша болашақ педагогтердің құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған қосымша білім беру бағдарламасын (Minor) енгізуді көздейді;

қашықтықтан оқытуды ұйымдастыру ерекшелігін ескеретін пәндердің оқу-әдістемелік кешендерін, қашықтықтан оқытуды жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыру үшін педагогтерді қайта даярлау және біліктілігін арттыру курстарының бағдарламалары мен мазмұнын, оқу және оқу-әдістемелік құралдарды қамтитын қашықтықтан білім беру жағдайындағы жұмыс жасауға педагогтарды даярлауды ресурстық қамтамасыз етуді әзірлеу басталды.

Білім беру бағдарламаларының мазмұнын қалыптастыруда енгізілетін курстардың білім беруді дамытудың қазіргі кезеңіндегі өзектілігі, еңбек нарығының қажеттілігі, сондай-ақ білім алушыларға қажеттілігі ескерілді.

6B01503-Физика білім беру бағдарламасының мысалында қарастырайық. Бакалавриат деңгейінде негізгі білім беру бағдарламасы шеңберінде жалпы білім беретін пәндер циклінде «Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар» пәні және базалық пәндер циклінде таңдау бойынша курстар: «Физика есептерін шешу үшін Python бағдарламалау тілін пайдалану», «Физика есептерін шешу үшін Mathcad пайдалану», «Робототехника және мехатроника», «Физикалық процестерді компьютерлік модельдеу», бейіндік пәндер циклінде – «Қашықтықтан білім беру әдістемесі мен технологиясы» оқытылады.

1-кестеде педагогтердің оқушыларды қашықтықтан оқытуға дайындығын қалыптастыруға бағытталған негізгі білім беру бағдарламасы пәндерінің қысқаша сипаттамасы берілген.

**1-кестеде** - Негізгі білім беру бағдарламасы пәндерінің қысқаша сипаттамасы

Пәннің атауы	Пәннің қысқаша сипаттамасы
Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар	Ақпаратты іздеу, жинау, сақтау, өңдеу және тарату үшін ақпараттық технологиялар арқылы жүзеге асырылатын кәсіби қарым-қатынастың заманауи әдістері мен құралдары оқылады. Деректер базасымен, кестелік процессорлармен, е-технологиялармен, Smart және бұлтты технологиялармен жұмыс істеу дағдылары дамытылады.
Физика есептерін шешу үшін Python бағдарламалау тілін пайдалану	Бағдарламалауда қолданылатын заманауи тәсілдер оқылады, физика есептерін шешу үшін Python бағдарламалау тілін қолданудың бастапқы дағдылары қалыптасады
Физика есептерін шешу үшін Mathcad пайдалану	Python тілін пайдалана отырып массивтер мен басқа да құрылымдалған деректерді өңдеу алгоритмдері; негізгі математикалық пакеттер, математикалық пакеттердің мүмкіндіктері мен қолдану аясы, бағдарламалау тілдерін пайдалана отырып физика есептерін шешу әдістемесі, Mathcad және Matlab бағдарламалары терезесінің құрылысы, Mathcad және Matlab-та есептеу бағдарламаларының құрылысы зерделенеді
Робототехника және мехатроника	Мехатроника және робототехника туралы жалпы ұғымдар, мехатроника мен робототехниканың мақсаты мен қолданылу саласы, мехатроника мен робототехниканың негізгі анықтамалары мен даму бағыттары, интеллектуализация, миниатюризация, мехатронды және робототехникалық жүйелерді технологиялық қамтамасыз ету, қозғалысты басқарудың цифрлық технологиялары, автоматтандырылған жобалау технологиялары, заманауи мехатронды және робототехникалық модульдер мен жүйелер оқылады.
Физикалық процестерді компьютерлік модельдеу	Физикалық процестерді сандық модельдеу және Бейсик және Паскаль бағдарламалау тілдерін негізінде модельдерді енгізу мүмкіндігі қарастырылуда. Мұндай құбылыстың минималды математизациялаумен физикалық интуиция мен физикадан білімді қолданбалы іс-әрекетте қолдану қабілетін дамытуға мүмкіндік береді

Қашықтықтан білім беру әдістемесі мен технологиясы	Қашықтықтан оқытудың әдістемелік мәселелері және электрондық оқыту әдістері, ғылым жетістіктерін, заманауи білім беру практикасын және педагогикалық тәжірибені ескере отырып, қашықтықтан білім беру технологияларын қолдану арқылы оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері оқылады.
--	---

Білім алушы жеке оқу траекториясын айқындау кезінде таңдау компоненті шеңберінде негізгі білім беру бағдарламасы (Major) және (немесе) қосымша білім беру бағдарламасы (Minor) бойынша пәндерді таңдайды.

Minor бағдарламасы пәндерінің тізімі, олардың қысқаша сипаттамасы, пәндер құрамы және қалыптастырылатын оқыту нәтижелері қосымша білім беру бағдарламаларының (Minor) каталогында беріледі. Төмендегі 2-кестеде пәндердің кредиттік көлемі, қысқаша сипаттауы көрсетілген.

**2-кесте - Қосымша білім беру бағдарламасы (Minor) пәндерінің қысқаша сипаттамасы**

Пәннің атауы	Кредит саны	Пәннің қысқаша сипаттамасы
Заманауи педагогтың цифрлық сауаттылығы	5	Пән педагогикалық іс-әрекетте цифрлық технологияларды пайдалану саласындағы базалық білім, білік және дағды жүйесін қалыптастыруға бағытталған. Заманауи педагогтың цифрлық сауаттылығы дағдылардың маңызды топтарын біріктіреді: компьютерлік сауаттылық (компьютер саласындағы пайдаланушылық және арнайы техникалық дағдылар); АКТ сауаттылығы (сервистер мен мәдени ұсыныстарды пайдалануға арналған пайдаланушылық дағдылар жиынтығы), ақпараттық сауаттылық (цифрлық ақпаратты оңтайлы шешімдерді табу, алу, таңдау, өңдеу, беру, жасау және пайдалану қабілеті).
Тиімді оқытуды ұйымдастыруға арналған онлайн-ресурстар	5	Курс оқытуда пайдаланылатын онлайн-ресурстарды оқуға арналған және цифрлық білім беру ресурстарын жобалау және құру теориялық негіздерін, принциптерін, цифрлық білім беру ресурстарын құру саласында әртүрлі технологияларды қолдану тәсілдерін; психологиялық-педагогикалық және техникалық талаптарға сәйкес медиа компоненттер мен тұтас цифрлық білім беру ресурстарын құру үшін әртүрлі жабдықтау бойынша оқытуды және бағдарламалық қамтамасыз етуді қолдану білігін қалыптастыруға; цифрлық білім беру ресурстарының сапасын бағалау бойынша сараптамалық-талдау қызметін жүзеге асыруға; мультимедиа-ақпаратты дайындау және компьютерлік өңдеу дағдыларын қалыптастыруға бағытталған.

Киберпедагогика	5	Пән педагогикалық ғылымның жаңа бөлімі ретінде киберпедагогика туралы жүйелі түсініктерді қалыптастыруға бағытталған. Ол педагог белгілі бір бағдарлама бойынша компьютер көмегімен білім алушылармен тез арада кері байланыс ала алатын оқытуды автоматты бағдарламалық басқарудың әдіснамасын зерттейді
Жобалау және зерттеу қызметіндегі ақпараттық технологиялар	5	Курс ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру және жүргізу кезінде АКТ-ны пайдалану тәсілдерін оқуға арналған.
Онлайн курстарды әзірлеу	5	Пән онлайн-курстың құрылымын жасау алгоритмі мен ережелерін оқуға, студенттердің курстың мазмұнын, аудио-және видео материалдарды дайындау және әзірлеу, жаттығу және тексеру тапсырмаларын әзірлеу, курсты онлайн платформада орналастыру бойынша білім мен біліктерді игеруге бағытталған. Пәнді оқытудың негізгі жоспарланған нәтижесі онлайн-курстың тұжырымдамалық жобасын құру болып табылады.

Нәтижесінде болашақ педагогтарда АКТ және ҚББТ мүмкіндіктері, ерекшеліктері туралы тұтас түсінікті кезең-кезеңмен қалыптастыру, қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру бойынша білік пен дағдыларды қалыптастыру болжанады.

Пәндерді оқу кезінде білім алушылардың қашықтықтан оқыту технологиясын тәжірибеде меңгеру мақсатында ҚББТ-ны пайдалана отырып, студенттердің аудиториялық және аудиториядан тыс өзіндік жұмысы жоспарланады.

Бұдан басқа да, студенттер профессор-оқытушылар құрамы мен білім беру процесінің басқа да санаттағы қатысушылары үшін әзірленген ҚББТ пайдалану бойынша ЖОО-да ұйымдастырылатын оқыту семинарларына, біліктілікті арттыру курстарына қатысуға, қашықтықтан оқыту проблемаларына арналған ғылыми-әдістемелік конференцияларға қатысуға, электрондық ресурстарды пайдалана отырып шығармашылық жұмыстарды орындау бойынша, дипломдық жұмыстар мен басқа да ғылыми жобалар шеңберінде цифрлық ресурстарды әзірлеу бойынша ғылыми-зерттеу іс-әрекетіне қатысуға мүмкіндік алады.

Бұл, біздің ойымызша, педагогикалық білім беру сапасын арттыруға ықпал етеді, болашақ педагогтарды қашықтықтан оқыту жағдайында тиімді кәсіби іс-әрекетке кезең-кезеңімен және дәйекті дайындауға мүмкіндік береді.

Қашықтықтан оқытудың ресурстық қамтамасыз етілуін жетілдіру және дамыту жолдарын оқу және талдау «Оқушыларды қашықтықтан оқытуға болашақ педагогтарды даярлауды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу» оқу құралын және «Қашықтықтан оқыту жағдайында қолданылатын цифрлық білім беру ресурстары» атты оқу-әдістемелік құралын әзірлеуге әкелді.

«Оқушыларды қашықтықтан оқытуға болашақ педагогтарды даярлауды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу» атты оқу құралында педагогикалық ЖОО-да педагогикалық білім беру саласындағы мамандарды кәсіптік даярлаудың қазіргі жағдайы мен үрдістері; білім беруді ақпараттандыру жағдайында педагогті кәсіптік даярлау; қашықтықтан білім беру технологиялары білім беруді ақпараттандыру құралы ретінде және болашақ педагогтарды кәсіптік даярлау жүйесіндегі қашықтықтан білім беру технологиялары сипатталды; педагогикалық ЖОО-да қашықтықтан білім беру технологияларын қолдана отырып, оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері; оқушыларды қашықтықтан оқытуға болашақ педагогтарды даярлау моделі; болашақ педагогтарды даярлауда психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің мәні, құрылымы мен мазмұны; сондай-ақ білім беру порталында болашақ педагогтерді кәсіптік даярлауда психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуді іске асыру көрсетілген.

Бұл басылым 7М01301-Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасына енгізілген «Оқушыларды қашықтықтан оқытуға болашақ педагогтарды даярлауды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу» пәнін игеруге арналған оқу құралы болып табылады.

«Қашықтықтан оқыту жағдайында қолданылатын цифрлық білім беру ресурстары» оқу-әдістемелік құралында «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын іске асыру мүмкіндіктерін қамтамасыз ету үшін білім беру мекемесінің қызметін реттейтін нормативтік-құқықтық құжаттар, цифрлық сауаттылықты қалыптастырудың негізгі ұғымдары мен ерекшеліктерін талдау, білім алушылардың цифрлық сауаттылығын қалыптастыру бойынша іске асырылатын технологиялар, бағдарламалар мен платформалардың сипаттамасы баяндалған.

Оқу-әдістемелік құрал болашақ және жұмыс жасап жүрген мұғалімдерге ақпараттық технологиялардың негізгі ұғымдарымен, әртүрлі бағдарламалар мен интернетті қолдана отырып, дидактикалық оқыту құралдарын әзірлеу технологияларымен танысуға арналған. Оқу процесіне цифрлық технологияларды енгізу бойынша әзірленген құрал білім беру процесінің заманауи модельдерін іске асыру, сабақтардың интерактивті контентін құру арқылы мұғалімдердің дайындығын арттыру, оқу процесін геймификациялау үшін түрлі платформаларды пайдалану бойынша білім, біліктерді қалыптастыруға ықпал етеді.

Қорытынды. Осылайша, зерттеу тобы педагогикалық мамандықтар бойынша негізгі білім беру бағдарламаларының барлық циклдерінің (ЖБП, БП, КП) пәндерінің және қосымша білім беру бағдарламасын (Minor) пәндерінің пәнаралық байланыстары негізінде құрылған оқушыларды қашықтықтан оқытуға педагогтердің дайындығын қалыптастыру технологиясын теориялық тұрғыдан негіздеп әзірледі және оның мазмұндық толықтырылуы жасалуда.

Зерттеуде ұсынылған қашықтықтан оқытуға педагогтердің дайындығын қалыптастыру технологиясы І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің педагогикалық мамандықтарының білім беру процесіне енгізілді.

Оқушыларды қашықтықтан оқытуға болашақ педагогтарды даярлау процесін ұйымдастыру жөніндегі ұсыныстар, «Қашықтықтан оқытудағы цифрлық білім беру технологиялары» курсының әдістемелік нұсқаулары мен мазмұндық материалдары жұмыс жасап жүрген

педагогтердің біліктілігін арттыру және болашақ педагогтерді даярлауды жетілдіру проблемаларын шешуде практикалық маңызы бар.

Зерттеу материалдары, біздің ойымызша, тиісті түзетулер енгізе отырып, педагогикалық кадрларды даярлаудың әртүрлі деңгейіндегі кәсіби білім беру мекемелерінде, сондай-ақ біліктілікті арттыру және қосымша білім беру орталықтарында қолданыла алады.

Оқушыларды қашықтықтан оқытуға педагогтің дайындығын қалыптастырудың әзірленген технологиясын, әзірленген бағдарламалық-әдістемелік материалдарды бағалау бойынша одан әрі зерттеу жүргізу қашықтықтан оқытуды табысты іске асыратын педагогтарды даярлау, қайта даярлау және біліктілігін арттыру технологиясын енгізу бойынша түзету әрекеттері мен ұсынымдарды әзірлеуге мүмкіндік береді деген болжам жасалуда.

### Әдебиет тізімі

- 1 «Білім туралы» 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Қазақстан Республикасының Заңы (2022.01.01. берілген өзгерістер мен толықтыруларымен). – URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30119920](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30119920)
- 2 Федорова Г.А. Профессиональная подготовка учителей к реализации дистанционных образовательных технологий в современной школе. Современные проблемы науки и образования, 2012; 3. URL: [www.science-education.ru/103-6172](http://www.science-education.ru/103-6172) (дата обращения: 17.05.2021).
- 3 Дистанционное обучение : учебное пособие для студентов пед. вузов / Е.С. Полат [и др.] ; ред. Е.С. Полат. –М.: ВЛАДОС, 1998. -192 с.
- 4 Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. –М.: Наука, 2002. -528 с.
- 5 Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. –М.: РИЦ «Альфа» МГПОУ им. М.А. Шолохова, 2002. -168 с.
- 6 Борисова Н.В. Образовательные технологии открытого дистанционного обучения и опыт их комплексного применения // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Вып. 1. Жуковский, -2001. – С. 101-111.
- 7 Громова Т.В. Актуальные аспекты формирования профессиональной готовности преподавателя вуза к деятельности в системе дистанционного обучения - Самара: Издательство «Глагол», 2007. -268 с.
- 8 Tuninga R., Semen I. The Supply and Demand of Distance Education in Russia / The World Bank, Bureau Cross. 1995. P 110.
- 9 Горева О.М., Осипова Л.Б. Проблемы и направления развития российского дистанционного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. -2015. -№2-1. – С.39-44.
- 10 Громова Т.В. Теория и технология подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного обучения. Автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.08. –Тольятти, 2011. -43с.

## Әдебиет тизими

- 1 «Bilim turaly» 2007 zhylғы 27 shildedegi № 319-III Қазақстан Respublikasynyң Заңы (2022.01.01. berilgen өзgerister men tolyқтыrularymen). – URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30119920](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30119920)
- 2 Fedorova G.A. Professional'naya podgotovka uchitelej k realizacii distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v sovremennoj shkole. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya, 2012; 3. URL: [www.science-education.ru/103-6172](http://www.science-education.ru/103-6172) (data obrashcheniya: 17.05.2021).
- 3 Distancionnoe obuchenie : uchebnoe posobie dlya studentov ped. vuzov / E.S. Polat [i dr.] ; red. E.S. Polat. –M.: VLADOS, 1998. -192 s.
- 4 SHCHennikov S.A. Otkrytoe distancionnoe obrazovanie. –M.: Nauka, 2002. -528 s.
- 5 Andreev A.A., Soldatkin V.I. Prikladnaya filosofiya otkrytogo obrazovaniya: pedagogicheskij aspekt. –M.: RIC «Al'fa» MGPOU im. M.A. SHolohova, 2002. -168 s.
- 6 Borisova N.V. Obrazovatel'nye tekhnologii otkrytogo distancionnogo obucheniya i opyt ih kompleksnogo primeneniya // Sistema obespecheniya kachestva v distancionnom obrazovanii. Vyp. 1. ZHukovskij, -2001. – S. 101-111.
- 7 Gromova T.V. Aktual'nye aspekty formirovaniya professional'noj gotovnosti prepodavatelya vuza k deyatel'nosti v sisteme distancionnogo obucheniya. - Samara: Izdatel'stvo «Glagol», 2007. -268 s.
- 8 Tuninga R., Semen I. The Supply and Demand of Distance Education in Russia / The World Bank, Bureau Cross. 1995. P 110.
- 9 Goreva O.M., Osipova L.B. Problemy i napravleniya razvitiya rossijskogo distancionnogo vysshego obrazovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. -2015. -№2-1. – S.39-44.
- 10 Gromova T.V. Teoriya i tekhnologiya podgotovki prepodavatelej vuza k deyatel'nosti v sisteme distancionnogo obucheniya. Avtoref. dis... kand.ped.nauk: 13.00.08. –Tol'yatti, 2011. - 43s.



# Öğrencilerin Araştırma Yetkinliğinin Oluşumu

## Formation of Students' Research Competence

*Abildina S.K.<sup>1</sup>, Mukhametzhanova A.O.<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9609*

### Öz

Makale, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi, gelecekteki uzmanların yetiştirilmesi ve gelecekteki öğretmenin araştırma yeterliliğinin oluşturulması konusunu ele almaktadır. Bu soruda, geleceğin öğretmenin araştırma yeterliliğinin oluşumu sorunu, geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesinin bir yönü olarak ele alınmıştır. Ayrıca, geleceğin uzmanının araştırma yetkinliğini oluşturmanın yolları ve teknolojileri de göz önünde bulundurulur. Yetkinlik, yetkinlik araştırma yetkinliği analiz edildikten sonra yerli ve yabancı bilim adamlarının görüşleri formüle edilir. Gelecekteki öğretmen, araştırma yetkinliğinin oluşumunun içeriğini ve araçlarını geliştirdi ve test etti. Geleceğin öğretmenlerinin araştırma yeterliliğini geliştirmek için önerilen araçlar, araştırmanın her aşamasında kullanılır ve bunların etkililiğini yansıtır. Söz konusu soruna göre, gelecekteki öğretmenlerin araştırma yeterliliğinin oluşumunu belirleyen bir teşhis programı tarafından kontrol edilen kriterler, göstergeler sistemine dayanarak, çalışmanın sonuçları şekil ve diyagramlarda yansıtılmaktadır. Araştırma sonuçlarının etkinliğinin kanıtlanmasında, çalışma dört aşamada ölçülür ve her aşama başlangıç durumu ile karşılaştırılır. Devam eden araştırma, etkinlik ve geçerlilik hakkında raporlar ve sonuçlar ve öneriler sunar.

*Anahtar Kelimeler: Yetkinlik, Yetkinlik, Araştırma Yetkinliği, Geleceğin Uzmanının Eğitimi, Eğitim, Eğitim Süreci.*

### Abstract

The article deals with the issue of improving the quality of education, training of future specialists, as well as the formation of the research competence of the future teacher. In this question the problem of formation of research competence of the future teacher was taken as an aspect of training of future teachers. In addition, the ways and technologies of formation of research competence of the future specialist are considered. Having analyzed the competency, competence research competence, the opinions of domestic and foreign scientists are formulated. The future teacher has developed and tested the content and means of formation of research competence. The tools proposed to develop the research competence of future teachers are used at each stage of research and reflect their effectiveness. According to the problem under consideration, based on the system of criteria, indicators, checked by a diagnostic program that determines the formation of the research competence of future teachers, the results of the study are reflected in figures and diagrams. In proving the effectiveness of the research results, the work is measured in four stages and each stage is compared with the initial state. The ongoing research reports on effectiveness and validity and provides conclusions and recommendations.

*Key words - Competency, Competence, Research Competence, Training Of Future Specialist, Education, Educational Process.*

---

<sup>1</sup> Karaganda State University named after academician E.A. Buketov. Kazakhstan. Karaganda city, salta-7069@mail.ru

<sup>2</sup> Karaganda State University named after academician E.A. Buketov. Kazakhstan. Karaganda city, Aigul\_mo@mail.ru

Improvement of the education system in the Republic of Kazakhstan reflects the competent approach as one of the conceptual principles of updating the content of education.

The important qualities of a person in solving the strategic tasks of the state program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 include initiative, ability to creative thinking, non-standard problem solving, ability to choose a professional path, preparation for training until the end of life [1].

In contrast to the research of scientists in the psychological and pedagogical literature in the process of formation and development of professional skills used two concepts: competence and the concept of competence. The first, according to S.Ozhegov's dictionary, in connection with a certain professional activity, "awareness, authority from any problems", and another-"circle of the powers of the person, the institution in charge of any business, to solve problems, to act, to do anything" [2].

The term "competence" is usually used depending on the owner of a certain social and professional status and is characterized by his concept, knowledge, ability to perform this type of activity in accordance with a specific solution to the problem to be performed [3].

The Latin term "compete" means "knowledge", "ability to do", "achievement". This generally determines the essence of competence. To determine the category of professional competence, it is necessary to transform them into each type, concretization and integration into a common logical concept.

A.B. Savenkov in his work says – «Competence (in Latin "competentis" - which means propensity) – a set of knowledge, skills, emerging in the process of teaching a particular discipline, as well as the ability to perform any function».

I.A. Zimnyaya in her scientific work in the understanding of competence says, that the term "competence" indicates the wording set out in the dictionary of the Russian language [5].

In the Russian-Kazakh dictionary of the Kazakh Soviet encyclopedia under the concept of "competence" given the definition of "awareness, improving, deeply knowing", and the second - "awareness, duty, service article". The main competence assumes that all specialists, regardless of the specifics of the sphere, should be found in students, as competence is the basis for the qualification of a specialist, including:

- informational;
- communicative;
- social and legal competence is expressed [6].

N.Homskyi introduced the term "competence" in the mid-twentieth century, he initially gave the concept of abilities needed to perform specific language activities in their native language.

Scientists describes, that in order to clarify the essence and meaning of the word competence should use his personal qualities, defined by the concepts of knowledge, skills (N.Kuzmina, A.Markova, K.Mahmuryan, and etc.) or distinctive ability (D.J.Raven, R.White, H.Hershgen etc.) [7].

However, it should be noted that the concepts of "competency" and "competence" differ from the everyday application of knowledge, skills and abilities.S. Kudaibergenova divides them as follows:

- in contrast to the knowledge-manifests itself not in informational activities, but not as a productive form;
- contrast skills-a conscious activity, is able to group the material under study, to use creativity, change, phenomena and regularities;
- the difference in knowledge-not automatically achieve or replace skills, but, on the contrary, to combine skills in several subjects, to feel the General basis of activity.

In this regard, the author calls "competency" – the ability to demonstrate knowledge or actions necessary to solve problems in various sudden situations, the ability to establish a connection between knowledge and life circumstances; and "competence" - the ability to consider as a structure with a high degree of personal, theoretical, practical dimension, directly related to the original level, personal qualities of a person [8].

In General, the scientist K.S. Kudaibergenova highlighted, that the concept of "competence" - a concept that in recent years in the field of pedagogy is introduced as a result of special attention to the subjective experience of the individual. The author points out that in Latin, "competens" means the ability to authoritatively solve any issues, covering the meaning clear and competent in a certain area" [8].

A comparative analysis of the definition of "competency" and "competence", which can be seen in the works of many Russian and foreign research (I.A. Zimnyaya, B.T. Kenzhebekov, B.I. Baidenko, N.A. Grishanova, D. A. Mahotin, O. E. Lebedev, S. Adam, U.Clement and etc.) In the research, the definition of the following competencies was adopted: competency-horizons of knowledge, skills, moving sets of values necessary for the personal development of students and effective professional and social activities, and is obliged to demonstrate and fully master and show these data after the completion of the entire educational program. However, educational competency is a set of social experience, knowledge, skills, including readiness to solve research problems. Here you can specify the relationship and differences between competency and competence (readiness to solve professional problems).

In the changing conditions of life, the competent position is the traditional goal of the theory and practice of education. The reasons for being competent and incompetent are the same, it is the state of human as a person. This means that teaching professionals are competent if they meet and are able to meet the established requirements for their activities and the work performed [9].

According to B.T. Kenzhebekov, there are four bases for the education system, which cause competence:

- first-professional and methodical competence;
- second - the competency based activities;
- third - competence of social communication;
- fourth-competence on the basis of personality.

It is obvious that this competence requires from the person critical thinking, reflection, the ability to determine their position, the development of self-esteem thoughts and the ability to learn throughout life [9].

In addition, the author notes that the competence In the pedagogical science is an integrative property of the person, which determines the functions and powers in a certain sphere [10].

In M.H. Baltabayev's work the questions of professional competence are considered, in his opinion, professional competence is a set of indicators of abilities and readiness of the personnel to the set professional activity. Here the author assumes along with other abilities mastering professional knowledge, and also abilities and skills, such as production, application and distribution. Competence is the most flexible and more universal and pragmatic concept, which provides the desire for continuous self-education in society, the ability to think and systematically analyze innovative changes in behavior and communication, culture of thinking, the environment, increased human psychology [11].

If B.Turgunbayeva says that "... we can call as competencies the knowledge obtained as a result of practical activities to solve their own problems," - according to the Russian scientist N.B.Kuzmin, "competence is the education and authority of the teacher, which can serve as a basis for the development of another person" [12].

Sh. Taubayeva considers that "competence" is the integrated property of the personality based on the knowledge and experience gained in the course of training and socialization of the personality defined as the General abilities and readiness for action" [13].

According to O. B. Khokhov, competence has a broader meaning than the concept of "qualification", as well as pure professional knowledge and skills that characterize the qualification, stimulate work in the group, solidarity, ability, inclination to communicate, reading, evaluation, logical thinking, obtaining and using information, etc [14].

S.G. Vorovshikov emphasizes that the concept of "competency", "competence" to better distinguish between potentially-relevant, informative-personal, given-mastered. To call directions, tasks, roles that should be solved by competence. Competency is the content of competence that must be mastered. In this case, competency means the successful implementation of actions for the implementation of a specific competence [15].

A.B. Khutorsky gives the following definition: Competency – a set of interrelated qualities of the person (knowledge, abilities, skills), set in relation to a certain range of subjects and processes necessary to act efficiently in relation to them. Competence – possession, having by the person of the corresponding competence including his personal relation to it and to a subject of activity" [16].

Various areas of professional competence: the basis for the formation of pedagogical orientation, A.A. Orlov, I.Y. Fastovets', S.T. Kargin; the development of important professional qualities - E.P. Belozertsev, I.A. Kolesnikov, S.E. Kondratenkov, N.V. Kuzmina, I.A. Lerner, N.D. Levitov, M.N. Skatkin, V.A. Slasterin; the essence of pedagogical creativity - V.I. Zagvyazinsky, U.P. Kulyutkin, M.M. Potashnik; psychological fundamentals of professional activity of a teacher - L.S. Vygotsky, P.Y. Galperin, V.V. Davydov, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin and in other works it is formulated on a scientific basis.

Theoretical and practical aspects of the formation of professional competence in Kazakhstan was examined by scientists Sh.H. Kurmanalina (professional training of primary school teachers in College conditions), S.T. Kenzhebekov (professional competence of future specialists in the University system), G.Z. Menlibekova (social competence of the future teacher), B. Kaskataev ( methodical competence of the future teacher of mathematics), M.V. Semenov (formation of professional competence of future teachers in higher educational institutions), S.I. Ferkho (competence of teachers to use electronic textbooks in the educational process) and etc.

Analysis of the research works of these scientists shows that the authors make a significant contribution to pedagogical science depending on the object of study.

Summing up the above, we were convinced of the need to form the research competence of future teachers, the lack of knowledge of this problem in pedagogical science, the absence of contradictions between technology. In order to solve these contradictions, the problem of research to ensure the formation of research competence of future teachers is revealed.

To solve this problem curricula, programs, scientific and methodological manuals of universities were researched. The ways of mastering General educational qualities, the state and condition of his training in the educational process are determined.

Analysis of the content and structure of General education programs, the level of quality showed that they are not sufficiently covered by the materials of research. To fill this awakening, there is a need to develop a technology for the formation of research competence of future teachers.

The low level of research competence of the future teacher, as well as the lack of formed technological content in this direction, allowed to organize diagnostic, forming and control experiments on the process of formation of research competence of students.

The contingent of participants of the experiment was 81 students. The volume of the selected population of this contingent, we calculated by the formulas of mathematical statistics.

The number of students involved in the experiment showed the correctness of their basic set. When taken in relation to the main set of the selection volume is determined exactly by the formula:

$$n = \frac{t^2 * w * (1-w) * N}{N * \Delta^2 + t^2 * w * (1-w)} \quad (1)$$

Where:

n – volume of selection;

W – selected fraction of the unit of the phenomenon under study;

N – main total volume;

$\Delta$  – limiting sampling error indicating the accuracy of the selection, taking into account a certain probability associated with the size of the significance factor.

at  $t=2$ , the probability of deviation of the selected fraction of the studied phenomenon from the main population in any value is within approximately 5%. In the absence of information about the selected

share in the determination of the calculated value of n, the most common is the maximum value of  $W*(1-W)$ , which (at  $W=0.5$  and  $1-W=0.5$ ) is 0.25.

In our study  $N=213$ . Putting all the indicators of values in the formula, we have determined the following result:

$$n = \frac{4*0,25*314}{314*0,0025+4*0,25} = 139 \quad (2)$$

Therefore, there are enough participants for our experiment to have 81 students.

Before carrying out experimental work, we carried out the mentioned works. There, the question under study showed that in the course of the analysis of curricula and textbooks, this issue was not systematically studied. Through the developed diagnostic program, the results of the analysis of the initial state of the formation of research competence of students are not fully satisfied and determined the low research competence. Therefore, to eliminate this awakening technology of formation of research competence of the future specialist in the initial state of research competence of students and the possibilities of the educational process was developed.

In order to form the research competence of the future teacher, the following work was carried out in four stages:

- Used textbook "Fundamentals of the formation of research competence of primary school students" and electronic textbook "Methods of research of primary school students";
- Approved the program "Zhas zertteushi";
- Conducted various forms of extracurricular activities;
- Organized club "Izdenimpaz".

The considered works were tested in accordance with the content of training programs, conducted extracurricular activities, work on the work plan of the circle.

After this work, four images were carried out with the help of a diagnostic program.

Each image was compared to the original state.

As for the latest results of the research, it can be noted that future teachers have allowed to determine the level of formation of research competence (table 1).

Table 1 - conditions of future teacher's research competence formation

Components	High			Middle			Low		
	IC	4-per		IC	4-per		IC	4-per	
		Eg	Cg		Eg	Cg		Eg	Cg
Motivational	7,8	23,9	8,7	33,1	49,7	34,8	59,1	26,4	56,5
Informative	11,8	39,7	12,9	37,1	51,1	30,2	51,1	9,2	56,9
Procedural	6,7	28,4	6,8	32,4	61,3	36,7	60,9	10,3	56,5
Evaluative	5,1	26,3	5,7	19,7	47,6	22,7	75,2	26,1	71,6
Average index	7,85	29,58	8,53	30,58	52,43	31,10	61,58	18,00	60,38

The level of formation of research competence of future teachers was determined on the basis of the diagnostic program. According to the results of the research work, the initial and final images of the experimental group were compared, which gave the following conclusion: the initial state of 19.25%, the last 4 images showed 41.0%, that is, the result of the last final image increased by 21.75%.

If we compare the final images of the two groups, we can see that the experiment is 21.20% higher than the group, as the result of the control group showed only 19.80%.

The result of this final outline can be called a proof of the effectiveness of the methodology for the formation of the research competence of the future teacher.

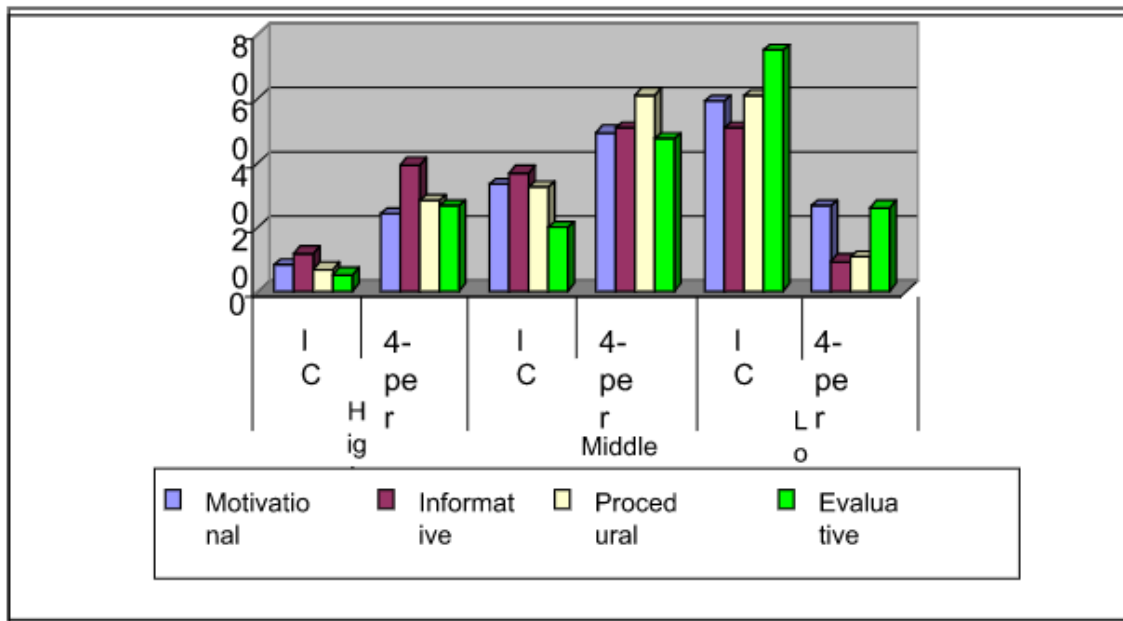


Figure 1 - Dynamics of the final results of the future teacher's research competence formation

Thus, the results of the experimental work show the effectiveness of our proposed work, that is, it is necessary to properly, effectively mobilize students to research.

The result of this final outline can be called a proof of the correctness of approaches to the formation of the research competence of the future teacher.

As a result of the presented works the following are revealed:

- increased knowledge of research;

- there was a need for consciously necessary knowledge and skills to work with information for research.

Work on the formation of the research competence of the future teacher has allowed students to intensify educational activities; increased confidence in the need for research, interest in the development of the necessary knowledge and skills; increased the ability to assess the level of its activities; proved the importance of research work with the future specialist to date.

#### References:

1. State program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2011-2020. - Astana, 2010. - p. 45.
2. S.I.Ozhegov. Explanatory dictionary of Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / Russian Academy of Sciences. Institute of Russian language about V. V. Vinogradova. - 4-ed., extra. - M.: Azbukovnik, 1998.-p.944.
3. D.A. Ivanova. Competence and competence approach in modern education. - M., 2007. - p.78.
4. A.I.Savenkov. Psychological bases of research approach to teaching. - M.:Prosveshenie, 2006.- p.124.
5. I.A.Zimnyaya. Pedagogical psychology. - M.: Logos, 1999.-p.384
6. Pedagogical encyclopedia: in 2 vol.: in edit. I.A.Kairova, F.N. Petrova. - M: Soviet encyclopedia, 1964. - Vol. 1. p.760
7. N.N.Abakumova, I.U.Malkova. Competence approach in education: organization and diagnosis-Tomsk: publishing house Tomsk state University, 2007.- p.246.
8. K.S. Kudaibergenova. Basic concepts of the competence approach. Almaty, - 2007. - p.67.
9. B.Kenzhebekov. The problem of professional competence of a specialist. //National heritage. - №3. - 2004.- p.34-37

10. Competence approach in pedagogical education /ed. V. A. Kozyreva, N.F. Radionova, .St. Petersburg., 2004. - p.75.
11. M.H.Baltabayev Formation of competence of the student //the teacher of Kazakhstan. - 2004.- p.34-37.
12. B.A.Turgynbaeva. development of the teacher's creative potential in the conditions of professional development: theory and practice. –Almaty. - 2005. - p.136.
13. Sh.Taubayeva. Essence and content of professional didactic competence of the teacher //In the world of knowledge. - 2013. - №3. - p.24-32.
14. O.B.Khokhlov. Research activity of students. Collection of articles "Research work of schoolchildren". - M. 2006. - p.114.
15. S.G.Vorovzhikov. Educational and cognitive competence of students: experience of system design //head Teacher. Management of a modern school. - 2007. - № 6. - p. 81-103.
16. A.B.Khutorskoy. Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education. National education. - 2003. - № 2. - p. 58-64.
17. A.O. Mukhametzhanova, R.N. Japanova. Fundamentals of formation of competences of students in primary classes. - Karaganda: publishing house of the future. - 2016-p.92.
18. A.O.Mukhametzhanova,R.N. Japanova . Methods of research of pupils of initial classes. Certificate of state registration of rights to the object of copyright № 0576. 31.03.2016.

#### **Білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру**

Абильдина С.К., Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А.

*Аңдатпа* – қарастырылып отырған мақалада білім беру сапасын көтеру, болашақ маманды даярлау және де, болашақ мұғалімнің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру жағдайы бүгінгі күні маңызды, көкейкесті мәселе екенін айтып өтеді. Аталмыш мәселеде болашақ мұғалімнің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру проблемасы болашақ педагогтерін даярлаудың аспектісі ретінде алынды. Сонымен қатар, болашақ маманның зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру жолдары мен технологиясы қарастырылған. Құзырет, құзыреттілік, зерттеушілік құзыреттілік ұғымдарына толық талдау бере отырып және де отандық пен шет ел ғалымдарының пікірі жинақталып тұжырымдалған. Болашақ мұғалімнің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастырудың мазмұны мен құралдарын жасап, сынақтан өткізгенін айтады. Болашақ мұғалімдердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруда ұсынған құралдар зерттеудің әрбір кезеңдерінде қолданылып, олардың тиімділігін айтып өтеді. Қарастырылып отырған мәселе бойынша өлшемдер, көрсеткіштер жүйесін негізге ала отырып болашақ мұғалімдердің зерттеушілік құзыреттіліктің қалыптасқандығын анықтайтын диагностикалық бағдарлама арқылы тексеріп, зерттеу нәтижелерін сандық көрсеткіш пен диаграмма жүзінде көрсетеді. Зерттеу нәтижелерінің тиімділігін дәлелдеуде жұмыс төрт кезең арқылы өлшеніп, әр бір кезең бастапқы жағдаймен салыстырылған. Жүргізген зерттеу жұмысының тиімділігі мен дәлелдігіне тоқталып, қорытынды мен ұсыныстар береді.

*Кілт сөздер* – құзырет, құзыреттілік, зерттеушілік құзыреттілік, болашақ маманды даярлау, білім беру, оқу үдерісі.

#### **Формирование исследовательской компетентности обучающихся**

Абильдина С.К., Мухаметжанова А.О., Айдарбекова К.А.

*Аннотация* - в статье рассматриваются вопросы повышения качества образования, подготовки будущих специалистов, а также формирования исследовательской компетентности будущего учителя. В этом вопросе проблема формирования исследовательской компетентности будущего учителя рассматривалась как аспект подготовки будущих учителей. Кроме того, рассмотрены

пути и технологии формирования исследовательской компетентности будущего специалиста. Проанализировав понятия компетенция, компетентность, исследовательская компетенция, сформулированы мнения отечественных и зарубежных ученых. Разработаны и опробированы средства и содержание формирования исследовательской компетентности будущих учителей. Средства предлагаемые для развития исследовательской компетентности будущих учителей, используются на каждом этапе исследований и отражают их эффективность. Согласно рассматриваемой проблеме, результаты формирования исследовательской компетентности будущих учителей проверены диагностической программой, основываясь на критерии и показатели данного исследования, которые отображены в таблице и диаграммах. Для подтверждения эффективности результатов исследования работа измеряется в четыре этапа, и каждый этап сравнивается с исходным состоянием. Проводимые исследования сообщают об эффективности и обоснованности и дают выводы и рекомендации.

Ключевые слова - компетентность, компетенция, исследовательская компетентность, подготовка будущего специалиста, образование, учебный процесс.



# Özbekistan Üniversitelerinde Türk Edebiyatı Öğretimi Üzerine Bazı Görüşler

Paşacan Kencayeva<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9610*

## Öz

Özbekistan'da Türk edebiyatı dersi eğitiminde Türkçe ağırlıklı olan öğrencilere okutulmaktadır. Özellikle Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesi Türkşınasılık Fakültesi'nde filoloji lisans öğrencilerine Türk folklorundan günümüz modern Türk edebiyatının edebi sürecine kadar olan dönemler birleştirilerek öğretilmektedir. Bu dönemlerin literatürü her sınıfta aşamalı olarak plana göre işlenir. Yüksek lisans düzeyindeyse Türk edebiyat araştırmalarının teorik konularına daha fazla dikkat edilir. Bunda "Teorik ihtisas konuları", "Karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları", "Türk edebiyatında modern nesir", "Modern Türk edebiyatında roman yazımı", "Dünya edebiyatı", "Özel ders öğretim yöntemi", "Türk halk sanatı" gibi zorunlu ve seçmeli dersler iki yıl süreyle derinlemesine işlenir. Türk edebiyat araştırmalarının karşı karşıya olduğu güncel sorunlar teorik olarak öğretilmekte ve geleceğin uzmanları Türk edebiyatı kapsamında bilimsel araştırmalara teşvik edilmektedir. Öğrenciler tez sürecinde alana yakın kuruluşlarda konuyla ilgili konularda bilimsel-pedagojik bir staj yapacaklardır. Genel olarak üniversitede Türk edebiyatı öğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığı, bu yöntemler sonucunda neler elde edildiği, bu konunun temel amaç ve görevleri nelerdir, gibi hususları söz konusu makalede ayrıntılı olarak açıklamaya çalışılmıştır.

*Anahtar kelimeler: Türk Edebiyatı, Pedagoji, Yöntem, Öğretim, Fen, Uygulama.*

## Abstract

The subject of Turkish literature is being taught in Uzbekistan to students who study Turkish as their main language. In particular, at the Faculty of Turkic Studies of the Tashkent State University of Oriental Studies, the periods from Turkish folklore to the present day literary process of modern Turkish literature are taught for undergraduate students of philology. The literature of these periods is gradually taught in each course based on the plan. At the master's level, more attention is paid to the theoretical issues of Turkish literary studies. In it, compulsory subjects such as "Theoretical issues of specialization", "Comparative literary studies", "Modern prose in Turkish literature", "Novel writing in modern Turkish literature", "World literature", "Methodology of teaching special subjects", "Turkish folk art" and elective subjects are taught in depth for two years. Current issues facing Turkish literary studies are theoretically taught, and future specialists are involved in scientific research within the scope of Turkish literature. In the process of writing scientific research, they will undergo a scientific-pedagogical internship on issues related to science teaching in organizations close to the field. In general, what methods are used in the teaching of the subject of Turkish literature at the university, what is achieved as a result of these methods, what are the main goals and tasks of this subject, the article tries to explain in detail about this.

*Key words: Turkish Literature, Pedagogy, Method, Teaching, Science, Practice.*

---

<sup>1</sup> Dr. Doç., Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesi. E-mail: umid7780@inbox.ru

## Giriş

Türk edebiyatı öğretiminde çeşitli yöntemlerle dersler işlenmektedir. Eserin yazarı hakkında bilgi, sanat eserlerinin incelenmesinde özellikle önemlidir. Bu gibi bilgiler, genellikle eserin düşünce ve edebi yönünü geniş çerçevede kavramada, eserin sosyal ve estetik özelliklerini doğru anlamada yardım edecektir. Yazar hakkında bilgi, onların yazdığı biyografilerden, çağdaşlarından, öğretmen veya öğrencilerinden, yazarın tanıdıklarından ve hayranlarından veya yazılı kaynaklardan elde edilebilir.

Örneğin Sabahaddin Ali'nin eserinden bahsederken Necip Tosun'un şu düşüncelerini aktarabiliriz: Onu Türk öykücülüğünde seçkinleştiren en önemli özelliği, köy ve köylüye şive çıkmazına düşmeden ve özellikle daha sonraları benzerleri tarafından yapılacağı gibi bayağılaştırmadan oldukça gerçekçi ve kabul edilebilir bir bakış açısıyla öykülerine yansıtmayı başarmıştır. Anadolu insanı, Türk öykücülüğünde belki ilk kez onun öykülerinde ete kemiğe bürünüp tam bir gerçeklikle hayat bulmuştur. Öykülerinde Anadolu insanının yol, su, toprak, işsizlik, ağalık düzeni, bürokratik baskı, sağlık gibi sorunlarını bir bir ortaya koymuştur.<sup>2</sup> Sabahaddin Ali sadece bir yazar değil, aynı zamanda bir şairdir. Bu da onun eserlerinin incelenmesinde önemlidir. Çünkü sadece düzyazı eserlerini okuyan öğrenci Sabahaddin Ali'yi sadece bir yazar olarak tanır. Bu anlamda onun şiir kitaplarını tanıtmak ve duygusal deneyimlerle dolu bir şiirini incelemek gerekir. Şairin bu gibi şiirlerinden biri "Çocuklar Gibi" şiirinden alıntı yapacağız:

*Bende hiç tükenmez bir hayat vardı  
Kırlara yayılan ilkbahar gibi  
Kalbim hiç durmadan hızla çarpardı  
Göğsümün içinde ateş var gibi*

*Bazı nur içinde, bazı sisteyim  
Bazı beni seven bir göğüsteyim  
Kah el üstündeydim, kah hapisteydim  
Her yere sokulan bir rüzgar gibi...*

Cumhuriyet edebiyatının parlak şairlerinden Ahmed Haşim'in icadından de bahsederken Ramazan Korkmaz'ın şair hakkındaki düşüncelerini aktarabiliriz: Ahmet Haşim'in şiir dünyasında Şeyh Galip'ten gelen divan şiiri etkisi, Abdülhak Hamit Tarhan'ın şiir anlayışıyla birleşerek Servet-i Fünun'un Tevfik Fikret ve Cenap Şahabettin çizgisiyle bütünleşir. Bununla da yetinmez ve büyük bir sıçrama yaparak Fransız şiiriyle kendisini tamamlar. Kaynağını büyük bir coğrafyadan alan Ahmet Haşim şiiri bu nedenle çok caziptir.<sup>3</sup>

Bu tür fikirlerin edebiyat derslerinde kullanılması öğrencilerin edebiyata ve onun yaratıcısına olan ilgi ve sevgisini daha da artıracaktır. Büyük şairlerimizin hayatı ve eserleri incelenirken kronolojik tabloların kullanılması uygundur. Bu, birçok bilgiyi ve olayı kısa sürede açıklamayı mümkün kılar. Örneğin Ahmed Haşim'in hayatını ve eserlerini incelemeye yönelik aşağıdaki kronolojik tablo verilebilir:

**Tablo 1.** Ahmed Haşim'in Hayatının ve İcadının En Önemli Tarihleri

<sup>2</sup> Tosun N. (2013). Sabahattin Ali: Bozuk Düzen, Sömürü, Despotizm / Öykümüzün Kırk Kapısı. Hece Yayınları, Ankara. -S.51.

<sup>3</sup> Korkmaz R., Özcan T. (2015). Ahmet Haşim Sembolizmi / Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000. Grafiker Yayınları, Ankara. -S.251.

Tarih	Olaylar
1887	Bağdat'ta doğdu.
1896	Annesinin ölümü üzerine babasıyla birlikte İstanbul'a geldi.
1897-1907	Mektebe-i Sultanî'de (Galatasaray Lisesi) yatılı olarak okudu.
7 Mart 1901	Haşim'in bilinen ilk manzumesi "Hayâl-i Aşkım", 7 Mart 1901 tarihli Mecmûa-i Edebiyye'de neşredilmiştir.
1907-1910	Reji İdaresi'ne memur oldu, bir taraftan da Mekteb-i Hukuk'a devam etti.
1909	Fecr-i Âtî topluluğuna katıldı.
1910-1914	İzmir Sultânîsi'nde Fransızca ve edebiyat muallimliği, daha sonra Maliye Nezâreti mütercimliği yaptı.
I. Dünya Savaşı yıllarında	Askerlik yaptı.
1921	İstanbulda Göl Saatleri şiir kitabı neşredildi.
1922-1924	Îâşe Nezâreti'nde ve Düyûn-ı Umûmiyye'de çalıştı. Bu arada Sanâyi-i Nefise Mektebi'nde (Güzel Sanatlar Akademisi) mitoloji dersleri verdi.
1924-1933	Tayin edildiği Mülkiye Mektebi Fransızca muallimliğiyle beraber akademideki kürsüsünü ölünceye kadar muhafaza etti.
1924	Düyûn-ı Umûmiyye'den aldığı ikramiye ile Fransa'ya giden Ahmed Hâşim, o yılın yazını Paris'te geçirdi.
1926	İstanbulda Piyâle şiir kitabı neşredildi.
1928	İkinci defa, bu sefer tedavi için Paris'te bulundu.
1928	İstanbulda Bize Göre fıkra ve sohbet kitabı neşredildi.
1928	İstanbulda Gurabahane-i Laklakan fıkra ve sohbet kitabı neşredildi.
1933	İstanbulda Frankfurt Seyahatnamesi kitabı neşredildi.
4 Haziran 1933	Kadıköy'deki evinde öldü. Mezarı Eyüp'tedir.

Ayrıca edebiyat derslerinde dramatik eserlerin incelenmesinde eserdeki karakterlerin sadece eylemleri, birbirleriyle ilişkileri değil, aynı zamanda içindeki her kelime, her işaret ayrı bir önem taşımaktadır. Buna göre dramatik bir eserin analizinde yazarın sözlerinden başlayarak karakterlerin birbirleri hakkındaki düşünceleri, konuşmaları, yazarın kullandığı tüm tasvir teknikleri ve dil yetenekleri dikkate alınmalıdır. Tiyatro eserinin böyle bir analizi aşağıda İbrahim Şinasi'nin "Şair Evlenmesi" tiyatrosu örneğinde gösterilebilir:

**Tablo 2.** "Şair Evlenmesi" Tiyatrosunda Müştak Bey Karakteri Tanımı:

Yazarın notu	Müştak Bey hakkında diğer kişiler	Konuşmasından örnekler	Atasözleri ve mecazi ifadeler"	Müştak Bey konuşmasına özgü sözler
<p><b>Müştak Bey</b> ..... Güvey ve/Kumru Hanım'ın aşığı</p> <p><b>Hikmet Efendi</b> ..... Müştak Bey'in mahrem dostu</p> <p><b>Kumru Hanım</b> ..... Müştak Bey'in sevgilisi ve Sakine Hanım'ın küçük hemşiresi</p> <p><b>Sakine Hanım</b> ..... Müştak Bey'in nikahlısı</p> <p><b>Ziba Dudu</b> ..... Kılavuz</p> <p><b>Ebüllaklakatül'enfi</b> ..... Sakine Hanım'ın nikahını kıyan imam</p> <p><b>Batak Ese</b> ..... Mahalle bekçisi</p> <p><b>Atak Köse</b> ..... Mahalle süprüntücüsü</p> <p><b>Bazı Mahalleli</b> ..... Esnaftan</p> <p>İşbu oyunun sahnesi gelin odasında geçer.</p>	<p><b>Ziba Dudu</b> (<i>Habbe Kadına</i>) – Adamlar, damat bey sayıklamaya başladı. Galiba sefasından aklını şaşırılmış.</p> <p><b>Ziba Dudu</b> (<i>Entarisinin ön eteğiyle başına örtmüş olduğu halde</i></p> <p><i>Ebüllaklaka'nın elini öper</i>) – Amanım efendim, güvey olacak şu herif, isteye dileye aldığı hanımı şimdi istemiyor. Bütün saçını başını yoldu. O şöyle dursun, yenge kadınla bana bir söylemediği edepsizlik kalmadı. Size anlatmaya utanıyorum.</p> <p><b>Ebüllaklaka</b> (<i>Müştak Bey'e</i>) – Vay namussuz, vay!</p>	<p><b>Müştak Bey</b> – Vay, mahalleli beni zorla güvey mi koyacaklar?</p> <p><b>Müştak Bey</b> – Böyle karıyla bir evde yatmaktansa gönül hoşluğuyla hapiste yatma bence daha hayırlıdır.</p> <p><b>Müştak Bey</b> – Alamam, efendim. Bunda bir yanlışlık var. Zira bana nikah ettiğiniz kız bu değildir. Bunun küçüğüdür. Ben, onu isterim.</p>	<p>Karga suratlı büyük hemşiresi olmasa,</p> <p>Latife latif gerek,</p> <p>Gülü seven dikenine katlanır,</p> <p>Rızayı kabahat ayn-ı kabahattir,</p> <p>Haşa sümme haşa (Allah sonuna kadar korusun), Aldığın dersi unutma!</p> <p>Yaşa ömrün oldukça!</p> <p>Fakat gözüm kapanmadan bir de evlatlarını ak sakallı göreydim...</p>	<p>Ah, ama zavallı..,</p> <p>Ah, bir kere...,</p> <p>Ah, benim valideciğim!</p> <p>Ah, a kardeş!</p> <p>Ah, düşmanlarım..,</p> <p>Ah! Ah! Ah!</p> <p>Vaay...,</p> <p>A canım,</p> <p>Of! Aman..</p>

Metin üzerinde çalışmak, tiyatro eserlerin özünü daha iyi anlamak için çok yardımcı olur. Güzel okuma ve yorumlayıcı okuma özellikle önemlidir. Bunda tiyatro yazarının amaçladığı anlam ortaya çıkması için fırsat doğacaktır. Öğretmenin kendisi güzel bir okuma örneği gösterirse ve öğrencileri bu yöne doğru sevkederse, eserin barındırdığı ana anlamları anlamak kolay olacaktır.

Ayrıca tiyatro eserlerini anlamada kolaylık sağlayan bir diğer adım da eseri rollere ayırarak okutmaktır. Ama bu kendiliğinden ve kolay olmayacaktır. Rollere ayırarak okumak için de ciddi bir hazırlık gerektirir. Biz Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi'nde Türk edebiyatı dersinde İbrahim Şinasi'nin "Şair Evlenmesi" tiyatrosunu rollara ayırarak sahneledik. Bunda her öğrenci kendisine verilen rolün ruhunun bilinciyle hareket eder ve bu karakterin ruhunu ortaya çıkarmak için çok uğraşır. Bu tür yöntemler edebiyat alanında çok etkili olup, öğrenci üzerinde durulan eserin özünü daha iyi anlar.

### **Sonuç**

Sonuç olarak Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi'nde Türk edebiyatı dersi öğretiminde yukarıda belirtilen yöntemler, etkin bir şekilde kullanılmakta, bu yöntemler sonucunda öğrenciler Türk edebiyatı dersine derinden aşina olmakta ve derse olan ilgileri artmaktadır. Türk edebiyatının ünlü temsilcilerinin eserlerini yüksek lisans ve doktora düzeyinde bilimsel araştırma tekniklerine göre incelemeye ve tezlerini savunmaya devam etmektedirler.

### **Kaynakça:**

1. Korkmaz R. (2015). Yeni Türk Edebiyatı 1839-2000. Grafiker Yayınları, Ankara.
2. Şinasi İ. (2019). Şair Evlenmesi. Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara.
3. Tosun N. (2013). Öykümüzün Kırk Kapısı. Hece Yayınları, Ankara.

# Derslerde Türkiye Türkçesiyle Özbek Türkçesinin Karşılaştırmalı Öğretimi

Comparative teaching Turkish and Uzbek Turkish in the lessons

Aminova Lola Alimovna<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9611*

## Öz

Öğretmek – mükemmel öğrenmektir. İnsanın yabancı bir dili birine öğretirken kendinin eksik yanlarını, kusurlarını, dikkat etmesi lazım gelen hususları da öğrenmesi kendini aşmasına yardım edecektir. Türkiye Türkçesinin Özbekçeye hem gramer, hem telaffuz bakımından benzer olmasına rağmen, farklı yönlerinin de olduğu ortadadır. Türkçedeki benzerlikler öğrencilere bir yandan kolaylık sağlasa da, diğer yandan yanlış yapmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden derslerde işbu iki dilin kendine özgü yanlarına daha da dikkat etmek gerekmektedir. Türkçe eğitiminin iyi şekilde verildiği Taşkent Devlet Şarkşınaslık Enstitüsünde Türkçe eğitim metotları iyi şekilde düzenlenmiştir. Lisans aşamasının ilk sınıflarında, özellikle, Türkiye Türkçesinin tarihi, Türkçenin lehçeleri arasındaki farklı yönler, ses ve cümle yapısının özelliklerine ve en önemlisi, öğrencilerin Türkçeyi güzel konuşmalarına dikkat edilmektedir. Türkçenin grameri, kelime grupları, yapım ekleri, imla ve noktalama işaretleri, cümle ve öğeleri gibi konular ise son aşamalarda ele alınmaktadır. Böylece, öğrencilerin cümle kurma, kendisi ve ailesi hakkında konuşmaları, belli bir olayı anlatabilmeleri Türkçe eğitimin ana hedefleri olarak görülmektedir. Genelde derslerde Amerikalı eğitimciler Dj. Still, Kurt Meridis, Charlz Templ tarafından önerilen yeni eğitim metotları uygulanır. Örneğin: “Klasster”, “Sinkvin”, “Dvuh chastnyy dnevnik”, “Diyagram Benna grafiği”, “Zikzak”, “Biliyoruz, öğrenmek isteriz, öğrendik.” gibi metotlar, konuların daha enteresan şekilde işlenmesini ve öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını sağlar.

*Anahtar Kelimeler: Türkçeyi Güzel Konuşma, Gramer, Telaffuz ve İmlanın Karşılaştırılması.*

*Tema: Türkçe Eğitimi*

## Abstract

To teach is to learn perfectly. While teaching a foreign language to someone, it will help him to overcome himself by learning about his own shortcomings, flaws and issues that need attention. Although Turkey Turkish is similar to Uzbek in terms of grammar and pronunciation, it is obvious that there are different aspects. Although the similarities in Turkish provide convenience to the students on the one hand, on the other hand they cause them to make mistakes. Therefore, it is necessary to pay more attention to the unique aspects of these two languages in the lessons. Turkish education methods are well organized in the Tashkent State Institute of Oriental Studies, where Turkish education is given well. In the first classes of the undergraduate level, attention is paid to the history of Turkey Turkish, the different aspects of Turkish dialects, the features of sound and sentence structure, and most

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Lola Alimovna Aminova, Toshkent Davlat Sharqshinoslik Universiteti Turkoloji Bölümü, e-posta: lolahonim@mail.ru>

importantly, the students' speaking Turkish well. Topics such as Turkish grammar, word groups, affixes, spelling and punctuation, sentences and elements are discussed in the final stages. Thus, students' ability to form sentences, talk about themselves and their families, and tell about a certain event are seen as the main objectives of Turkish education. In general, the new training methods recommended by American educators Dj. Still, Kurt Meridis, Charlz Temple are applied. For example: "Klasster", "Sinkvin", "Dvuh chastniy dnevnik", "Diagram Benna graph", "Zigzag", "We know, we want to learn, we have learnt", methods such as make the subjects more interesting and help students to understand the subjects more easily.

**Keywords:** *Speaking Turkish Well, Comparison of Grammar, Pronunciation and Spelling of Turkish Words.*

**Theme:** *Turkish Education*

## Giriş

Öğretmek – mükemmel öğrenmektir. İnsan yabancı bir dili birine öğretirken, kendinin eksik yanlarını, kusurlarını, dikkat etmesi lazım gelen hususları da öğrenmesi kendini aşmasına yardım edecektir. Eğitim ne kadar önemliyse onun kalitesi daha da önemlidir. Yıllar boyu Türkiye Türkçesini öğretirken, eğitime olan saygımız, münasebetimiz daha da yükselmiştir. Bu yüzden dersleri özenerek yapmaya, konuları dünyadaki metotlarla anlatmaya çalışıyoruz.

Özbekistan'daki Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesinde Türkşinaslık Fakültesi ve bu fakülteye bağlı olan Türk filolojisi bölümü bulunmaktadır. Bölümde Türkiye Türkçesi esas eğitim dili olarak öğretilir. Lisans ve yüksek lisans aşamalarında öğrenim görmekte olan öğrenciler derinlemesine Türkçe ve onun gramerini öğrenmektedirler.

Türkçe eğitimin iyi şekilde verildiği Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesinde Türkçe eğitim metotları iyi şekilde düzenlenmiştir. Lisans aşamasının ilk sınıflarında, özellikle, Türkiye Türkçesinin tarihi, Türkçenin lehçeleri arasındaki farklı yönler, ses ve cümle yapısının özelliklerine ve en önemlisi, öğrencilerin Türkçeyi güzel konuşmalarına dikkat edilmektedir. İkinci ve üçüncü sınıflarda ise Türkçenin grameri, kelime grupları, yapım ekleri, imla ve noktalama işaretleri, cümle ve öğeleri gibi konular ele alınmaktadır. Böylece, öğrencilerin cümle kurma, kendisi ve ailesi hakkında konuşmaları, belli bir olayı anlatabilmeleri Türkçe eğitimin ana hedefleri olarak görülmektedir.

## Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesi

Malum, Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesi aynı dil ailesine aittir. Bu yüzden doğal bir şekilde bu iki dilin benzer yanları olacaktır. Türkçe kelimelerin belli bir kısmı hem telaffuz hem anlam bakımından Özbekçe kelimelerle aynıdır. Mesela, gelmek–kelmoq, oturmak–otirmoq, gülmek–kulmoq, almak–olmoq, gitmek–ketmoq, içmek–ichmoq, görmek–kormoq, işitmek–eshitmoq vs. Türkçe kelimelerin yine bir kısmı aynı okunuyor ama anlam farklıdır. Örneğin: baba–Özbekçede dede anlamına, dede–Özbekçede baba anlamına, hayır–Özbekçede hoşça kal–güle güle, para–Özbekçede rüşvet anlamına, pul–Özbekçede para anlamına, kaldırmak–bırakmak, yapmak–kapatmak anlamına gelir. Bu gibi okunuşu aynı ama anlamı bambaşka olan kelimeler az sayılmaz. Bu gibi kelimeler Özbekçede "yalancı kelimeler", yani sesteş kelimeler diye nitelendiriliyor. Hatta, bilim adamı, Türk dili uzmanı Berdaq Yusuf bu gibi kelimeler sözlüğü düzenleyip onu "Aldoqchi kelimeler" yani "Sesteş kelimeler" diye

adlandırmıştır. Bu yüzden derslerde bu iki dilin kendine özgü yanlarına daha da dikkat etmek gerekir. Çünkü öğrencilerin özellikle Türkçenin Özbekçeye benzeyen yerlerinde yanlış yaptıkları görülmektedir. Nitekim Türkçe Özbekçeye ne kadar benzemesin, bu dillerin telaffuzunda yerle gök arası gibi büyük bir fark vardır. Öğrencilerin telaffuzu üzerinde çalışmak öğretmenlerden ayrıca emek ister. Çünkü Türkçedeki büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumu kuralları Özbekçedeki ünlüler kurallarında yoktur. Aynen ünlülerdeki bu farklılığın telaffuzda zorluk yarattığı ortadadır. Bu nedenle ilk derslerden itibaren, yani Türk alfabesi öğretilirken, her harfin üzerinde durulur,, Özbek harfleriyle karşılaştırarak öğretilir.

Özbek yazı dili Türk dil grubunun Karluk lehçesine, Türkiye Türkçesi de aynı grubun Oğuz lehçesine aittir. Özbekistan'ın Harezmi bölgesinde de Özbekçenin Oğuz lehçesi konuşulmaktadır. Bu yüzden Harezmlilerin konuşmaları ve ses telaffuzları Türkçeye benzer. Özbekistan'da Harezmi lehçesini iyi bilenler Türkiye Türkçesinin Harezmi ağzına benzediğini ifade ederler.

### **Yeni eğitim metotları**

Genelde gramer ve konuşma ağırlıklı derslerde Amerikalı eğitimciler Dj. Still, Kurt Meridis, Charlz Templ tarafından önerilen yeni eğitim metotları uygulanır. Bu yöntemin amacı "Okuma ve yazma çözümsel (analitik) düşüncenin geliştirilmesi için" diye adlandırılmıştır. Örneğin: "Klasster", "Sinkvin", "Dvuh chastnyy dnevnik", "Diyagram Benna grafiği", "Zikzak", "Biliyoruz, öğrenmek isteriz, öğrendik." gibi metotlar konuları daha enteresan şekilde işlenmesini ve öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını sağlar.

"Dvuh chastnyy dnevnik", "Zikzak", "Biliyoruz, öğrenmek isteriz, öğrendik." gibi metotlar Türkçesi iyi olan öğrenciler için kullanıldığından bu metot son sınıflarda uygulanır. Ama "Klasster", "Sinkvin", "Diyagram Venna grafiği" metotları ilk sınıflardan itibaren kullanılabilir.

Ünlülerin kalınlık, incelik, yuvarlaklık ve genişliği telaffuz yönünden önemli olması cümlelerin düzgün, eksiksiz olmasını sağlar. Mesela; ince ünlüsü olan kelime köküne ince, kalın ünlüsü olan kelime köküne kalın, yuvarlak ünlüsü olan kelime köküne sadece yuvarlak ünlüsü olan eklerin getirildiği bilinmelidir. Örneğin; üzüm-üm, yolculuğ-umuz, gel-erek, gül-ecek. Özbekçede ise ünlülerin bu şekilde değişme olayı görülmemektedir. Örneğin; uzum-im, koylag-im, daftar-im gibi. Özbekçe sesbilimi kurallarına alışmış öğrencilerin Türkçe kelimelerin telaffuzu ve imlasında yanlış yapmaları doğaldır. Bunun bir nedeni de Türkçe bazı kelimelerin Özbekçe ile aynı olmasıdır. Örneğin: üzüm-uzum, kitap-kitob, yol-yol, kalem- qalam, ruçka, yazmak-yozmoq, oturmak-otirmoq, gitmek-ketmoq gibi.

Farklı yönlerde ünsüzlerin telaffuzunda de rastlanmaktadır. Türkçede kelime sedasız ünsüzle yani p, ç, t, k ile bitiyor ve ek ünlüyle başlıyorsa genellikle ünlü yumuşaması olmaktadır. Bu durumda p>b, ç>c, t>d, k>ğ ye dönüşür. Örneğin: ayak-ayağım, kitap-kitabı, dert-derdi, ağaç-ağacımız gibi. Ama bu kurala uymayan kelimeler de vardır. Örneğin: ip, top, saç, suç, et, süt, bulut, ak, ek, kök gibi.

Özbekçede de ünlü yumuşaması olayı vardır, ama bu sadece konuşma dilinde görülür. Yazı dilindeyse bir değişiklik yapılmaz. Örneğin: kitob-kitobim, dard-dardim gibi. Ama bazı kelimelerde kalın k ünsüzünün ğ ye dönüşmesi yazı dilinde de kullanılır: oyoq-oyoğım, oçoq-oçoğım, tayoq-tayoğım gibi.



Ünlülerin daralması ve düşmesi Türkçenin ses özelliklerinden sayıldığı, ses özellikleri kelime yapısı bakımından da önem taşıdığı için ayrı bir konu altında ele alınır. Özbekçede de Türkçede olduğu gibi ünlü düşmesi olayı vardır. Bu yüzden öğrenciler bu konuda pek zorlanmazlar. Örneğin: burun–burnu, ağız–ağzı, beyin–beyni, karın–karnı, bağır–bağrı v.s.

Iyelik, çokluk ekleri, ismin halleri, zaman, soru ekleri ve kipler Türkçe eğitimin ilk aşamalarında yer alır. Çünkü öğrencilerin Türkçeyi anlayabilme ve anlatabilmelerinde bu konuların etkisi büyüktür. Genellikle, gramer konularının Özbekçe karşılıkları açıklanır ve özel yanları anlatılır. Mesela, karşılaştırılarak öğrenilmesi mümkün olan Türkçe ve Özbekçedeki konuların “Diyagrama Venna” metoduna göre uygulanması verim sağlar.

Türkçedeki iyelik ekleri ile Özbekçedeki iyelik ekleri arasında farklılık çok yoktur.

Örneğin:

Türkçede	Benzer yanları	Özbekçede
Ben –im		men-ing
sen –in		sen-ing
o – nun	Farklı yanları	u-ning
biz – im		biz – ning
siz- in		siz-ning
onlar – ın		ular-ning

Özbekçedeki ekler ünlü uyumuna uymadığı için sadece tek çeşit olur. Bu yüzden Türkçedeki eklerin uyum sağlayarak kelimelere geldiği örneklerle gösterilir.

Türkçedeki çokluk ekleri ise Özbekçeye aynıdır. Ama Özbekçede sadece kalın–lar şekli bulunuyor. Bu yüzden Türkçe’de ince –ler şeklinin de olduğu ve bunun dışında uyum sağlamadığı vurgulanır.

Türkçede	Benzer yanları	Özbekçede
- lar, - ler	-lar -lar	-lar
	Farklı yanları	

Türkçe’de ince –ler şeklinin olduğu

Örneğin: üzüm – ler, gül – ler, yol – lar.

Türkçede soru ekinin dört çeşidi vardır. Soru ekinin başka bir özelliği de kelimelerden ayrı yazılmasıdır. Türkçedeki soru ekinin Özbekçedeki soru ekinden farkı da burada ortaya çıkıyor. Çünkü Özbekçede de soru eki –mi dir, ama ünlü uyumu olmadığı için sırf bu şekli kullanılır ve kelimeler bitişik yazılır. Bir başka fark ise: Türkçede soru eki isimlere ve bazı fillere geldiğinde iyelik ekinden önce gelir, ama Özbekçede soru eki her zaman iyelik ekinden sonra gelir. Örneğin; geliyor–musunuz, alır–mısın, öğretmen–misiniz, yapacak–mıyız gibi.

Türkçede	Benzer yanları	Özbekçede
-mi, -mı, mü, mu	aynı - mi eki olduğu	- mi

Farklı yanları

Türkçede – mi eki ayrı yazılır.

Uyum sağladığı için dört şekli vardır.

## Özbekçe ve Türkçede Zamanlar

Özbekçeden farklı olarak Türkçede zamanlar dörde ayrılır. Zaman ekleri Özbekçeyle karşılaştırılarak öğretilmez. Çünkü geçmiş zaman eki hariç diğer zaman ekleri Özbekçe zaman eklerinden çok farklıdır. Bu yüzden zaman ekleri ayrı konu altında ve diğer metotlarla anlatılmaktadır. Zaman ekleri üzerinde çalışılırken, tabii ki, ayrı eklerin çeşitleri ve olumsuz şekilleri de söylenir. Zaman ekinin fiillere geldiği örneklerle gösterilir. Böyle durumlarda bize Türkçe ders kitapları yardımcı olur. Mesela;

Şimdiki zaman eki – yor;

Diğer zaman eklerinden farklıdır, çünkü bu ek ünlü uyumuna uymadığı için uyum sağlamaz.

Fiil köküne önce –yor ekine uygun yardımcı ünlü gelir, sonra –yor eki eklenir. Bu yardımcı ünlülerin hangi ünlülerden sonra geleceği tablo hâlinde gösterilir.

–yor ekinden sonra iyelik eklerinin sadece kalın ve yuvarlak şekilleri eklenir.

Olumsuz şeklinin de uyum sağladığı için dört şekli vardır. Örneğin: gel–mi–yor–um, gül–mü–yor sun, ağlamı–yor, unutmı–yor gibi.

Geçmiş zaman eklerine gelince, –di’li ve –miş’li geçmiş zaman da Özbekçedeki geçmiş zaman ekiyle aynıdır. Ama Türkçede –di ve –miş eklerinin dört şekli ve sedasız–ti nin de dört şekli bulunuyor. Ama Özbekçede konuşma dilinde sedasız –ti şekli kullanılsa da, yazı dilinde sadece –di eki yazılır. –di’li geçmiş zaman Türkçede olduğu gibi Özbekçede de belirli yakın geçmiş zaman için kullanılır.

–miş’li geçmiş zamanın ise kullanım yerleri aynıdır. Türkçede de Özbekçede olduğu gibi–miş ekini sadece birisinden duyulan haberi söylendiği durumda kullanılır. Örneğin;

Uçak dün uçmuş.

O sabahleyin evimize gelmiş.

Gelecek zaman ekleri –acak, –ecek ise Özbekçedeki gelecek zaman ekinden farklıdır. Özbekçede gelecek zaman için –a eki kullanılır. Ama gelecek zaman ekiyle kullanılan Türkçe cümleler Özbekler için yabancı gelmez, çünkü Özbek edebiyatında –acak, –ecek ekleriyle kullanılan kelimeler bulunmaktadır. Bu yüzden gelecek zaman ekiyle cümleler kurmak öğrenciler için zor olmaz. Onlara sadece –acak, –ecek ekinin fiillere getirildiği gösterilir. Ünlüyle biten fiillere koruyucu y harfinin da ekleneceği söylenir. Geleceğim, gelmeyeceğim gibi.

Türkçe geniş zaman kullanımı Özbekçede bulunmuyor. Bu zaman şekli şimdiki zaman devam fiili olarak açıklanır. Bu zaman ekleri özbek öğrencileri için yabancı olduğu için geniş zamana ayrıca dikkat ederiz. Geniş zaman ekleri her zaman ve sürekli yapılan işleri anlatır ve –r, –ar, –er ekleriyle kullanılır. Geniş zaman eklerinin Özbekçe karşılığı olmadığı için gelecek zaman ekleriyle birlikte kullanılır ve “her zaman”, “hiç”, “bir daha” kelimeleriyle birlikte söylenir:

Sabahları kahve içirim – Ertalablari doim kahva içaman.

Geniş zamanın olumsuz ekleri de diğer zamanlardan fark eder. Birlik ve çokluğun 1. şahsına –ma, -me, diğer şahıslarına –maz, -mez ekleri getirilir. Örneğin: yap-ma-m, bil-mez, oku-maz, gel-me-y-iz gibi.

Zaman ekleri cümle kurmak için önemli unsurların biri olduğu için öğrencilere ilk aşamalarda öğretilir. Zaman eklerini fiillere ekleyebilen öğrenciler konuşmada, kendi görüşlerini ifade etmede zorluk çekmezler.

Konuşma için önemli olan eklerin biri de ad durum ekleridir. Türkçede ad durum ekleri altı tane olup, bazı bilim adamları dokuz tane olduğunu da söylerler. Bazı okul ve gramer kitaplarında söz konusu ekler “Ad durum ekleri”, bazılarında ise “İsim halleri” diye adlandırılmaktadır. Bu yüzden verilen her iki isim de öğrencilere söylenmelidir. Önemlisi bu eklerin kelimelere getirildiği ve bu kelimelerin Özbekçe karşılıkları nasıl olacağı açıklanmalıdır. Türkçedeki ad durum ekleri Özbek öğrencilere o kadar zor gelmez. Çünkü Özbekçedeki ad durum ekleri Türkçeden çok farklı değildir. Bu konu için de “Diyagram Venna” metodu hem enteresen hem de anlatılması kolaydır.

Türkçede	Farklı yanları	Özbekçede
Yalın durumu:		Boş kelişik
Belirtme durumu: -i, -yi		tuşum kelişigi - ni
YÖnelme durumu: -a-e, ya-ya		conaliş kelişigi -ga
Kalma durumu: -da-de, ta-te		orin payt kelişigi-da
Uzaklaşma durumu: dan-den, tan ten		çikiş kelişigi- dan
Tamlayan durumu: -in, -nin		qaratqıç kelişigi- ning

Türkçe ad durum eklerinin ünlü ve ünsüzle biten kelimelere getirilen eklerinin farklı olduğu ve uyum sağladığı Özbekçeden farklıdır. Özbekçede eklerin sadece tek çeşidi bulunmaktadır.

## Sonuç

Görüldüğü gibi, Türkiye Türkçesi Özbekçeye hem gramer, hem telaffuz bakımından benzer olmasına rağmen, farklı yönlerin de olduğu ortadadır. Türkçedeki benzerlikler öğrencilere bir yandan kolaylık sağlasa da, diğer yandan yanlış yapmalarına neden oluyor. Bu yüzden Türkçe eğitiminde aynı dil grubuna ait olmasına rağmen, Türkiye Türkçesinin kendi dil tarihi, farklı kuralları, diğer dillere benzemeyen cümle yapısına sahip, konuşmayı kibar yapan dil olarak özen gösterilmesi gerektiğini düşünüyorum.

## Kaynaklar

Aminova, L., Altinboyev, N. (2017). *Türk tili*. Toshkent: TDSHI nashriyoti.

Aminova, L., Kayumova, M. (2020). *Türk tili*. Toshkent: TDSHI nashriyoti.

Aminova L. (2010). *Türk tilidan tarjima amaliyoti*. Toshkent: TDSHI nashriyoti.

Berdak, Y. (2009). *Türkcha – o‘zbekcha «aldoqchi» so‘zlar lug‘ati. Türkçe-Özbekçe Sesteş Kelimeler Sözlüğü*. Toshkent: “Yangi asr avlodi” nashriyoti.

- Ergin, M. (2000). *Universiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Hamidov, X. (2006). *Türk tili grammatikasi*. Toshkent: "Fan va texnologiya" nashriyoti.
- Hamidov, X., Rixsiyeva, G. (2013). *Türk tili*. Toshkent: "Fan va texnologiya" nashriyoti.
- Hengirmen, M. (1997). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin.
- Hudoyberganova, Z., Hamidov, X. (2010). *Türk tilining nazariy grammatikasi*. Toshken: "Fan va texnologiya" nashriyoti.
- Karahan, L. (2008). *Türkcede sozdizimi*. Ankara: Akçağ.
- Sodiqov, Q., Hamidov, X., Xudayberganova, Z., Aminova, L. (2005). *Türk tili*, Toshkent: TDSHI nashriyoti.

# Edebiyat Dersinin Eğitimi Sürecinde İşitme Engelli Çocukların Konuşmasını Geliştirmenin Pedagojik Faktörleri

Pedagogical Factors of Improving the Speech of Hearing Impaired Children in the Education Process of Literature Lesson

Zulfiya Mamarajova<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9612*

## Öz

Edebiyat eğitim sürecinde çocukların konuşması gelişir. Konuşma, madalyonun arka yüzü; ön yüzü ise pedagojik, ideolojik ve didaktik bir sistemdir. Diyalog ise, tüm eğitim modellerinde eğitim iletişiminin temeli olarak kabul edilen bir konuşma yöntemidir. Ancak öğretmenlerin diyalogun rolü hakkında her zaman ortak bir fikri yoktur. Geleneksel eğitimde öğretmenler her zaman diyalojik bir şekilde çalışırlar. Aslında öğrencilere sorular sorup verdikleri farklı cevaplarını dinlemektedirler ama bu diyalog şekli bir öğrenme diyalogu sağlamamaktadır. Diyalojik koşullar öğretmen tarafından öğretilen veya öğrenci tarafından edinilen bilgiler temelinde oluşturulur. İşitme engelli çocukların edebiyat eğitimi sürecinde konuşmalarının gelişimini engelleyen faktör, öznel etkileşimin doğası ile ilgilidir. Bildiride geleneksel ve geleneksel olmayan, yani yenilikçi eğitim süreçlerinde edebiyat eğitimi ile ilgili sorunlar ve çözüm yöntemleri açıklanacaktır. Bunlar hariç, edebiyat eğitimi sürecinde, işitme engelli çocukların konuşmalarının gelişimi için gereken metodolojik gereksinimler açıklanacaktır.

*Anahtar Kelimeler: Edebiyat Eğitimi, İşitme Engelli Çocuklar, Konuşma, Dialog.*

*Tema: Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*

## Abstract

In the literature education process, children's speech develops. Speech is the reverse side of the coin, and the front side is a pedagogical, ideological, and didactic system. Dialogue, on the other hand, is a speaking method that is accepted as the basis of educational communication in all educational models. However, teachers do not always have a common idea about the role of dialogue. In traditional education, teachers always work in a dialogical manner. In fact, they ask students questions and listen to their different answers, but this form of dialogue does not provide a learning dialogue. Dialogical conditions (the difference between lecture dialogue and speech-lesson is that the teacher knows the answers to predetermined questions) are created on the basis of knowledge taught by the teacher or acquired by the student. The factor that prevents the development of speech of hearing-impaired children in the literature education process is related to the nature of subjective interaction. In the paper, the problems and solution methods related to literature education in traditional and non-traditional, that is, innovative education processes, will be explained. Apart from these, the methodological

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Nizami Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Defektoloji Bölümü, e-posta: aloliz74@mail.ru.

requirements for the speech development of hearing-impaired children in the process of literature education will be explained.

**Keywords:** *Literature Education, Hearing Impaired Children, Speech, Dialogue.*

**Theme:** *Turkish Language and Literature Education*

## Giriş

Edebiyat eğitimi, edebiyatın eğitici, geliştirici, düzeltici, belli bir amaca yönelik duygusal anlayışı, bununla beraber ideolojik, estetik görevlerinin uygulanmasına odaklanmış olmalıdır. Edebiyat eğitimin amacı, öğrenciler tarafınca sanat eserinin duygusal olarak algılanması, görsel, mantıksal düşünme, yaratıcı hayal gücünü geliştirilmesi, eğitici ulusal değerlere karşı sevgi ve saygı duygusunun oluşturulması, manevi olgun bir kişinin yetiştirilmesinden ibaretken, edebiyat eğitiminin düzeltici ve geliştirici görevi ise öğrencinin daktil, sözlü ve yazılı konuşmasının gelişimini kapsamaktadır. Edebiyat eğitiminin eğitici görevinin bir parçası olarak, öğrencinin konuşmasının geliştirilmesi, konuşmanın sözcüksel ve dilbilgisel yönleri, işitme yeteneği geliştirilir.

Edebiyat eğitimi sürecinde konuşmanın oluşturulması, konuşma yeteneğinin geliştirilmesi, konuşma etkinliği ve konuşmanın yapısına aşinalık gibi üç yönde gerçekleştirilir. Yapılandırılmış ve içerik açısından çeşitli materyalleri okuma sürecinde, bağlantılı konuşma ve düşünme yeteneğini geliştirmek, hafıza ve dikkat gibi zihinsel süreçlerin düzeltilmesi üzerinde çalışmak için büyük bir fırsat ortaya çıkmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin sanatsal eserleri anlama düzeyi, okunan eserlere dayalı yaratıcı düşünmesi, işitme engelli çocukların konuşma etkinliği düzeyi, sanatsal metnin algılanma özellikleri üzerine çalışılması, metnin yapısının bilinmesi ve içeriğini ve anlamını belirleyen psikik-anlamsal alanı öğretmek vesilesiyle mümkün olabilir. Bu yaklaşım, eğitimin içeriğinin belirlenmesinde de etkilidir.

Bu nedenle, edebiyat eğitiminin eğitici, geliştirici, düzeltici, dünyanın belli bir amaca yönelik duygusal anlayışı, ideolojik, estetik görevleri arasındaki karşılıklı ilişkilerden istifade ederek edebiyat eğitiminin görevlerini uygulamak mümkündür. Bildiride öncelikle edebiyat eğitiminin amaç ve görevleri tartışılır. Edebiyat eğitimi, edebiyatın eğitici, geliştirici, düzeltici, belli bir amaca yönelik duygusal anlayışı, bununla beraber ideolojik, estetik görevlerinin uygulanmasına odaklanmış olmalıdır. Edebiyat eğitimin amacı, öğrenciler tarafınca sanat eserinin duygusal olarak algılanması, görsel, mantıksal düşünme, yaratıcı hayal gücünü geliştirilmesi, eğitici ulusal değerlere karşı sevgi ve saygı duygusunun oluşturulması, manevi olgun bir kişinin yetiştirilmesinden ibaretken, edebiyat eğitiminin düzeltici ve geliştirici görevi ise öğrencinin daktil, sözlü ve yazılı konuşmasının gelişimini kapsamaktadır (Skatershikov, 1973: 78). Edebiyat eğitiminin eğitici görevinin bir parçası olarak, öğrencinin konuşmasının geliştirilmesi, konuşmanın sözcüksel ve dilbilgisel yönleri, işitme yeteneği geliştirilir (Seytlin, 2000: 44).

Edebiyat eğitimi sürecinde konuşmanın oluşturulması, konuşma yeteneğinin geliştirilmesi, konuşma etkinliği ve konuşmanın yapısına aşinalık gibi üç yönde gerçekleştirilir (Ortiqov, 2000: 87). Yapılandırılmış ve içerik açısından çeşitli materyalleri okuma sürecinde, bağlantılı konuşma ve düşünme yeteneğini geliştirmek, hafıza ve dikkat gibi zihinsel süreçlerin düzeltilmesi üzerinde çalışmak için büyük bir fırsat ortaya çıkmaktadır (Shodiyev, 1995: 54). İşitme engelli öğrencilerin sanatsal eserlerini anlama düzeyi, okunan eserlere dayalı yaratıcı, işitme engelli çocukların konuşma etkinliği düzeyi, sanatsal metnin algılanma özellikleri üzerine çalışılması, metnin yapısının bilinmesi ve

içeriğini ve anlamını belirleyen psik-anlamsal alanı öğretmek vesilesiyle mümkün olabilir. Bu yaklaşım, eğitimin içeriğinin belirlenmesinde de etkilidir.

Edebiyat eğitiminin eğitici, geliştirici, düzeltici, amaçlı duygusal anlayışı, ideolojik, estetik görevleri açıklanır ve öğrencinin konuşmasının bir iletişim aracı olarak geliştirilmesi, her birinin kullanım koşullarında olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Bu görevler karşılıklı bir ilişki içindedir. V.K.Skatershchikov, edebi eğitimin bilişsel, estetik, eğitimsel ve iletişimsel işlevlerini ayırt eder (Husanbayeva, 2004: 112).

Genel olarak kabul edilen bu işlevlere ek olarak, araştırmacılar tarafından başka işlevlerden de bahsedilmiştir (Skatkina, 1982: 37.) N.K. Gay, dünyaya ilişkin genişletilmiş bir somut-duygusal anlayış şeklini sunuyorsa (1975: 65), D.S. Likhachev eğitimsel-estetik(1988: 237.) ve M.E. Markova telafi edici, eğitici-pedagojik, sosyal organizasyon ve organize edici işlevleri önerir ( 1986: 43) .

M.S. Kagan, sanatın çok işlevliliğinin çeşitliliğini, onu eksiksizliği ve yapısal bütünlüğü içinde insan yaşamı etkinliğinin benzersizliği ile ilişkilendirerek açıklar (1974: 54). Estetik, edebiyat çalışmaları ve felsefe ile uğraşan araştırmacılara göre, bir edebi eserin değeri, yalnızca bilgiyle ilgili, eğitici ve iletişimsel işlevleriyle değil, aynı zamanda estetik etkisiyle yani-insanda "tarafsız" zevk uyandırma yeteneği ile de belirlenir. N.K. Gay, kişinin hem yaratıcı hem de birey olarak kendini anlayış sürecinin sanatta gerçekleştiğini vurgular (1975: 67).

Yaratıcılık ve eserin algılanması eylemlerinde, mükemmel bir yaratıcı insan, yani estetik bir ustalığın nesnesi olarak dünyayı mükemmel bir benimseme gerçekleşir (Yuldasheva, 2008: 89). Ayrıca Yu. M. Lotman'ın araştırmaları, sanatın estetik değerinin özünü ifade etmek olduğunu vurgular, çünkü estetik işlev diğer her işlevi bütünleştirir (Lixachev, 1988: 70). Edebiyat eğitimi, dünyanın eğitici, geliştirici, düzeltici, belli bir amaca yönelik duygusal anlayış, ideolojik, estetik görevlerin uygulanmasına odaklanmış olmalıdır:

Eğitici görevi-Bir sanat eserinin duygusal algısı; gösterici, mantıksal düşünme, yaratıcı hayal gücünün gelişimi;

Manevi Eğitim görevi-Milli değerlere saygı ve sevgi duygusu oluşturmak, manevi yönden olgun bir insan yetiştirmek;

Düzeltilici- Geliştirici görevi- Daktil, sözlü, yazılı konuşma gelişimi;

Hedeflenen Duygusal Farkındalık görevi Sanat eseri aracılığıyla duyulan hisler yoluyla dünyanın güzelliğini algılamayı öğretmek;

Estetik görevi-Güzelliği yaratmak ve anlamak ve ondan zevk alma duygularını oluşturmak;

İdeolojik görevi-Yüksek bir bakış açısı ve inanç geliştirmek.

Edebi eğitim görevlerinin uygulanması, öğrencilerin bir kelime sanatı olarak edebiyatın eşsiz özelliklerini derinlemesine anlamaları, öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlık düzeyine ve iş birliğine dayalı ilişkilerin doğru kurulmasına bağlıdır (Skatkina, 1982: 92). Edebi eğitimin amacı, öğrenciler tarafınca sanat eserinin duygusal olarak algılanması, görsel, mantıksal düşünme, yaratıcı hayal gücünü geliştirilmesi, eğitici ulusal değerlere sevgi ve saygı duygusunun oluşturulması, manevi olgun bir kişinin yetiştirilmesinden ibaret olduğu hâlde, edebiyat eğitiminin düzeltici ve geliştirici görevi ise öğrencinin daktil, sözlü ve yazılı konuşmasının gelişimini kapsamaktadır (Po'latova, 2005: 84).

Edebiyat eğitiminin eğitici görevinin bir parçası olarak, öğrencinin konuşmasının geliştirilmesi, konuşmanın sözcüksel ve dilbilgisel yönleri, işitme yeteneği geliştirilir. Edebiyat eğitimi sürecinde konuşmanın yetiştirilmesi, konuşma yeteneğinin geliştirilmesi, konuşma etkinliği ve konuşmanın yapısına aşinalık gibi üç yönde gerçekleştirilir (Yashkova, 1988: 29). Bu derslerde konuşma becerileri geliştirilir, tüm metnin anlamına hâkim olunur, kelimelerin anlamlarını diğer metinlerle ilişkilendirir. Okuma ile birlikte konuşma, dinleme, görme, yazma ve yazma becerileri gelişir. Okuma derslerinde öğrencilere konuşmanın yapısı tanıtılır ve düşünceleri metin ve fragmanlardaki kelime ve cümle örnekleri temelinde ifade edilir.

Yapılandırılmış ve içerik açısından çeşitli materyalleri okuma sürecinde, bağlantılı konuşma ve düşünme yeteneğini geliştirmek, hafıza ve dikkat gibi zihinsel süreçlerin düzeltilmesi üzerinde çalışmak için büyük bir fırsat vardır.

Edebiyat eğitiminin amacı, öğrencilere sanat eseri aracılığıyla dünyanın güzelliklerini algılamayı öğretmek, güzelliği yaratmak ve anlamak, zevk duygusu oluşturmak, ideolojik görevi ise yüksek dünya görüşü ve inancı yetiştirmektir. Edebiyat eğitiminin eğitsel-eğitici, düzeltici-geliştirici, amaçlı duygusal farkındalık, estetik, ideolojik işlevleri ancak öğrencinin okuduğunu anlaması durumunda etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir.

İşitme engelli öğrencilerin sanatsal eserleri anlama düzeyi, okunan eserlere dayalı yaratıcı düşünmede konuşma etkinliği düzeyi, sanatsal metnin algılanma özelliklerinin çalışılması, metnin yapısının bilinmesi ve içeriğini ve anlamını belirleyen psik-anlamsal alanı öğretmek vesilesiyle mümkün olabilir. Bu yaklaşım, eğitimin içeriğinin belirlenmesinde de etkilidir. Bir sanat eserinin ancak amaçlı ve bütüncül bir algısı, estetik deneyimlerin ortaya çıkmasına ve onu sözelleştirme ihtiyacına yol açar (Raxmonova, 1985: 46). Derslerdeki çalışmaların analizinde aşırı rasyonalizm, algı bütünlüğünün ihlaline ve estetik deneyimlerde azalmaya yol açar. Bu nedenle, edebiyat eğitiminin eğitici, geliştirici, düzeltici, dünyanın belli bir amaca yönelik duygusal anlayışı, ideolojik, estetik görevleri arasındaki karşılıklı ilişkilerden istifade ederek edebiyat eğitiminin görevlerini uygulamak mümkündür. Bir kelime sanatı olarak edebiyatın benzersiz özelliklerinin derinlemesine anlaşılması, öğretmenlerin ve öğrencilerin hazırlık düzeyine, iş birliğine dayalı ilişkilerin doğru kurulmasına bağlıdır.

Edebi eğitim sürecinde çocukların konuşması gelişir. Konuşma, madalyonun arka yüzü; ön yüzü ise pedagojik, ideolojik ve didaktik bir sistemdir. V. I. Tyupa'ya göre, "İletişimin bilgi üzerindeki üstünlüğü, konuşmanın gelişimi, ana dili öğretmeye hazır olma, yerleşik kavramların öğretimi üzerindeki üstünlük anlamına gelir." (1987: 20).

Edebiyat eğitimi sürecinde öğretmen, öğrenciyi yabancı bir bakış açısıyla edebi metne yönelmeye teşvik eder, böylece diğerlerinin görüşlerini algılayabilir, sınıf arkadaşının görüşlerini tam olarak anlayabilir, öğrencinin aşına olduğu eserlere farklı, yeni bir bakış açısıyla bakmasını sağlar. Böylece, başkalarının görüşlerinin anlaşılmasına yol açan metnin anlaşılması derinleşir, başkalarının görüşlerinin anlaşılması, eğitici diyalogların düzenlenmesi, öğrencinin benmerkezçiliği ortadan kaldırılır, öğrencilerin birbirine ilgisi, saygısı, fikrini duyma arzusu ortadan kalkar.

Diyalog, tüm eğitim modellerinde eğitim iletişiminin temeli olarak kabul edilen bir konuşma yöntemidir. Ancak öğretmenlerin diyalogun rolü hakkında her zaman ortak bir fikri yoktur. Geleneksel eğitimde öğretmenler her zaman diyalogik bir şekilde çalışırlar. Aslında öğrencilere sorular soruyorlar, farklı cevaplarını dinliyorlar ama bu diyalog şekli bir öğrenme diyalogu sağlamaz.



V.A. Domansky, geleneksel derste eğitici diyalog ve konuşma arasındaki farkı böylece gösterir: "Diyalojik koşullar (ders diyalogu ile konuşma-ders arasındaki fark, öğretmenin önceden belirlenmiş soruların cevaplarını bilmesidir) öğretmen tarafından öğretilen veya öğrenci tarafından edinilen bilgiler temelinde oluşturulur. Diyalog öğretmen tarafından modellenmelidir. Diyalog, eşit haklara sahip iki kişi arasında, öngörülemeyen yaratıcılık örneklerinin ortaya çıktığı kültür alanında özgür bir iletişimdir." (2002: 30), görüşü öne sürülür. İşitme engelli çocukların edebiyat eğitimi sürecinde konuşmalarının gelişimini engelleyen faktör, öznel etkileşimin doğası ile ilgilidir.

Eğitsel diyalog, sadece öğretmenin öğrencilerle etkileşimini değil, aynı zamanda öğrencilerin aktif etkileşimini de öngörmektedir (Nikiforova, 1959: 75). İlkokul öğrencileri genellikle eğitimin ilk aşamalarında öğretmene düşüncelerini ifade eder, yanıtını ve değerlendirmesini bekler. Öğretmen her öğrenciyle yüz yüze iletişim kurar. Edebiyat eğitimi sürecinde öğrenciler arasında iletişim kurulur, "ayçiçeği etkisi" denilen engel ortadan kalkar (Öğrenciler ayçiçeklerinin güneşe bakıp dönmeleri gibi öğretmene bakarlar).

Öğretmen ve öğrencilerin eşit haklarının oluşturulması ve geliştirilmesi, okul notlarının statüsünün düşmesine yol açmaktadır. "Alisher'in ne dediğini kim anladı? Melike'yle aynı fikirde misin? Nodirjon neden aynı şekilde düşündü?" öğretmen bu tür sorularla her öğrenciye sınıf arkadaşını bir ortak olarak görmeyi, birlikte çalışmayı, onun cevabını dinlemeyi, soru sormayı, sınıf arkadaşlarının görüşlerini dinlemeyi öğretir.

Ders kitabındaki eğitim problemlerini çözmeyi amaçlayan eğitim görevleri, öğrencilerin iş birlikli çalışmalarını organize etmelerine yardımcı olur, çocukların düşüncelerine dikkat etmelerini sağlar. Çocukların fikirleri tahtaya yazılır, çocukların yarattığı sanatsal çalışmalar tartışılır. Eğitim sürecinin bu organizasyonu, öğrencilerin gruplar hâlinde etkileşime girmesine ve yaratıcı bir şekilde çalışmasına olanak tanır.

Geleneksel eğitim sürecinde eğitim diyalogunun düzenlenmesinin önündeki engellerden biri, çocuğa bir yabancı olarak bakan öğretmenin öğrencilerin deneyimine dikkat ve ilgi göstermemesi ile açıklanmaktadır (Nisanbayeva, 2008: 54). Bu durumda eğitim ekibinde öğrencileri değerlendirme olanağına sahip tek bilgi taşıyıcısı olan öğretmen, çocukların eşit bir diyalojik ilişkiye erişimlerini olumsuz etkileyen otoriter bir tutuma sahiptir. Geleneksel eğitim, çocuğun okula gelmeden önce geliştiğini ve okul döneminde yetişkinler, kitaplar ve bilgisayarlar aracılığıyla edindiği uzun yıllık zihinsel becerileri dikkate almaz.

Ebeveynlerin desteğiyle, çocuğun etrafındaki dünyayı anlamak için uzun yıllar gerektirmeyecektir (çocuğun sorularına cevaplar, problemlerin çözümüne ilişkin görüşler, okunan kitapların tartışılması, izlenen oyunlar). Artık bu, kişisel fikri ve manevi mülkiyete ihtiyaç duymayan ve gelişmeye ihtiyacı olan bir çocuktur. Çocuk, okul öncesi bilgi, beceri ve deneyimine sınıfta ihtiyaç duyulmadığından endişelenir. Sonuç olarak, çocuk kişisel izlenimlerin ve fikirlerin eğitimsel diyalogda dikkate alınmadığına alışır.

Geleneksel olmayan derste, öğretmenin "yegâne otoritesi" değil, öğretmen ve öğrencinin iş birliği hâkimdir ve ortak yaratıcı pratik faaliyetleri sonucunda sağlıklı bir yaratıcı ortam yaratılır. Böyle durumlarda öğrenci, kazanması gereken bilgi ve becerileri arar, çok çalışır, düşünür ve yeni bilgileri edinir. Bu yenilikçi sistemde edebiyat eğitimi sürecinde işitme engelli öğrencilerin okul öncesi ve okul dönemindeki konuşma deneyimleri çocukların konuşmalarının gelişimine temel oluşturmaktadır.

Öğrencilerin konuşmalarının gelişimi, modern bir okulun ana görevlerinden biridir. Öğrencilerin konuşmalarının gelişimi, düşünme, hayal gücü ve eğitimsel yaratıcılığı geliştirme süreci ile yakından ilişkilidir. Edebiyat eğitimi sürecinde eğitici diyalog düzenleme sorununun çözümü, otoriter yaklaşımın ortadan kaldırılmasına neden olur. Bunda öğretmen, çocukların özelliğini anlamalı ve her çocuğa ayrı ayrı yaklaşmalıdır. Edebiyat eğitimi sürecinde öğretmen, öğrenci ile doğal bir eğitimsel diyaloga girer, aynı zamanda eğitim materyalinin öğretim şekli ve yöntemlerini gösterir. Eğitici diyalog sırasında rol yapma, sahneleme, seçici okuma yöntemlerini kullanmak mümkündür.

Edebiyat eğitimi sürecinde, öğrenciler edebi türler, folklor, sanat eserleri, yazar biyografileri ile tanışarak edebiyat dünyasıyla tanışır. Edebiyat eğitiminin aşamalarında, başlangıçta kazanılan teorik bilgi, beceri ve yetenekler geliştirilir. Öğrencilerin bilgileri eğitimsel görevler bazında izlenir. Bunları gerçekleştirme sürecinde, sanatsal metne hâkim olmak ve öğelerini anlamak gerekir. Eğitici diyalog temelinde, öğrenci sanatsal metnin estetik algısı becerilerini, yazarın bireyselliğini metin aracılığıyla ayırt etme becerisini geliştirir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Edebiyat eğitimi sürecinde, işitme engelli çocukların konuşmalarının gelişimi için aşağıdaki metodolojik gereksinimleri açıklıyoruz:

1. Edebiyat eğitiminin eğitici, gelişimsel-düzeltilici, duygusal farkındalık, ideolojik, estetik görevlerinin her birinin uygulanması yoluyla öğrencinin konuşmasının geliştirilmesi.
2. Öğretmen ve öğrenciler arasında işbirliği ilişkileri kurarak edebi eğitim görevlerinin uygulanmasında bir kelime sanatı olarak edebiyatın benzersiz özelliklerini derinlemesine anlamak.
3. Edebiyat eğitiminde eğitici diyalog, öğrencinin mevcut bilgi, beceri ve yetenekleri temelinde oluşturulur. Eğitici diyalog mutlaka öğretmen tarafından modellenir, diyalog kültür alanında iki eşit insanın özgür iletişimi olarak kabul edilir ve donmuş bir düşünce değil; canlı, benzersiz, görüşlere ve yaratıcı örneklerin analizlerine dayanan yaratıcı bir diyalog olarak kabul edilir.
4. İşitme engelli öğrencilerin konuşmalarının gelişiminde otoriterlik ve monologizmin ortadan kaldırılması sonucunda eğitici diyalogların doğal bir şekilde düzenlenmesi sonucunda öğrenciler arasında canlı iletişim kurulacak, "ayçiçeği etkisi" olarak adlandırılan engel (öğrencilerin öğretmene ayçiçeğinin güneşe bakması ve dönmesi gibi bakması durumu) ortadan kalkacaktır. Öğretmen her öğrencinin sınıf arkadaşını bir ortak olarak görmesine, birlikte çalışmasına, cevaplarını dinlemesine, soru sormasına ve sınıf arkadaşlarının cevaplarını analiz etmesine yardımcı olmalıdır.
5. Edebiyat eğitimi sürecinde eğitim diyalogunun oluşumunda öğrencinin kişisel izlenimlerini, düşüncelerini, kişisel deneyimlerini dikkate almak gerekir. İşitme engelli çocukların konuşmalarının gelişmesinin önündeki engellerden biri, öğretmenin öğrencilerin entelektüel ve pratik deneyimlerine dikkatsizliği ve ilgisizliği ile ifade edilir. Bu durumda eğitim ekibinde öğrencileri değerlendirme olanağına sahip tek bilgi taşıyıcısı olan öğretmen, çocukların eşit bir diyalogik ilişkiye erişimlerini olumsuz etkileyen otoriter bir tutuma sahiptir. Bu nedenle edebiyat eğitimi sürecinde eğitim diyaloglarında öğrencinin kişisel izlenim ve düşüncelerinin dikkate alınması gerekmektedir.
6. Edebiyat eğitimi sürecinde, eğitim materyallerinin öğretilmesi yoluyla, öğrencilerin görüşlerini gerekçelendirerek ve sınıf arkadaşlarına tepki vererek doğal bir eğitici diyalog oluşturulması yoluyla

doğal olarak gelişir. Bu nedenle, öğretmenin öğrencilerle doğal bir eğitim diyaloguna girebilmesi için, aynı zamanda eğitim materyalini öğretmek için doğru biçim ve yöntemleri seçmesi gerekir.

7. Edebiyat eğitimi sürecinde, öğrencilerin konuşmalarının gelişimi, sanatsal metnin estetik algılama becerisinin gelişimi ile uyumlu olarak gerçekleştirilmelidir. Konuşmanın gelişimi sırasında rol yapma, sahneleme, seçici veya yorumlayıcı okuma yapılır. Edebiyat eğitiminde eğitici diyalog, öğrencinin konuşmasının gelişimi ile birlikte, sanatsal metnin estetik algısının yanı sıra yazarın bireyselliğini metinden görme yeteneğinin oluşmasını da sağlar. Bu gereksinimler temelinde düzenlenen eğitici diyaloglar aracılığıyla öğrencilerin konuşmalarının gelişimini sağlamak mümkündür.

## Kaynaklar

Domanskiy, V.A. (2002). *Literatura i kultura. Kulturologicheskiy podxod k izucheniyu slovesnosti v shkole*. Moskva.

Gey, N.K. (1975). *Xudojestvennaya literatura. Politika. Stil.* – M.: Nauka,

Kagan, M.S. (1974). *Chelovecheskaya deyatelnost (opit sistemnogo analiza)*. Moskva: İzdatelstvo politicheskoy literature.

Lixachev, D.S. (1988). *Pisma o dobrom i prekrasnom*. Moskva: Detskaya literatura.

Markova, A.K. (1986). *Formirovanie interesa k ucheniyu u shkolnikov*. Moskva: Pedagogika.

Skatkina, M.N. (1982). *Didaktika sredney shkoli: Nekotore problemi sovremennoy didaktiki*. Moskva: Prosvesheniye.

Tyupa, V.İ. (1987). *Xudojestvennost literaturnogo proizvedeniya*. Krasnoyarsk: İzd-vo Krasnoyarskogo universiteta.

Nikiforova, O. İ. (1972). *Psixologiya vospriyatiya xudojestvennoy literaturi*. Moskva: Kniga.

Nisanbayeva, A.Q. (2008). *O'zbek tili darslarida matn vositasida o'quvchilar nutqini o'stirishning metodik asoslari*. Doktora Tezi. Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Toshkent.

Nikiforova, O.İ. (1959). *Vospriyatie xudojestvennoy literaturi*. Moskva: Uchpedgiz

Ortiqov, N. (2000). *Milliy va umuminsoniy qadriyatlar asosida o'quvchi shaxsini axloqiy shakllantirish*. Doktora Tezi. Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Toshkent.

Po'latova, P. (2005). *Maxsus pedagogika*. Taşkent: G'.G'ulom nomidagi nashriyot-matbaa-ijodiy uyi.

Raxmonova, V.S. (1985). *Osobennosti obucheniya gramote na rodnom yazike uchaşixsya uzbekskoy vspomogatelnoy shkoli*. Doktora Tezi. Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Toshkent.

Skatersikov, V.K. (1973). *Ob esteticheskoy vkuse*. Moskva: Znanie.

Skatkina, M.N. (1982). *Didaktika sredney shkoli: Nekotore problemi sovremennoy didaktiki*. Moskva: Prosveshenie.

Husanbayeva, Q.P. (2004). *Adabiy ta'lim jarayonida o'quvchilarni mustaqil fikrlashga o'rgatishning ilmiy-metodik asoslari*. Doktora Tezi. Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Toshkent.

Seytlin, S.N. (2000). *Yazik i rebenok. Lingvistika detskoy rechi*. Moskva: Vlados.

Shodiyev, Q.S. (1995). *Maktabgacha tarbiya yoshidagi bolalarni to'g'ri talaffuzga o'rgatish*. Toshkent: O'qituvchi.

Yuldasheva, Sh.Sh. (2008). *Davlat tili ta'limida o'quvchilar nutqiy malakalarini o'stirishning ilmiy-metodik asoslari*. Doktora Tezi. Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Toshkent.

Yashkova, N.V. (1988). *Naglyadnoe mishlenie gluxix detey*. Moskva: Prosveshenie.

# Özbekistan'da Disgrafili İlkokul Öğrencileri Eğitiminin Bilimsel ve Metodolojik Yöntemleri

Scientific and Methodological Methods of Education of Primary School Students with Dysgraphia in Uzbekistan

Zukhra Akhmedova<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9613*

## Öz

Özbekistan Cumhuriyeti'nde eğitimle ilgili değişiklikler, dünyadaki eğitim alanındaki reformların genel ilkeleri ile uyumludur. Bunlar, yüksek bir sosyal değer olarak bireye dikkatin (insanlığın) güçlendirilmesi, sınırlı fırsatlara sahip öğrenciler de dâhil olmak üzere her öğrencinin yeteneklerinin tam tezahürü ve geliştirilmesi için koşulların yaratılması (farklılaşma ve bireyselleşme), etkinlik, inisiyatif ve öğrencilerin ve pedagogların, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılığı, karşılıklı ilginin geliştirilmesi, eğitim yönetimine geniş halk katılımının sağlanmasıyla yakından ilişkilidir. Özbekistan Cumhuriyeti'ndeki ilkokullarda da, özel okullarda da, ana dilinde konuşma bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitiminin mevcut durumu, tamamen öğretmenin mesleki yeterlilik ve defektoloji alanındaki bilgi düzeyine bağlıdır. İlkokulun teori ve uygulamasında, ana diline hâkim olmada özel zorluklar yaşayan öğrenciler için bireysel düzeltici ve geliştirici programlar oluşturmanın temeli yeterince çalışılmamıştır. Bir dereceye kadar konuşma bozukluğu olan bir çocuk, çevredeki olayları yavaş yavaş algılar. Sonuç olarak, çocuğun bir insan olarak gelişimi yavaşlar. Yeterince iletişim ve ilişki deneyimi kazanamaması nedeniyle yaşlıları grubuna entegre olması, oyun, iş ve eğitim faaliyetlerine katılması zorlaşmaktadır. Bu çalışmada disgrafili ilkokul öğrencilerin sorunlarını kuramsal ve uygulamalı olarak çözülmesine ait literatür tahlil edilmiştir. Özbekistan'da ilkokullarında disgrafili çocukların eğitimindeki sorunlarının çözüm yollarına değinilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Disgrafi, Disgrafili Çocuk, Konuşma, Yazılı Konuşma.*

*Tema: Özel Eğitim*

## Abstract

Changes related to education in the Republic of Uzbekistan are in line with the general principles of reforms in the field of education in the world. These are the strengthening of attention to the individual (humanity) as a high social value, the creation of conditions (differentiation and individualization) for the full manifestation and development of the abilities of each student, including students with limited opportunities, activity, initiative and creativity of students and pedagogues, students, and teachers. The development of mutual interest is closely related to ensuring broad public participation in educational administration. The current state of special education of students with speech disorders in the mother tongue in primary and private schools in the Republic of Uzbekistan depends entirely on the

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Nizami Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi, Defektoloji Bölümü, e-posta: aloliz74@mail.ru.

professional competence and knowledge of the teacher in the field of defectology. In the theory and practice of primary school, the basis for creating individual corrective and development programs for students who have special difficulties in mastering their mother tongue has not been adequately studied. A child with some degree of speech impairment gradually perceives the surrounding events. As a result, the child's development as a person slows down. Due to the inability to gain sufficient communication and relationship experience, it becomes difficult for him to integrate into the group of his peers and to participate in games, work, and education activities. In this paper, the literature on solving the problems of primary school students with dysgraphia, theoretically and practically, will be analyzed. In Uzbekistan, the solutions to the problems in the education of children with dysgraphia in primary schools will be discussed.

**Keywords:** *Dysgraphia, Child with Dysgraphia, Speech, Written Speech.*

**Theme:** *Special Educaiton*

## Giriş

Özbekistan Cumhuriyeti'nde eğitimle ilgili değişiklikler, dünyadaki eğitim alanındaki reformların genel ilkeleri ile uyumludur. Bunlar, yüksek bir sosyal değer olarak bireye dikkatin (insanlığın) güçlendirilmesi, sınırlı fırsatlara sahip öğrenciler de dâhil olmak üzere her öğrencinin yeteneklerinin tam tezahürü ve geliştirilmesi için koşulların yaratılması (farklılaşma ve bireyselleşme), öğrencilerin ve pedagogların etkinliği, yaratıcılığını, öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılıklı ilgisinin geliştirilmesi, eğitim yönetimine geniş halk katılımının sağlanmasıyla yakından ilişkilidir.

Özbekistan Cumhuriyeti'ndeki ortaokullarda da, özel okullarda da, ana dilinde konuşma bozukluğu olan öğrencilerin özel eğitiminin mevcut durumu, tamamen öğretmenin mesleki yeterlilik ve defektoloji alanındaki bilgi düzeyine bağlıdır. İlkokulun teorisi ve uygulamasında, ana diline hâkim olmada özel zorluklar yaşayan öğrenciler için bireysel düzeltici ve geliştirici programlar oluşturmanın temeli yeterince ilerlememiştir. Devlet bağımsızlığını kazandıktan sonra, Özbekistan'ın tüm okulları birleşik ulusal eğitim standardını benimsemiştir.

Ortaokullarda öğrenim gören konuşma engelli öğrenciler, ana dillerini öğrenirken normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı programı kullanırlar. Konuşma engelli öğrencilere müfredatta ve ders kitaplarında bireysel olarak ve grup konuşma terapisi oturumlarında uzmanlaşmalarında yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Eğitim sürecinde çocuğun bireysel özelliklerinin dikkate alınması gerekliliği de genel pedagojide çok eski bir gelenektir. Bu durumun ne kadar gerekli olduğu aşikâr. Sonuçta, öğrenciler çeşitli göstergelerde birbirinden farklıdır. Bu gereklilik, özel pedagoji teorisinde özellikle önemlidir. Eğitim belgelerinde sunulan bu tür eksikliklerin analizi, genel ve özel eğitim alanında yapıcı değişikliklere duyulan ihtiyacın ne kadar yüksek olduğunu göstermektedir. Böyle bir eksiklik, okulun öğrencinin kişiliğini oluşturmaya, yeteneklerini hesaba katmaya ve geliştirmeye çok az odaklanmasıdır.

20. yüzyılın 70'li yıllarında didaktiğe ilginin arttığı yıllarda, dönemin önde gelen pedagogları ve psikologları tarafından eğitimin bireyselleştirilmesi ve farklılaştırılması alanında birtakım çalışmalar yapılmış ve hatta bazı deneysel eğitim materyalleri hazırlanmıştır. Ancak daha sonra araştırmacıların bu soruna olan ilgileri önemli ölçüde azalmıştır ve bunun nedeni muhtemelen o zamanın halk eğitim sisteminin gerçek bireyselleşmesi için çok az fırsat sunmasıdır. Şu anda, ulusal eğitim sisteminin

yenilenmesiyle bağlantılı olarak, eğitim sürecinin bireyselleştirilmesi konusu yeniden akut hâle gelmektedir.

İlkokuldaki eğitimin, eğitim faaliyetlerinde okuma, yazma, hesaplama, dil iletişimi ve kendini ifade etme, yaratıcılık gibi olumlu temellerin ve becerilerin oluşumuna yönlendirilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu süreçte ana dili eğitiminin özel bir yeri vardır. Sonuçta, "Yeni Gözden Geçirilmiş İlköğretim Devlet Eğitim Standardı"nda belirtildiği gibi, "Ana dil eğitimi çocukların düşünme etkinliklerini genişletmelerine, özgürce düşüncelerine, başkalarının görüşlerini anlamalarına, düşüncelerini ifade edebilmelerine yardımcı olur, beceri ve yetkinlik geliştirmeye hizmet eden toplum üyeleriyle özgürce iletişim kurmak için sözlü ve yazılı olarak akıcı bir şekilde iletişim kurmasına destek verir. Burada ana dil eğitimi akademik bir konu olarak değil, tüm eğitim sistemini düzenleyen bir eğitim süreci olarak ele alınmaktadır."(Boshlang'ich ta'lim bo'yicha yangi tahrirdagi davlat ta'lim standarti, 2005: 4.).

Bugün, öğretmenin program materyalini ana dillerinden öğrenmekte geçici zorluklar yaşayan öğrencilerle bireysel çalışma için gerekli materyali seçmesine izin veren çeşitli literatür, eğitim programları ve düzeltme kursları yayınlanmaktadır. Ancak konuşma engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçları maalesef ihmal edilmektedir.

Konuşma engelli çocukların eğitim standartlarını ana dillerinden öğrenmelerinin önündeki ciddi engeller şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

- yeterince gelişmemiş okuma ve yazma becerileri;
- başarılı bilgi edinimi için temellerin zayıflığı;
- çocukta bireysel psikik (manevi) geri çekilmelerin varlığı;
- zayıflamış somatik sağlık.

Çocuğun bilimde düzenli olarak geri kalması, bir sonraki kontrol çalışması veya dikte için yetersiz not alma korkusu ile ilgili zihinsel deneyimleri, depresyona yol açar, çalışmaların zayıflaması, öğrencinin eğitim sürecinde aktif bir katılımcı olma arzusunu ortadan kaldırır.

Bütün bunlar aynı zincirin halkalarıdır ve her öğrenenin bireysel yeteneklerini dikkate alan eğitim teknolojilerinin tanıtılması bu eksikliklerin üstesinden gelebilir. Konuşma kültürünün, doğruluğu, mantığı, anlatımı, zenginliği ve saflığı anlamına geldiği bilinmektedir. "Dil, iletişimin olgunluğunu ve bilgisini ölçen bir ölçektir. Dil ve edebiyat, dünyada varlığını gösteren her milletin hayatıdır." – demiştir ünlü pedagog Abdullah Avlani (1999: 15).

Okuryazar bir öğrenci, diğer akademik konuları daha geniş, daha derin ve daha gelişmiş bir şekilde öğrenir, çevremizdeki dünya hakkındaki bilgisi genişler, bu da öğrencinin ruhsal ve zihinsel gelişimini olumlu yönde etkiler. Aksine, yazılı konuşma eksikliği olan öğrencilerin akademik beceriler kazanamaması, onların okumaya karşı olumsuz bir tutum içinde olmalarına neden olabilir.

Çocuğun konuşmayı sosyal ve biyolojik faktörlere dayalı olarak edindiği bilinmektedir. Bu faktörlerin bozulması veya eksikliği konuşma bozukluklarına yol açar. Bir dereceye kadar konuşma bozukluğu olan bir çocuk, çevredeki olayları yavaş yavaş algılar.

Rus bilim adamları konuşma kusurları sorununu kapsamlı bir şekilde araştırmışlardır: psikolojik-pedagojik yönler R.E. Levina (1961), psikolojik-dilsel yönler V.K. Orfinskaya (1946), .A. Kovshikov

(1985), E.F. Sobotovich (2003), Vtbbi-pedagogik yönler E.M. Mastyukova (1999), S.S. Lyapidevsky (2001) tarafınca araştırılmıştır. Bir dizi çalışmada çocuklarda konuşma az gelişmişliği konusu ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Örneğin, seslerin telaffuzu ve az gelişmiş konuşmaya sahip çocuklar tarafından hece yapısı sisteminin edinilmesi, Rus bilim adamları A. K. Markova (1974), R. E. Levina (1975), O. N. Usanova (1970), G. A. Kashe(1985) ve diğerlerinin eserlerinde ele alınmaktadır.

Çocuklarda çeşitli konuşma kusurlarını ve bunları ortadan kaldırmanın yollarını inceleme konusunun önemi, düzeltilmemiş konuşma kusurlarının bir kişinin gelişimi, kişilerarası ilişkiler ve entelektüel gelişim üzerinde olumsuz bir etkisi olmasıdır. Çocuk duygusal olarak soğuk, çevreye ve diğerlerine kayıtsız büyür. Sonuç olarak, çocuğun bir insan olarak gelişimi yavaşlar. Yeterince iletişim ve ilişki deneyimi kazanamaması nedeniyle yaşlıları grubuna entegre olması, oyun, iş ve eğitim faaliyetlerine katılması zorlaşmaktadır.

Sağlıklı bir neslin yetiştirilmesine çok önem verildiği günümüzde, Özbekistan Cumhuriyeti'nin "Eğitim Hakkındaki" Kanunu ve "Sağlıklı Nesil Devlet Programı", çocuklarımızın mükemmel bir insan olarak yetiştirilmesinde büyük önem kazanmaktadır. Aslında okul öncesi eğitimde konuşma yetersizliği olan çocukları sosyal hayata ve eğitime hazırlamak, yetiştirme ve eğitimin temelini oluşturmak, zihinsel süreçler ve kişilik özellikleri oluşturmak gerekir. Bu çocukları ilkokulda başarılı çalışmalarını için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak, onları oyun, iş ve eğitim sürecinde geleceğe - okula ve hayata adapte etmek konuşma terapistlerinin ve öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biridir.

Konuşma eksikliği olan bir çocuğun kişiliğinin gelişimi sırasında, kelime dağarcığının gelişimi, kelimelerin anlam ve içeriğinin algılanması, konuşmanın sözcüksel tarafının oluşumu, çocuğun bilişsel sürecinin gelişiminde büyük önem taşır. Çünkü kelime sadece bir iletişim ve kişilerarası ilişkiler aracı değil, aynı zamanda kişiliğin ve düşüncenin gelişiminin de temelidir.

Yazılı konuşma eksikliği olan öğrencilere zamanında konuşma terapisi sağlanmazsa, yazılarındaki hatalar (heceleri çıkarma, kelime ekleme, duyulabilir benzer harfleri değiştirme) daha yüksek sınıflarda bile kalacaktır. Bütün bunlar, eksikliği erken tespit etmeyi ve düzeltici konuşma terapisi çalışmalarını zamanında gerçekleştirmeyi gerekli kılmaktadır. Okullarda ana dili öğretiminin önemli sorunlarından biri de öğrencilerin yazma becerilerini hatasız oluşturmalarıdır. Bu, yazılı konuşmanın oluşumunun maddi temelidir. Onsuz, okuldaki eğitim süreci başarılı olamaz.

Bazı yazarlar, yazıdaki fonetik hataların nedenlerinin, analizörlerin aktivitesinin ihlali, bilişsel aktivite düzeyinde bir azalma olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, işitsel ve kinestetik analizörler zarar görür. Yazarlara göre bu faktörler, fonetik yazı sisteminde doğru yazının temeli olan kelimenin fonetik analizini olumsuz yönde etkiler. Bir çocuk yazılı olarak harfleri karıştırırsa ve telaffuzda karşılık gelen sesleri ayırt edemezse, bu ciddi konuşma bozukluklarına yol açar. Çünkü işitsel kinestetik analizörlerin eksikliği her şeyden önce telaffuza yansır.

Psikoloji ve fizyoloji üzerine modern literatür, konuşma algısının iki seviyesini ayırt eder: İç (etkileyici) ve dış (anlamlı). Konuşmanın korunmasını ve bütünlüğünü sağlayan Seviye I, konuşma seslerini duyma ve telaffuza dönüştürme becerisine dayanmaktadır.

V.K. Orfinskaya bu edinim seviyesine fonemlerin işitsel telaffuz farklılaşması aşaması diyor (1946: 44-52), L.A. Chistovich (1965) buna konuşma tanıma diyor ve E.N. Vinarskaya (1987) buna sensorimotor algı seviyesi diyor. Logopedik literatürde bu durum "fonemik işitme", "fonemik edinim", "fonemik algı" terimleriyle tanımlanmaktadır. E.N. Vinarskaya, kelimelere, hecelere, fonemlere, fonolojik seviyeye



bölme ihtiyacını belirleyen Seviye 2'yi fonetik seviye diye adlandırmıştır. Bu seviyede, konuşmanın fonemik algısı, seslerin sırası ve sayıları belirlenir. Sözcüğün fonemik analizi sürecinin içeriğini oluşturan bu durumlardır.

Bir çocuğun işitme yeteneği konuşma edinmede önemlidir. İşitme iki şekilde incelenir: fizyolojik işitme ve fonemik işitme. Fizyolojik işitme, farklı sesleri ve konuşma dışı tüm sesleri duyma, belirli hece ve kelimeleri ayırt edebilme, onları niteliklerine göre (ünlü, ünsüz, sesli, sessiz) birbirinden ayırt edebilme yeteneğidir. A. R. Luria (2002), konuşma seslerinin ve fonemlerin dilin fonetik yapısına bağlı olduğu fikrini öne sürmüştür ve bu konuşma seslerini birbirinden ayırt edebilmek için onları bu sisteme göre kodlamak, yani ayırt edebilmek için gerekli olduğunu öne sürmüştür.

L. K. Nazarova'ya (1954) göre, fonemik hayal gücü, çocuğun farklı fonem türevlerini gözlemlemesi sonucu oluşur. Her konuşma sesinin farklı telaffuz seçeneklerini tek bir seste birleştirme yeteneğini içerir. Yazar, bu becerileri kelimenin ses analizini oluşturmanın temeli olarak görmektedir. L. K. Nazarova ve V. G. Ananov, fonemik algıyı, konuşma sürecinde ifade edilen fonemleri ayırt etme yeteneği olarak anlar (Nazarova, 1954: 45; Ananov, 1977: 67). M. Yu. Ayupova (1992), L. R. Mominova (1992), işitmeyi algısal bir işlev olarak görür ve yalnızca konuşma seslerinin algılanması ve geri kalan sesleri ayırt etme, bunları ses grupları hâlinde birleştirme, ses analiz becerileri gelişmiş fonemik işitmenin sonucu olarak amaca yönelik eğitim sürecinde oluşturulduklarını görüş ortaya koyar. Konuşma işitmesini analiz eden F. A. Sokha (1989), işitsel dikkat ve fonemik işitmeyi ayırt eder. Fonemik işitme ve konuşma-eylem çözümleyicilerinin tutarlı gelişimi, çocuğun konuşmasının ikinci sinyal sistemini oluşturur. Konuşma bozukluklarını analiz eden R. Levina (1972: 14), dilin sistematığına dayalı olarak bireysel bileşenlerdeki konuşma bozuklukları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Araştırmaları, ikincil bir faktör olarak konuşma telaffuz eksikliklerinin, fonemik algı kusurlarına, ses analizi bozukluklarına ve okuma ve yazmada dilin sözcüksel-dilbilgisel yapısına hâkim olmada gecikmeye neden olduğunu göstermektedir.

## Sonuç

Devlet bağımsızlığını kazandıktan sonra, Özbekistan'ın tüm okulları yegâne ulusal eğitim standardını belirlemiş ve benimsemiştir. Bu yüzden Özbekistan'daki ilkokullarda öğrenim gören disgrafili öğrenciler, ana dillerini öğrenirken normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı programı kullanırlar. Disgrafili öğrencilere müfredatta ve ders kitaplarında bireysel olarak ve grup şeklinde düzenlenen konuşma terapisi oturumlarında yardımcı olmak amaçlanmaktadır.

Disgrafili çocukların eğitim sürecindeki ciddi engeller şu şekilde ortaya çıkmaktadır: - yeterince gelişmemiş okuma ve yazma becerileri; - başarılı bilgi edinimi için temellerin zayıflığı; - çocukta bireysel psişik (manevi) geri çekilmelerin varlığı; - zayıflamış somatik sağlık.

Çocuğun bilimde düzenli olarak geri kalması, bir sonraki kontrol çalışması veya dikte için yetersiz not alma korkusu ile ilgili zihinsel deneyimleri, depresyona yol açar, çalışmaların zayıflaması, öğrencinin eğitim sürecinde aktif bir katılımcı olma arzusunu ortadan kaldırır. Bütün bunlar aynı zincirin halkalarıdır ve her öğrenenin bireysel yeteneklerini dikkate alan eğitim teknolojilerinin tanıtılması bu eksikliklerin üstesinden gelebilir. Konuşma kültürünün, doğruluğu, mantığı, anlatımı, zenginliği ve saflığı anlamına geldiği bilinmektedir. Okuryazar bir öğrenci, diğer akademik konuları daha geniş, daha derin ve daha gelişmiş bir şekilde öğrenir, çevremizdeki dünya hakkındaki bilgisi genişler, bu da öğrencinin ruhsal ve zihinsel gelişimini olumlu yönde etkiler. Aksine, yazılı konuşma eksikliği olan

öğrencilerin akademik beceriler kazanamaması, onların okumaya karşı olumsuz bir tutum içinde olmalarına neden olabilir. Çocuğun konuşmayı sosyal ve biyolojik faktörlere dayalı olarak edindiği bilinmektedir. Öğrencilerdeki sözlü ve yazılı konuşma bozuklukları sorunu, uzun yıllardır araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Şimdiye kadar birçok sorun ve eksiklik klinik, psikolojik, psiko-dilbilimsel, psiko-pedagojik bakış açılarından incelenmiştir. Her özel pedagojik alandaki araştırmalar, okuma ve yazılı konuşma bozukluğunun doğasını, işaretini, mekanizmasını, genel yapısını belirlemek için okuma ve yazma bozukluklarının zekâ ile etkileşim içinde incelenmesi gerektiğini göstermektedir.

Yukarıdakilerden, ortaokul öğrencilerinde konuşmanın fonetik-fonemik az gelişmişliğinin ve yazılı konuşmada eksiklikleri olan öğrencilerin incelenmesine ilişkin özel literatür ve yöntemsel önerilerin eksikliğini, yazılı konuşmadaki bozuklukları düzeltici yaparak ortadan kaldırmanın bilimsel yöntemlerini araştırılması, Özbek dilinin kendine özgü özelliklerini dikkate alarak öğrencilerle çalışın - metodolojik temellerin oluşturulması Özbek defektolojisinin karşılaştığı güncel sorunlardan biridir.

### Kaynaklar

Abdulla, Avloniy. (1999). *Tanlangan asarlar*. Toshkent: Ma'naviyat.

Ananov, V.G. (1977). O problemax sovremennogo chelovekoznaniya. *Razdel V.Nekotorie voprosi metodologii psixologicheskogo issledovaniya*, Moskva.

Ayupova, M.Yu. (1992). *Preodolenie fonetiko-fonemicheskoy nedostatochnosti u detey starshego doshkolnogo vozrasta (na materiale uzbekskogo yazika)*. Doktora Tezi. Moskovskiy Gosudarstvennyy Pedagogicheskiy Universitet, Moskva.

*Boshlang'ich ta'lim bo'yicha yangi tahrirdagi davlat ta'lim standarti*. (2005) Boshlang'ich ta'lim, 5–son, 4.

Chistovich, L.A. Kojevnikov V.A. (1965). *Rech, artikulyatsiya, vospriyatie*. Moskva: Nauka.

Kashe, G.A. (1985). *Podgotovka k shkole detey s nedostatkami rechi*. Moskva: Nauka.

Kovshikov, V.A. (1985). *Ekspressivnaya alaliya*. Moskva: Nauka.

Levina R.E. (1968). *Predmet logopedii. Osnovi teorii i praktiki logopedii*. Moskva: Nauka..

Levina, R.E. (1961). *Narushenie pisma u detey s nedorazvi-tiem rechi*. Moskva: Nauka.

Levina, R.E. (1975). Razgranichenie anomalij rechevogo razvitiya u detey. *Defektologiya*. Moskva, 2, 12-16.

Luriya, A.R. (2002). *Pismo i rech*. Moskva: «Akademiya».

Lyapidevskiy, S.S. (2001). *Nevropotologiya*. Moskva: Nauka.

Markova A.K. (1974). *Psixologiya usvoeniya yazika kak sredstva obsheniya*. Moskva: Pedagogika.

Mastyukova, Ye.M. (1998). Etiologiya narusheniy rechi. *Logopediya*. Moskva: 123 – 147.

Muminova, L.R. (1992). *Teoreticheskie osnovi korreksionno-pedagogicheskoy raboti po preodoleniyu rechevogo nedorazvitiya u detey doshkolnogo vozrasta*. Doktora Tezi. TGPU im.Nizami, Tashkent.

Nazarova, L.K. (1954). *Preduprejdenie oshibok v pisme u chashixsya 2 klassa*. Moskva: İzd-vo Akad. ped. nauk RSFSR.

Orfinskaya, V.K. (1946). O vospitanii fonologicheskix predstavleniy v mladshem shkolnom vozraste, *Psixologiya rechi*. Lvov: LGPI im. Gersena, 44-52.

Savka, L.Ī. (1989). *Korreksiya fonematičeskogo nedorazvitiya u učashixsya nachalnoy shkoli (s moldavskim yazikom obučeniya)*. Doktora Tezi. Moskovskiy Gosudarstvennyy Pedagogičeskij Universitet, Moskva.

Sobotovich, Ye.F. (2003). *Rečevoe nedorazvitie u detey i puti yego korreksii*. Moskva: Nauka.

Usanova, O.N. (1970). *Logopedičeskaya rabota po formirovaniyu zvukoproiznosheniya u detey s motornoy alaliy v doshkolnom vozraste*. Doktora Tezi. Moskovskiy Gosudarstvennyy Pedagogičeskij Universitet, Moskva.

Vinarskaya, Ye.N. (1987). *Rannee rečevoe razvitie rebenka i problemi defektologii*. Moskva: Prosveshenie.

# Azerbaycan`da Türkoloji Faaliyetin Yönleri

## Scopes of Turkological Activity in Azerbaijan

Aygül Hacıyeva<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9614*

### Öz

Tarihsel açıdan bakıldığında, Türkoloji derslerin öğretimi ilk dönemlerde sosyo- politik bir gereklilik olarak ortaya çıkmış ve giderek coğrafi olarak genişlemiştir. 17. yüzyıldan itibaren Türk halkları ve Avrupalılar tarafından incelenen Türkoloji dersleri, ilk dönemden farklı olarak 21. yüzyılda yeni bir içerik kazanmıştır. Özellikle Azerbaycan`da Türkoloji konuları aşağıdaki yönlerden yürütülmektedir:

1. Azerbaycan Cumhuriyeti üniversitelerinde genel filolojik yönde. Bunlara örnek olarak Bakü Devlet Üniversitesinde Doğu Bilimleri Fakültesi Türk Bölümü ve Filoloji Fakültesi "Türkoloji Bölümü" faaliyetleri görülebilir. Daha sonra 2000 yılında Prof. Dr. Kemal Abdulla`nın teşebbüsüyle Bakü Slavyan Üniversitesi`nde Türkoloji Bölüm ve Türkiye Araştırmaları Merkezi kurulmuştur. Bakü Slavyan Üniversitesi`nde türkoloji uzmanların yetişmesinde "Türkoloji" bölümün önemli rolü olmuştur.
2. Bölge Uzmanlığı yönünde. Pratik Türkçenin öğretimi Azerbaycan Diller Üniversitesi ve Bakü Slavyan Üniversitelerinde özellikle modern düzeyde Türkiye üzre uzmanların gelişmesinde özel bir role sahiptir.
3. Bilimsel yönde. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nesimi adına Dilbilim Enstitüsü'nün "Türk Dilleri" bölümünde yürütülen bilimsel araştırmalar, teorik türkolojinin gelişmesinde müstesna bir rolü olmuş ve bugün de faaliyetlerini sürdürmektedir.
4. Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Füzuli adına Elyazmalar Enstitüsü Türk Bölümü`nde, eski türkdilli elyazmaların incelenme, transfoneliterasyon, metinşinastık alanlarında büyük başarılar kazanmış ve çok değerli bilimsel araştırmalar yapılmıştır.
5. "Türkoloji" dergisi açısından da önemli başarılar kazanılmıştır. "Sovetskaya Türkologiya" dergisinin devamı niteliğinde "Türkoloji" dergisi Prof. Dr. Kemal Abdulla`nın editörlüğünde tüm kazanımlarını korumayı başarmış ve faaliyetlerini Çağdaş Türkolojinin talepleri düzeyinde sürdürmektedir. Çağımız Cumhuriyetimizde Türkoloji konuların öğretimi veya bilimsel araştırmalar doğrultusunda yeni araştırma perspektifleri belirlenmektedir.

*Anahtar kelimeler:* Türkoloji, Türkçe Dersleri, Türk Bölümü.

*Tema:* Eğitim Programları ve Öğretim

### Abstract

Teaching of Turkological subjects was formed as a socio-political need in the early times in point of historical view. Beginning from the XVII century, Turkological subjects studied by Turkish people and

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Azerbaycan Diller Üniversitesi Bakü Azerbaycan, +994503260409 aygul.hajiyeva@gmail.com/  
aygul.akhundoff@gmail.com

Europeans have acquired a new content unlike the initial period in XXI century. Especially, Turkological subjects in Azerbaijan were performed in following aspects:

1. In the general *philological* direction in the universities of the republic. For instance, we can show the activity of "the Departments of Turkology " in Baku State University and Baku Slavic University. Academician K.Abdullayev founded this department in Baku Slavic University in 2000. Department "Turkology" has a significant role in upbringing of a comprehensive generation of philologists in the mentioned university.
2. *In the direction of regional studies.* The teaching of practical Turkish language subject has a special role in upbringing of modern level regionalists in Baku Slavic University and Azerbaijan University of Languages.
3. Scientific research performed in the *Department "Turkology"* of the Institute of Linguistics of Azerbaijan National Academy Sciences has an exclusive role in development of theoretical turkology and it proceeds its activity currently.
4. *Institute of Manuscripts* of Azerbaijan National Academy of Sciences obtained great successes in the scope of study of ancient Turkological manuscripts and it performed valuable scientific research.
5. Significant successes were obtained in the aspect of Turkological journal. "*Turkology*" magazine as a continuation of "Sovetskaya Türkologiya" magazine was able to preserve all successes by editorship of academician K.Abdullayev and it proceeds its activity in the level of modern Turkological needs. In the modern period, new perspectives of research are determined in the scope of teaching of Turkological subjects or scientific research in our republic.

**Keywords:** *Turcology, Turkish Lessons, Turkish Section.*

**Theme:** Education Programs and Teaching.

## Giriş

Tarihsel bir bakış açısıyla Türkoloji konularının öğretimi, yabancıların Türk halklarını tanınması, onlarla iletişim kurmak için sözlükler derlemesi, kültürlerarası ilişkiler şeklinde sosyal ve siyasi bir gereklilik olarak ortaya çıkmış ve giderek coğrafi olarak genişlemiştir.

17. yüzyıldan itibaren Türklerin yaşadığı coğrafyada var olan farklı eğitim sistemlerine bağlı olarak Türk dilleri öğretilmeye başlamıştır. Hiç şüphesiz, bu çalışmada pratik zorunluluğun bir tezahürü olarak başlangıçta sözlüklere olan ilgi büyüktü.

Avrupalıların Osmanlı Devleti, Kafkas Türkleri, Sibirya ve Orta Asya Türklerini incelemeye başlaması kendi çıkarları doğrultusunda olmuş; yani bu zorunluluk, Büyük İmparatorluğun ve büyük güçlerin çıkarlarıyla uzlaştırılmıştı. Türkoloji o dönemlerde çelişkiler içinde olmasına rağmen bazı istisnaları dikkate almasak bile, gelişmiş, geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Türk halklarının incelenmesi alanında büyük başarılar kazanılmıştır.

Özellikle Sovyet İmparatorluğu yıkıldıktan sonra bu bölgede yaşayan Türklerin yeniden bağımsızlıklarını kazanmaları Türkolojiyi ciddi anlamda etkilemiş; çünkü Türkolojiye özgürlük ruhu kazandırılmış ve insanlar bu ruh içinde yaşamaktadırlar. Böylece adı geçen Türkler, Türkolojinin yeni

sorunlarını ele almaktadır. Bu Türkolojinin en önemli sorunlarından biridir. Dolayısıyla modern Türkoloji, önceki dönemlerden farklı olarak fikir, siyaset ve öğretim açısından yeni bir içerik kazanmıştır.

## Yöntem

Özellikle Azerbaycan Cumhuriyeti`nde Türkoloji konuları şu yönlerden yürütülmektedir:

*Azerbaycan Cumhuriyeti Üniversitelerinde Genel Filolojik Yönde.*

Bunlara örnek olarak Bakü Devlet Üniversitesinde Doğu Bilimleri Fakültesi Türk Bölümü ve Bakü Slavyan Üniversitesinde "Türkoloji Bölümü" faaliyetlerini gösterebiliriz. 2000 yılında Prof. Dr. Kemal Abdulla'nın teşebbüsüyle Bakü Slavyan Üniversitesinde Türkoloji Bölüm ve Türkiye Araştırmaları Merkezi açılmıştır. Bakü Slavyan Üniversitesinde türkoloji uzmanların yetişmesinde "Türkoloji" bölümünün önemli rolü olmuştur.

Bu bölümlerde "Eski Türk Yazılı Eserlerinin Dili", "Türkolojiye giriş", "Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Grameri" gibi temel konular öğretilmekte; Azerbaycan Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve Filoloji uzmanları olarak yetişmiş uzmanların Türkolojik düşüncesinin oluşmasında bu bölümlerin faaliyeti özellikle dikkate alınmalıdır.

*Bölge Uzmanlığı yönünde*

Pratik Türkçenin öğretimi Azerbaycan Diller Üniversitesi ve Bakü Slavyan Üniversitelerinde özellikle modern düzeyde Türkiye üze uzmanların gelişmesinde özel bir role sahiptir.

Bölge uzmanlığı bölümünde Türkiye üze uzmanlar hazırlanmakta; burada Türkiye tarihi, coğrafyası, kültürü ve dili eğitilmektedir. Çağdaş düzeyde yetiştirilen Türkiyeşinaslar sosyal ve politik hayatın çeşitli alanlarında faaliyet göstermektedir.

*Bilimsel yönde*

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Nesimi adına Dilbilim Enstitüsü'nün "Türk Dilleri" bölümünde yürütülen bilimsel araştırmalar, teorik türkolojinin gelişmesinde müstesna bir rolü olmuş ve bugün de faaliyetlerini sürdürmektedirler.

Bu bölümde Türk halklarının dilleri üzerine felsefe doktoru ve filoloji bilimleri doktoru düzeyinde başarılı bilimsel araştırmalar yürütülmektedir. Adıgeçen bilimsel derecelerin verilmesiyle ilgili olarak Azerbaycan Bilimler Akademisi bünyesinde Savunma Konseyi'nin faaliyeti de belirtilmelidir. Bu yöndeki faaliyetin olumlu sonuçlar verdiği düşünülmektedir.

Azerbaycan Milli İlimler Akademisi Füzuli adına Elyazmalar Enstitüsü Türk Bölümünde, eski Türkdilli elyazmaların incelenme, transfoneliterasyon, metinşinaslık alanlarında büyük başarılar kazanılmış ve çok değerli bilimsel araştırmalar yapılmaktadır.

Özellikle birçok eski yazının okunmasında ve kültür tarihimizle ilgili değerli kaynakların kiteselleştirilmesinde Enstitü çalışanlarının büyük hizmetleri vardır. Günümüzde Elyazmaları Enstitüsü yeni görevlerle karşı karşıyadır. Ülkemizin tarihi ve filolojisi ile ilgili çok sayıda elyazma eser ülkemize getirilmiş, bunların okunması ve çağdaş insanlara ulaştırılması için büyük çaba harcanmaktadır.

"Türkoloji" dergisi açısından da önemli başarılar kazanılmıştır.

“Sovetskaya Türkolojiya” dergisinin devamı niteliğinde “Türkoloji” dergisi Prof. Dr. Kemal Abdulla'nın editörlüğünde tüm kazanımları korumayı başarmış ve faaliyetlerini Çağdaş Türkolojinin talepleri düzeyinde sürdürmektedir. Türkoloji alanındaki en yeni araştırma ve kavramlar bu dergide tartışma konusu olmaktadır. Çok geniş bir coğrafyayı kapsayan “Türkoloji” dergisi, dünyada Türkoloji bilimin gelişmesinde vazgeçilmez bir rol oynamaktadır.

## Sonuç

Sovyet İmparatorluğu yıkıldıktan sonra Türkiye ile Azerbaycan arasında kapsamlı ilişkiler kurulmuş ve güçlenmiştir. Bu ilişkilerden biri öğretimle ilgiliydi ve iki kardeş ülke arasında öğrenci-öğretmen değişimi için bir köprü oluşturdu. Azerbaycan'da özel Türk Liselerinin açılması bu işin başarısının anahtarı oldu. Dillerin yaklaşmasıyla iki ülkenin ortak iletişim kültürü güçlendi. Ulu Önderimiz Haydar Aliyev'in “Bir Millet iki Devlet” sözü iki kardeş halk arasındaki birgeliği bir kez daha teyit etmiştir. Zamanla Azerbaycan'da olduğu gibi Türkiye Cumhuriyeti'nde de yabancılara Türkçe öğretimi bir sistem hâline gelmiştir. 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla ilk olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER dil merkezi, 1990'lı yıllarda ağını genişleterek Gazi, Ege ve İzzet Baysal üniversitelerinde dil merkezleri açmıştır. Bu geleneğin şu anda başarıyla yürütüldüğünü belirtmeliyiz. Böyle bir merkez Prof. Dr. Rasim Özyüreğ'in 1995 yılında Bilkent Üniversitesinde yoğun çalışmaları sonucunda oluşturup temellerini attığı Bölgesel Ülkeler Programlarıdır. Burada sadece Türkçeyi bilmeyen yabancılara değil, türk dilli cumhuriyetlerin müdavimlerine de Türkçe ve akraba olmayan dillerle de tarihsel- karşılaştırmalı yöntemleriyle öğretilmektedir.

12-14. yüzyıllara ait yazılı örneklerde Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasında küçük farklılıkların olduğu dil tarihinden anlaşılrsa da 15-16. yüzyıllara doğru bu farklılıkların daha da arttığı görülmektedir. Bu özellik 17-18. yüzyıllarda karmaşık etnik-politik süreçlerin ve coğrafi-bölgesel ilişkilerin gelişmesi sonucu bağımsız dillerin ayrılmasıyla açıklanmaktadır. Her iki dilin de Türk Dillerinin Oğuz grubuna ait olması bu diller arasında farklı özellikler olduğunu inkâr etmez. Ortak Türk dilbiliminde birbirine çok yakın olan iki en yakın edebi dilin konuşma ve yazı dili, aralarındaki fonetik, sözcüksel-anlamsal ve gramer farklılıkları çoğunlukla pedagojik faaliyetler sırasında yani öğretim sürecinde ortaya çıkar. Tabii ki her iki dilin öğretimi Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Dili arasındaki metodolojik açıdan farklılıkları ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, dillerin imla, fonetik, sözcüksel-anlamsal, morfolojik ve sözdizimsel yapısında mevcuttur. Bu konu bir yazının kapsamına sığmadığı için burada sadece fonetik farklılıklardan bahsedilmesi uygun görülmüştür.

Çağımız Cumhuriyetimizde Türkoloji konularının öğretimi veya bilimsel araştırmalar doğrultusunda yeni araştırma perspektifleri belirlenmektedir.

# Online Teaching Using Online Technology in Biology Classes

Биология сабақтарында онлайн технологияны пайдаланып онлайн оқыту

Alpamys Rakhymzhanov<sup>1</sup>, Gulzhayna Ermekkyzy<sup>2</sup>, Nurdana Salybekova<sup>3</sup>

*Bildiri Kodu: 9618*

## Түйіндеме

Онлайн оқыту баланың жеке білім беру бағытын құруға мүмкіндік береді, онда оқу материалының көлемі мен сапасын, материалды беру әдістерін, сабақтардың қарқынын, уақыт шеңберін реттеуге болады. Онлайн оқыту мүмкіндіктері шексіз және өз бетінше оқу арқылы материалды меңгеруге, сондай-ақ интернет арқылы оқытушыдан кеңес алуға мүмкіндік береді. Онлайн білім беру – онлайн білім беру ақпаратымен алмасуды қамтамасыз ететін, білім беру үдерісін қолдау мен басқару жүйесін жүзеге асыратын онлайн технологияларды пайдалануға негізделген білім беру ортасының көмегімен білім мен дағдыны меңгеру процесі. Бұл оқытушы мен оқушының тікелей байланысынсыз онлайн білім алуға мүмкіндік беретін заманауи ақпараттық-телекоммуникациялық технологияларды пайдалануға негізделген оқу процесін ұйымдастыру тәсілі болып табылады. Онлайн оқытудың оқу процесінің негізі – арнайы оқу құралдарының жиынтығы және келісілген байланыс мүмкіндігі бар, жеке кесте бойынша өзіне ыңғайлы жерде оқи алатын студенттің мақсатты және бақыланатын қарқынды өзіндік жұмысын айтуға болады. Биологияның кез келген бөлімімен танысқанда, ол ботаника, зоология, анатомия болсын, бала үшін оның зерттейтін объектісін көру маңызды. Бұл оқытылатын материалды жақсы түсінуге, оқуға деген ынтасын арттыруға және қызығушылықты дамытуға мүмкіндік береді.

**Кілт сөздер:** *Онлайн, онлайн оқыту, биология.*

## Abstract

Online education allows you to create a child's personal educational path, where you can adjust the volume and quality of the educational material, the methods of delivery of the material, the pace of the lessons, and the time frame. The possibilities of online learning are endless and allow you to learn the material through self-study, as well as get advice from a teacher over the Internet. Online education is a process of acquiring knowledge and skills with the help of an educational environment based on the use of online technologies, which provides the exchange of online educational information, supports and manages the educational process. The basis of the educational process of online education is a set of special educational tools and a set of coordinated communication opportunities, and it can be said that a student can study at a place convenient for him according to his own schedule, and it can be said that the purposeful and controlled intensive self-work.

---

<sup>1</sup>Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, alpamysrakhymzhanov@gmail.com

<sup>2</sup>Yüksek Lisans öğrencisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi



**Key words:** *Online, Online learning, Biology.*

**Theme:** *Distance Learning*

## Түйіндеме

Бүгінгі таңда онлайн оқыту ешкімді таңқалдырмайды. Пандемиядан бұрын жаңа білім алғысы келетін адам оқу орындарына немесе кітапханаларға үнемі баруға мәжбүр болса, қазір білім алу үшін кітап қорымен қатар, ғаламторға қол жетімді компьютердің болуы жеткілікті. Әр саладағы педагогикалық мамандықтардың бәсекеге қабілетті жастарды дайындауда болашақ педагог мамандардың теориялық білімдері мен соған сай тәжірибелерін ұштастыратын педагогикалық зерттеулердің маңызы өте зор. Ғаламторсыз заманауи білім беру мүмкін емес, ол біздің өмірімізге нық енген. Бұл қажеттілік ғаламтор арқылы білім мен оқыту технологияларын берудің жаңа әдістерін іздеуге әкеліп соқтырды.

Қазіргі пәндерді оның ішінде Биологиядан білім беруді жетілдірудің, дамытудың ең бастысы – оның міндетін, мақсатын анықтай отырып, ғылыми тұрғыдан білім беру жүйесінің біртұтастығын қалыптастыру, жасөспірімдердің танымдық деңгейін дамыту барысында теориясын, методологиясын, формасы мен әдістерінің арасындағы байланыстарын ашып көрсете білу. Сондықтан методологиялық негізсіз биологияны жеке пән ретінде басқа білім салаларымен байланыссыз қалыптастыруға болмайды [1].

Онлайн оқу тәрбие үдерісінде пәннің мақсатын, мазмұнын дұрыс құруда және қолайлы, тиімді формалары мен әдіс-тәсілдерін үйренуде басты көмекті методологиядан іздеу керек. Құрылымын, оқу үдерісін логикалық жүйемен ұйымдастыруда методологияның маңызы зор. Ал методиканың мақсаты – методологияның көмегімен теориялық қағидаларды, заңдылықтарды, практика жүзінде іске асыру әдістерін қолдана білу.

Бүгінгі таңдағы басты талап – биологиядан білім беру жүйесін қайта қарап, оқу бағыт-бағдарын өркениетті қоғамның мәдениетін дамытуға қарай қалыптастыруды жолға қоя білу. Биология мәдениет жүйесінде техниканың даму жетістіктерін «Биосфера» денесіндегі «ісік» ауруы ретінде қарамайды, керісінше, қоғам мен табиғат арасындағы үдеріс ретінде түсіндіреді [2].

Онлайн оқытудың жергілікті жүйесі белгілі бір білім және жекелеген қала, шеңберінде жұмыс атқарады, оның құрамына тек жоғары оқу орындары ғана емес, мектептер, гимназиялар мен колледждер де кіреді. Осындай жүйенің аясында жұмыс жасаудың алғашқы сатысында зиялылық потенциалдың, компьютерлік техниканы ұтымды пайдалана отырып, үздіксіз білім беру принциптерін ойдағыдай іске асыру қажет. Осыған орай кейінгі кездері білім беру саласында білім берудің деңгейі мен тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретін әр түрлі технологиялар мен оқыту формалары ұсынылуда. Мысалы, онлайн оқытуды ұйымдастыруға және өткізуге арналған компьютерлік бағдарламалардың өзара байланысты жиынтығы болып табылатын онлайн оқыту платформалары бар. Бұл жобаны зерттеу барысында әртүрлі оқыту платформаларын зерттеу отыра, осы еңбекте платформаларды пайдаланудың қыр-сыры мен аталмыш платформалардың тиімділігін ұсынамыз. Қысқамерзімді сабақ жоспары жасалып сабақ онлайн түрде көптеген платформа түрлерін қолдану арқылы жүзеге асырылды. Төмендегі қысқамерзімді онлайн сабақ жоспары қолданылды.

## Қысқамерзімді жоспар

Сабақтың тақырыбы: Тұқым қуалаушылық пен өзгергіштіктің эволюциядағы маңызы. Өзгергіштік пен қоршаған орта жағдайларына бейімделгіштік арасындағы өзара байланыс.

### №6-сабақ.

Бөлім:	8.4С Тұқым қуалаушылық пен өзгергіштік заңдылықтары	
Педагогтің аты-жөні:	Ермекқызы Гүлжайна	
Күні:	20.05.2022	
Сыныбы:	Қатысушылар саны:	Қатыспағандар саны:
Сабақтың тақырыбы:	Тұқым қуалаушылық пен өзгергіштіктің эволюциядағы маңызы. Өзгергіштік пен қоршаған орта жағдайларына бейімделгіштік арасындағы өзара байланыс.	
Оқу бағдарламасына сәйкес оқу мақсаты	8.2.4.1 тұқым қуалаушылық пен өзгергіштіктің эволюциядағы ролін дәйектеу	
Сабақтың мақсаты:	<i>Барлық оқушылар үшін:</i> Білім алушылар тұқымқуалаушылық пен өзгергіштікті сипаттап бере алады.	
Құндылықтарға баулу:	«Мәңгілік ел» жалпыұлттық идеясы бойынша «Жалпыға бірдей еңбек қоғамы» құндылығына баулу. Бұл арқылы оқушыларда шығармашылық және сын тұрғысынан ойлауы, функционалдық сауаттылығы, қарым-қатынас жасау қабілеті мен жауапкершілігі артады. Сонымен қатар өмір бойы оқуға, еңбеу етуге, Қазақстандық патриотизм және азаматтық жауапкершілікке деген дағдысы қалыптасады.	

### Сабақтың барысы:

Сабақ кезеңі/Уақыты	Педагогтің іс-әрекеті	Оқушының іс-әрекеті	Бағалау	Ресурстар
Сабақтың басы Қызығушылықты ояту 7 мин.	Ұйымдастыру кезеңі: (Ұ) “Гүлмен тілек” әдісі онлайн арқылы оқушылардың бір-біріне жақсы тілек айту арқылы жағымды ахуал қалыптастыру.			
	Мақсаты: оқушылар бойында идея немесе тілек білдіру, тыңдау дағдыларын дамытуға бағыттау, сондай-ақ барлық оқушыларды қатыстыру арқылы онлайн оқыту жағдайларын теңестіру. Тиімділігі: оқушыны бір-біріне тілек айту арқылы жақындастырады, көңіл күйін көтереді, бауырмалдығын оятады онлайн қатысу арқылы.			

Жаңа сабаққа кіріспе	(Ұ) «Миға шабуыл» әдісі арқылы өткен тақырыппен жаңа сабақты байланыстыру мақсатында ой қозғау сұрақтарын ұжымдық талқылау. Бір-біріне сұрақтар қояды. Сыныптастыруның пікірін толықтырады. Өз ойымен бөліседі.	1.Тұқымқуалаушылыққа қандай жасушалар мен құрылымдар жауап береді?	Мақсаты: Жылдам әрі функционалды түрде сыни ойлануды дамыту. Тиімділігі: оқушының танымдық дағдысы артады. Сонымен қатар оқушыға сабақтың өмірмен байланысын көрсетеді және сабақтың тақырыбы мен мақсатын анықтауға мүмкіндік береді. Саралау: Бұл жерде саралаудың «Диалог және қолдау көрсету» тәсілі көрінеді. Дұрыс мағынада жауап беруге бағыттау мақсатында кейбір оқушыларға ашық сұрақтар, ал кейбір көмек қажет	Қалыптастырушы бағалау: Өз ойын дұрыс мағынада білдіріп, талқылауға белсенділікпен қатысқан оқушыға «Жарайсың!» деген мадақтау сөзімен ынталандыру.
 – ойлан	<i>Оқушылар сұрақтарға жауап беріп, өзара ұжымдық талқылау жасағаннан кейін мұғалім оқушыларға сабақтың тақырыбы, мақсатымен таныстырады.</i>	2. Мутация мен модификация нәтижесінде пайда болған тұқымқуалаушылық белгілері мен тұқымқуалаушылықтың айырмашылығы неде?		
		Осы тапсырманы орындау арқылы оқушылардың айтылым дағдысы қалыптасады		

---

ететін  
оқушыларға  
жетелеуші  
сұрақтар  
қойылады.

---

Сабақтың ортасы  
Мағынаны ашу.  
26 мин.



1-тапсырма.  
Оқулықтағы  
жаңа сабақтың  
мәтінін оқуға  
тапсырма  
береді.  
Тірек сөздермен  
танысып, өз  
дәптерлеріне  
жазып алады

1. Тұқымқуалаушылық және  
өзгергіштік деген түсінікке  
анықтама береді.

2. Бейімделу деген не?

3. Тұқымқуалаушылық пен  
өзгергіштіктің арасында қандай  
айырмашылық бар екенін  
түсіндіреді.

4. Тірі табиғатта бейімделмеген  
ағзалар болуы мүмкін бе?

*Дескриптор:* Жалпы - 3 балл.

- Тапсырманы сипаттап  
түсіндіреді.

- Сұрақтарға жауап береді.



2-тапсырма.  
Оқулықта  
берілген  
қолдану  
айдарындағы  
тапсырмаларды  
орындатады,  
бақылайды,  
мысал, үлгі  
көрсетеді.

1. Нақты мысал келтіре отырып,  
берілген жағдайда пайдалы тұқым  
қуалайтын өзгергіштіктің  
белгілерінің жинақталуын  
түсіндіреді.

2. Модификациялық  
өзгергіштіктің рөлін сипаттайды.

3. Пайдалы және зиянды  
өзгерістердің және табиғатта  
ағзалардың

ДК

---

тіршілігін жалғастыруы мен көбеюінің арасындағы байланысты анықтайды.

4. Табиғи сұрыпталу мен тұқым қуалайтын өзгергіштік өзара қалай байланысты болатынын түсіндіреді.

*Дескриптор:* Жалпы - 4 балл.

- Тапсырмаларды сипаттап түсіндіреді.

---



3-тапсырма.  
Оқулықта берілген талдау және синтез айдарындағы тапсырмаларды орындатады, бақылайды, мысал, үлгі көрсетеді.

1. Эволюция барысында өзгергіштіктің қай түрінің рөлі аз және неге олай екенін талдайды, оны түсіндіреді.

Оқулық, жұмыс дәптері

2. Эволюция үдерісі мен бейімделу қалыптасуының себептері туралы өз пікірлеріңді айтады.

3. Пайдалы тұқым қуалайтын өзгергіштік ұзаққа созылатынын мысалдар келтіре отырып дәлелдейді.

4. Эколог ғалымдар неліктен «адам табиғи сұрыпталуға қарсы сұрыпталу жүргізіп жатыр» деп айтатынын талқылайды.

5. Бейімделудің қоректік, климаттық, қорғаушы, көбеюге байланысты әртүрлі типтерін жүйелейді.


6. Эволюциялық үдерістегі тұқымқуалаушылық пен өзгергіштіктің рөлі туралы эссе жазады.

*Дескриптор:* Жалпы - 3 балл.

- Тапсырмаларды түсіндіреді және дәлелдейді

---

-Талқылау жүргізеді;  
-Эссе жазады.

<p>Сабақтың соңы Ой толғаныс. Рефлексия 7 мин.</p>	<p>«Аяқталмаған сөйлем» әдісі. Мұғалім сабақты қорытындылау мақсатында оқушылардың сабаққа деген көзқарасын, рефлексиясын тыңдайды. <i>Мақсаты:</i> Оқушы алған білімін саралай білуге дағдыланады. <i>Тиімділігі:</i> Тақырып бойынша оқушылардың пікірін анықтайды. Жинақталған деректердің құнды болуын қадағалайды. <i>Саралау:</i> Бұл кезеңде саралаудың «Қорытынды» тәсілі көрінеді.</p>	<p>Жеке жұмыс: - бүгінгі сабақта мен...түсіндім, ...білдім, ....көзімді жеткіздім. - бүгін сабақта қуантқаны..... - мен өзімді.....үшін мақтар едім. - маған ерекше ұнағаны..... - сабақтан соң маған.....келді - бүгін маған.....сәті түсті. - қызықты болғаны..... - .....қиындық тудырды. - менің түсінгенім..... - енді мен.....аламын.</p>	<p>Мұғалім оқушыларды «Бас бармақ» әдісі арқылы бағалайды. Жарайсың! Жақсы! Талпын!</p> <p><i>Сонымен қатар 1-10 баллдық жүйе бойынша оқушылардың сабаққа қатысу белсенділігі бойынша бағаланады.</i></p>	
<p>Саралау. Сіз қандай тәсілмен көбірек қолдау көрсетпексіз? Сіз оқушылардың алдына қандай тапсырмалар қоясыз?</p>	<p>Бағалау. Сіз оқушылардың материалды игеру деңгейін қалай тексеруді жоспарлап отырсыз?</p>	<p>Денсаулық және қауіпсіздік техникасын сақтау</p>		
<p>«Диалог және қолдау көрсету», «Тапсырма», «Жіктеу».</p> <p>Саралау тапсырмаларды іріктеуді, белгілі бір оқушыдан күтілетін нәтижені, оқушыға жеке қолдау көрсетуде, оқу материалы мен ресурстарды оқушылардың жеке қабілеттерін ескере отырып әзірлеуді қамтиды.</p>	<p>«Мадақтау сөз» әдісі. 1-10 баллдық жүйе бойынша бағаланады.</p>	<p>Денсаулық сақтау технологиялары. Сабақта сергіту жаттығулары мен белсенді жұмыс түрлерін қолданамын. Осы сабақта қолданылатын Қауіпсіздік техникасы ережелерінің</p>		

---

Жалпы бағалау

Сабақтың қандай екі аспектісі жақсы өтті? Оқыту туралы да, сабақ беру туралы да ойланыңыз.

1:

2:

Сабақты жақсартуға не жәрдемдесер еді? Оқыту туралы да, сабақ беру туралы да ойланыңыз.

1:

2:

Сабақ кезінде, сынып немесе жекелеген оқушылардың жетістіктері/қиыншылықтары туралы мен нені анықтадым? Келесі сабақтарда неге назар аудару керек?

1:

2:

---

Қорыта келе, Биология сабағын оқытуда онлайн оқытудың көптеген әдістемелерін пайдаланып, Биология сабағында қолданылған платформаларды негізге алдық, олар: «LEARN GENETICS» платформасы, «QUIZZ.COM» платформасы, «NEARPOD» платформасы, «MIRO» формасы, «LABXCHANCE» платформасы, «ZOOM» платформасы, «BILIMLAND» платформасы, «PADLET» платформасы, «KANOOT» платформасы, «LEARNIS» платформасы, «LEARNINGGAPPS» платформасы, «SIMPOLL» платформасы, «BANDICAM» платформасы түрлері тиімділігін көрсетті. Төлеби атындағы №19 мектепте 8-сынып оқушыларына жүргізілген зерттеу жұмысымыз онлайн түрде өткізілген болатын. Зерттеуге бірнеше мектеп оқушылары мен мұғалімдері қатысты. Онда бір мезетте бірнеше мектеп оқушылары және бірнеше мектеп мұғалімдері қатысқан болатын. Сабақтың тиімділігінің негізінде мектептің онлайн кітапханасыда қолданылған болатын.

### Пайдаланған әдебиеттер

Утаубаева А.У., Алпысбаева Т.Е., Базарбай Т.С., Қабдиева Ә.Б. (2021). Қашықтықтан Оқыту Шеңберіндегі Оқу Платформаларын Биология Сабақтарында Қолданудың Тиімділігі (Әдістемелік құрал) Орал,. 95 бет.

Н.Т.Торманов, С.Т.Төлеуханов, Н.Т.Абылайханова, Б.И.Уршеева. Биологиядан білім беру концепциясы және оқытудың инновациялық әдістемелері. Оқу құралы. Алматы. Қазақ университеті 2016

# Ters Yüz Edilmiş Sınıf Uygulamaları ile Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi

Developing Basic Language Skills with Flipped Classroom Practices

Tuncay Türkben<sup>1</sup>, Kübra Öncü Yiğit<sup>2</sup>,

*Bildiri kodu: 9621*

## Öz

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin etkin bir şekilde öğrencilere kazandırılabilmesi için hazırlanan Türkçe öğretimi ortamlarında dil becerilerini geliştirici etkinliklere olabildiğince eşit ve dengeli bir şekilde yer verilmelidir. Bu ortamlarda kullanılan yaklaşımlar öğrenciyi derste etkin kılacak, öğrenciye beceri kazandıracak, dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak vb. nitelikte olmalıdır. Ayrıca hedeflenen becerilere ait kazanımların öğrencilere kazandırılmasında bilişim teknolojilerinin kullanımına olanak sağlayan yaklaşımlardan da sıklıkla yararlanılmalıdır. Bu doğrultuda Türkçe öğrenme ortamlarında kullanılacak yaklaşımlardan biri de ters yüz edilmiş sınıf modelidir. Ters yüz edilmiş sınıflarda, ders dışında ve ders öncesinde öğrencilere ön bilgi sağlanması amacıyla içerikler videolar aracılığıyla sunulmakta ve sınıf içinde yapılan grup çalışmalarlarıyla etkinlikler yürütülmektedir. Bu model, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde başarıyla kullanılacak bir model olarak görülmektedir. Bu model ile hem geleneksel sınıf ortamında dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik daha fazla uygulama gerçekleştirilebilecek hem de bu becerilerin geliştirilmesinde dijital teknolojilerden etkin bir şekilde yararlanılabilecektir. Bu çalışmada, ters yüz edilmiş sınıf modelinden yararlanılarak ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin tasarlanması amaçlanmıştır. Çalışma, doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ters yüz edilmiş sınıf modeli doğrultusunda dil becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan uygulama örneklerinde kazandırılması hedeflenen dil becerilerine ilişkin kazanımlara, sınıf içi ve sınıf dışında yapılacak etkinliklere, süreçte kullanılacak dijital araç ve materyallere, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarına yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçe Öğretimi, Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli, Temel Dil Becerileri.*

**Tema:** *Türkçe Eğitimi*

## Abstract

One of the main purposes of teaching Turkish is to help students gain comprehension and expression skills. In order for students to gain these skills effectively, activities that improve language skills should be included in the Turkish teaching environments as equal and balanced as possible. The approaches used in these environments will make the student active in the lesson, gain skills, ensure the achievement of the objectives of the lesson, etc. should be qualified. In addition, approaches that allow

<sup>1</sup> Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, koncu0212@gmail.com



the use of information technologies should be used frequently in order to gain students the acquisition of the targeted skills. In this respect, one of the approaches that can be used in Turkish learning environments is the flipped classroom model. In flipped classrooms, the contents are presented via videos to provide students with preliminary information outside and before the lesson, and activities are carried out through group work in the classroom. This model is seen as a model that can be used successfully in the development of students' language skills. With this model, more applications for the development of language skills in the traditional classroom environment will be carried out and digital technologies will be used effectively in the development of these skills. In this study, it was aimed to design activities to improve the basic language skills of secondary school students in Turkish lessons by using the flipped classroom model. The study was carried out using the document analysis method. In the application examples prepared to develop language skills in line with the flipped classroom model, the acquisitions related to the language skills that are aimed to be gained, the activities to be done in and out of the classroom, the digital tools and materials that can be used in the process, and the responsibilities of the teachers and students are included.

**Keywords:** *Teaching Turkish, Flipped classroom model, Basic language skills.*

**Theme:** *Turkish education*

## Giriş

Günümüzde teknoloji çok hızlı bir şekilde değişmekte ve gelişmektedir. Teknoloji alanında yaşanan değişim ve gelişim ise bireylerin hayatında köklü yeniliklere sebep olmaktadır. Nitekim eğitim-öğretim ortamları da bu süreçten payını almaktadır. Bilindiği gibi okullarımızda eğitim ve öğretim faaliyetleri büyük ölçüde geleneksel metotlarla yürütülmektedir. Ancak gelişen teknoloji ile öğrencilerin okul ortamında ulaşılabildikleri içeriklerin neredeyse tamamına yakınına öğrenciler ev ortamlarında da bireysel olarak ulaşabilmektedirler (Çalıcı, 2019). Bu nedenle eğitim ve öğretim süreci sadece okulla sınırlı kalmayıp zaman ve mekân fark etmeksizin her ortamda uygulanabilir bir nitelik kazanmaktadır.

Teknolojinin gelişimi ile birlikte eğitim ve öğretim ortamları zenginleşerek modern yöntem ve teknikler olarak nitelendirilen bilgisayar destekli uygulamalar ortaya çıkarmıştır. Bu uygulamalardan birisi de ters yüz edilmiş sınıf yöntemidir. Bu yöntem eğitimin sadece okulla sınırlı olmadığı, sistematik, planlı bir sistem ile evde, sokakta, iş yerinde, dijital ortamlarda kullanılabilen bir yöntemdir (Gündoğan Önderöz, 2021). Bu yöntemin eğitim ve öğretim sürecinde kullanılması ile dijital ortamla haşır neşir olan öğrencilerin bu teknolojilerden ayrı kalmayıp öğrenme süreçlerinde kendilerini rehber edinerek, öğrenme motivasyonlarını ve derslere karşı olan ilgilerini artıracığı düşünülmektedir. Günümüzde Z kuşağı olarak adlandırılan gençlerin en önemli özelliklerinden biri de bu gelişen teknolojiyi hayatlarına çok hızlı adapte edebiliyor ve kendilerini bu faktörün bir parçası olarak görebiliyor olmalarıdır (Göğebakan, Yıldız, Kıyıcı ve Altıntaş, 2016). Ters yüz öğrenme yöntemi bu aşamada öğrencilerin bilgiyi doğrudan almalarının yanında alınan bilgilerin ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli aktiviteleri içeren etkin bir yöntem olarak tanımlanabilir (Bergmann ve Sams, 2012; Davies, Dean ve Ball, 2013). Bergmann ve Sams'e (2012) göre, ters yüz öğrenme ders dışında ve ders öncesinde öğrencilere ön bilgi sağlanması amacıyla içeriğin videolar ile sunulması ve sınıf içinde yapılan grup çalışmaları ile etkinliklerin yürütülmesidir. Ters yüz sınıf modelinin, sınıf dışı çalışmalarla öğrencilerin dersin içeriğini daha çabuk ve daha rahat kavramalarını sağlayarak sınıf içinde ise öğrencilere daha fazla aktif uygulama yapılmasına imkân sağladığı belirtilmektedir (Yıldız Durak,

2017). Bu model öğrencilerin daha rahat ve kendinden emin soru sormaları, öğretmenler ve sınıf arkadaşları ile öğrenmek istenilen konu üzerinde tartışmalarına olanak sağlamaktadır. Bu modelin geleneksel yaklaşımlara göre daha verimli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağladığı belirtilmektedir (Turan ve Göktaş, 2015). Ters yüz sınıf modeli öğrencilerin kendi başlarına öğrenme bilincini geliştirip, geleneksel bir sınıf ortamında, olduğundan daha fazla bireysel hareket edip ve öğrenmeye karşı motive olmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler, elektronik dersle çalışarak, kendi kendine çalışma ve özerk öğrenme becerilerini geliştirip kendilerini yönetmeyi öğrenmek zorunda kalmaktadırlar. Başka bir deyişle, bu modelde öğrencilerin öğrenme sürecindeki rolü değiştirilerek, onları eğitim sürecinin aktif katılımcıları hâline getirmektedir (Khalmatova, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olan, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilen, sorumluluk sahibi, sorgulayan ve milli ve manevi değerlere saygı duyan bireyler yetiştirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2006, s.3). Bu bağlamda söz konusu programın öğrencilerin üst düzey becerilerine hitap edebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Temel dil becerilerinin gelişiminde, eğitim öğretim kademesinde anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilerek, yaparak yaşayarak öğrenmeye yardımcı olan farklı öğretim biçimleriyle dersi zevkli hale getiren ve öğrenilenlerin pekiştirilerek kalıcılığını artıran ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu yöntemde dil becerilerinin gelişmesi için uygun olanaklar sağlanarak çocukların dili kullanma yönü geliştirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe eğitimi alanında ters yüz edilmiş sınıf modeli doğrultusunda sınırlı çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersinde ters yüz edilmiş sınıf modeli doğrultusunda temel dil becerilerinin etkililiğinin ve verimliliğinin artırılmasına yönelik kullanılacak etkinlik örneklerinin tasarlanması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanılarak temel dil becerilerine yönelik etkinlik hazırlamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı bir olgu, olay ya da durumun derinlemesine ve bütünüyle incelenmesinde kullanılan bir yaklaşımdır (Cresswell, 2014). Nitel araştırma yapan araştırmacılar çalıştıkları konuyu doğal ortamlarında inceleyip elde edilen bulguları anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadırlar (Denzin ve Lincoln, 1998). Araştırmada bu yaklaşım çerçevesinde kullanılan doküman analizi yöntemi ise Corbin ve Strauss'a (2008'den akt. Kırıl, 2020) göre hem yazılı hem elektronik materyallerin incelenip değerlendirilmesi yöntemidir. Doküman analizi yöntemi araştırılan konu hakkında bilgi sahibi olunması, elde edilen bulgulardan anlam çıkarılması ve bu bulguların yorumlanarak geliştirilmesini gerektiren bir yöntemdir.

Araştırmanın verileri ortaokul Türkçe ders ve çalışma kitapları, Türkçe öğretim programı, yerli ve yabancı bilimsel yayınlar ve internet ortamından elde edilen bulgulardan yararlanılarak toplanmıştır. Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli doğrultusunda hazırlanan uygulama örneklerinde kazandırılması hedeflenen dil becerilerine ilişkin kazanımlara, sınıf içinde ve sınıf dışında yapılacak olan etkinliklere, süreçte kullanılacak dijital araç ve materyallere ayrıca öğretmen ve öğrenci sorumluluklarına da yer

verilmiştir. Bu çalışmada ters yüz edilmiş öğrenme modeli ve temel özellikleri dikkate alınarak temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlanmıştır.

## Bulgular

Ters yüz edilmiş sınıf modeli doğrultusunda öğrencilerin hem etkinliklerden keyif alarak ders işleyeceği hem de bireysel ve grup etkinlikleri sayesinde öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim-öğretim süreci planlanmıştır. Araştırmanın bulguları uygulama sürecinde yapılan etkinlikler biçiminde sunulmuştur.

**Tablo 1.** Etkinlik 1: Böyle Dil Olur mu?

Sınıf	8	
Hedeflenen beceri	Konuşma	
Araç-gereçler	Kartondan hazırlanmış televizyon, video kayıt cihazı (telefon vb.) kâğıt ve kalem.	
Kazanımlar	-Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. -Konuşma stratejilerini uygular. -Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. -Hazırlıklı konuşma yapar. -Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	
Evde	Hazırlık	Öğretmen ve öğrenciler "Dilimiz Kuşatma Altında" adlı metnin hazırlık çalışmalarını ve metnin okunmasını Google Classroom sınıf grubunda dersten bir gün önce yaparlar. Ayrıca bu gruba öğretmen tarafından yüklenen video linkini ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hjlylX4tBSU">https://www.youtube.com/watch?v=hjlylX4tBSU</a> ) izlemelerini ister. Bu videoda yer alan kelimelerden sık kullandıkları yabancı kelimeleri ve Türkçe karşılıklarını bir kâğıda yazmalarını ister.
	Giriş	Metnin içeriğiyle ilgili sınıfça konuşulur.
	Öğretme-öğrenme süreci	-Öğrenciler iki gruba ayrılır ve bir de üç kişilik bir jüri grubu oluşturulur. -Metin sınıfta sesli bir şekilde okunur. -Gruplardan metinde geçen dilimizde kullanılan yabancı sözcükleri ve bunların yerine kullanılması gereken Türkçe sözcükleri not almaları istenir.
	Değerlendirme	Süreç sonunda jüri tarafından dilimize giren yabancı kelimeler ve bunların yerine kullanılması gereken Türkçe kelimeler değerlendirilir.

## Etkinliğin Uygulanışı

Öğretmen ve öğrenciler "Dilimiz Kuşatma Altında" adlı metnin hazırlık çalışmalarını ve metnin okunmasını Google Classroom sınıf grubunda dersten bir gün önce yaparlar. Ayrıca öğretmen bu gruba yüklediği "Yabancı Dillerden Dilimize Giren Sözcükler" başlıklı videoyu (<https://www.youtube.com/watch?v=hjlylX4tBSU>) izlemelerini ister. Bu videoda yer alan kelimelerden sık kullandıkları yabancı kelimeleri ve Türkçe karşılıklarını bir kâğıda yazmalarını ister. Öğrenciler 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Dilimiz Kuşatma Altında" adlı metni de bir defa

okuyup metin hakkında fikir sahibi olarak derse gelirler. Öğrenciler ikişer gruba ayrılır. Üç kişilik de bir jüri grubu oluşturulur. Metin sınıfta sesli bir şekilde okunmaya başlanır. Birinci grup dinlenen metinden hareketle dilimizde sıkça kullandığımız yabancı sözcükleri not alır. İkinci grup ise bu sözcüklere karşılık kullanılması gereken Türkçe sözcükleri not eder. Metin bittikten sonra her iki gruptan, aralarında not aldıkları kelimeleri kullanarak bir televizyon haber programı sunmaları istenir. Öğrencilere yaklaşık on dakika hazırlanma süresi verilir. İlk önce birinci grup hazırlanmış olan karton televizyonun arkasına geçerek hazırlanmış olduğu programı sunar. Daha sonra ikinci grup kendi hazırlanmış olduğu programı sunar. Bu sürecin sonunda jüri tarafından dilimize giren yabancı kelimeler ve bunların yerine kullanılması gereken Türkçe kelimeler değerlendirilir. Sınıf panosuna metinde geçen dilimizi kuşatma altına alan kelimeler ve dilimizde bunların yerine kullanılması gereken Türkçe kelimeler asılır.

### **“DİLİMİZ KUŞATMA ALTINDA**

#### **Televizyon Kanallarımızın, Reklamcıların Dikkatine!**

*Bir şeyi sahiplenmek, korumak, geliştirmek, sürdürülebilir kılabilmek için yüreğimize, beynimize silinmemecesine yerleştireceğimiz duygu “sevgi”dir. İnsanoğlunun toplumsal yaşamında, ilişkilerinde, “sevgi”nin var olma gerekliliği bana göre değişmez kuraldır ya da öyle olmalıdır. Kişi mesleğini sevmese başarılı olamaz, ilerleyemez. Kendini sevmese gelişemez, mutsuz olur, çevresine yabancılaşır. Aile bireyleri arasında sevgisizlik çocuğu yalnızlığa iter. Çocuğumuzu sevmesek onu topluma çeşitli sorunlarıyla tek başına terk etmiş oluruz, bu böylece sürüp gider.*

*Nereye mi varmak istiyorum? Konuştuğumuz Türk diline, dilimize, ana dilimize... Öyle görüyorum ki biz kendi “dilimizi”, konuştuğumuz, yazdığımız, insanlarla ilişki kurmakta aracı olan Türkçemizi sevmiyoruz.*

*Neden mi? Seviyor olsaydık, dilimize özen gösteriyor olsaydık çocuğumuza gösterdiğimiz ilgiyi, sevgiyi, özeni, emeği “Türk diline” vermiş, verebilmiş olsaydık bugünkü duruma düşmezdik. Osmanlıcadan, Acemceden alıntı sözcüklerden arındırılmış bir “Türkçeyi yerleştirmek uğruna Cumhuriyet’ten günümüze yapılan çalışmalar süredursun, “Türk dili” şimdi de yepyeni bir tehditle karşı karşıya: Küreselleşme adına, İngilizcenin kuşatması altında, giderek benliğinden, özünden uzaklaşıyor. Kimi aydınlarımız, yazarlarımız, çizerlerimiz, basınımız, sanatçılarımız, televizyon kanallarımız, reklamcılarımız, sözün kısası hemen hepimizin katkısıyla (!) dilimiz giderek*

*“yozlaştırılıyor”.*

*(...)*

*Öyle bir duruma geldik ki alfabeyi bile değiştirdik. Harfleri İngilizce telaffuzu ile dillendirmeye başladık. Taksim, “Taxim” diye yazılıyor. Bununla kalınsa iyi. Başka hiçbir dilde görülmeyen bir buluşla (!) yabancı dillerle özenilerek müthiş bir yaratıcılık örnekleniyor. (Dönerchi... Eskiji gibi) Türkçe sözcükler İngilizce eklerle zenginleştiriliyor (!); Börek Center (sentır), Boncuk Center...*

*Ayaküstü lokantaya yakıştırılan “Şip Şak” gibi güzel bir ad, ne hikmetse İngilizce olarak ShipShak (uydurma bir İngilizce) yazılabiliyor. Kulelerin adı tower (tavır), alışveriş merkezlerinin shoppingcenter (şoping sentır), ayakkabı mağazaları shoe center (şu sentır) oluyor.*

*Bununla da yetinilmiyor, açılan hemen her alışveriş mağazasına, lokantaya, iş yerlerine İngilizce adlar veriliyor. Elinizde bir broşür; “why-b”, (vay be yerine) sunulan ürünün sloganı da şöyle: Move your life! (Muv yor layf) Bu paket servisi yapan lokantanın sunduğu yemekler de sanmayın ki İngiliz ya da yabancı mutfağının ürünleri, hepsi Türk mutfağından... neymiş, “why-b” okunduğu zaman, hem İngilizce hem Türkçede anlamı olan bir sözcükmüş!*

(...)

*Bizans döneminde Konstantinople'den değişe değişe günümüze İstanbul diye gelen güzelim kentimizin adı, New İstanbul ya da The İstanbul oluvermiş...*

(...)

### **Televizyonlarımızın İşlevi**

*En güzel, doğru Türkçenin, yaygın bir iletişim aracı olan televizyon kanallarından halkımıza sunulması gerekirken dilimizin tam anlamıyla linç edildiğine tanık oluyoruz. Hemen her yerli dizide, sanatçıları yöresel dilde konuşturmak yaygın hâle gelmiş durumda. Diziler bu konuda âdeta yarışıyorlar. Anadolu halkının kendi şivesiyle konuşması doğal ama gerekli ve doğru olan halkımızın iletişim araçlarıyla doğru ve güzel Türkçeye özendirilmesi değil midir?*

*Bu modaya ne yazık ki reklam şirketlerimizle, reklam ajansları da uyuyor. Yöresel reklam dilinin yanı sıra, şimdilerde İngilizce, İtalyanca hatta Portekizce reklamlar boy gösteriyor TV kanallarında. Reklamı yapan kız Portekizce konuşurken Türkçesi altyazıdan veriliyor. Neymiş, kahvenin vatanı Brezilya imiş, orada Portekizce konuşulmuş.*

(...)

*Sözün özü: Dilimizden utanmayalım. Bir ulusu ulus yapan temel ögenin dil olduğunu, ulusu parçalamaya götüren yolun da önce "kültür ve dil" in yozlaşmasından başladığını unutmayalım! Deniz BANOĞLU(Kısaltılmıştır.)"*

**Tablo 2. Etkinlik 2: Benim Masalım**

Sınıf	6
Hedeflenen beceri	Yazma
Araç-gereçler	Masal kutusu, çalışma kâğıtları
Kazanımlar	-Yazma stratejilerini uygular. -Hikâye edici metin yazar. -Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. -Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. -Yazdıklarını paylaşır.
Evde Hazırlık	Öğretmen öğrencilere Google Classroom uygulamasında belirtilen linkte ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vyWf7_mtwfc">https://www.youtube.com/watch?v=vyWf7_mtwfc</a> ) hikâye edici metin yazma konusunda bilgilendirici bir içerik seyrettirir. Bir sonraki derste masal yazacaklarını söyler ve evde öğrenciler hazırlıklarını yaparlar.
Giriş	Ders başlamadan önce ev etkinlikleri ve masal yazma etkinliği hakkında konuşulur.
Okulda Öğretme-öğrenme süreci	-Öğretmen masal kutusu hazırlar. -Hazırlanan kutunun içine sınıf mevcudu kadar masal başlığı konulur. -Öğrenciler seçtiği başlıkla ilgili masal oluştururlar. -Dersin yarısında öğrenciler yanındaki öğrenci ile yazmış oldukları kâğıtları değiştirir ve arkadaşının yarıda kalan masalını devam ettirir.
Değerlendirme	Oluşturulan masallar süreç sonunda sınıfta okunur.

## Etkinliğin Uygulanışı

Öğretmen öğrencilere Google Classroom uygulamasında belirtilen linkte ([https://www.youtube.com/watch?v=vyWf7\\_mtwfc](https://www.youtube.com/watch?v=vyWf7_mtwfc)) hikâye edici metin yazma konusunda bilgilendirici bir içerik seyrettirir. Bir sonraki derste masal yazacaklarını söyler ve evde öğrenciler hazırlıklarını yaparlar. Öğretmen bir masal kutusu hazırlar. İçine sınıf mevcudu kadar hazırlanmış masal başlıklarını atar. Öğrencilerden çalışma kâğıtlarını ve kalemlerini çıkarmalarını ister. Her öğrenci öğretmenin hazırlanmış olduğu masal kutusundan bir masal başlığı çeker. Çekmiş olduğu masal başlığına uygun kendi masalını oluşturur. Yaklaşık 15 dakika sonra öğrenciler yanındaki arkadaşı ile masal çalışmalarını değiştirir ve her öğrenci arkadaşının masalının devamını getirir ve masalı tamamlar. Ders sonunda oluşturulan masallar sınıfta okunur ve masal metinleri içerik ve biçim açısından değerlendirilir. Beğenilen masallar sınıf panosunda sergilenir.

• Peri Kızı ve Fare
• Yaşlı Teyzenin Misafiri
• Gün Batımı
• İhtiyar Terzi
• Arabalı Kedi
• Apartmanda Yaşayan Hayvanlar
• Yalancı Bakkal
• Sihirli Ağaç
• Göl Kızı Kanarya
• Pembe Panjurlu Ev
• Yağmur Tanesi
• Üç Küçük Kedi Yavrusu
• Annesini Kaybeden Yavru
• Mağaranın Gizemi
• Mavi Kalpaklı Çoban
• İki İnatçı Kardeş
• Farelerin Toplantısı
• Gezginler Diyarı
• Peri Kızı ve Fare
• Ormanda Yaşayan Adam

Şekil 1. Masal kutusu

Tablo 3. Etkinlik 3: Tahmin Et

Sınıf	7
Hedeflenen beceri	Okuma
Araç-gereçler	Okuma metni, çalışma kâğıtları
Kazanımlar	-Okuma stratejilerini kullanır. -Görsellerden be başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu belirler. -Metinle ilgili sorular sorar.

		-Metinle ilgili soruları cevaplar. -Metnin içeriğini yorumlar. -Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. -Okuduklarını özetler.
Evde	Hazırlık	Öğretmen Google Classroom uygulamasında belirtilen linkten ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=X-IEvpSUf4k">https://www.youtube.com/watch?v=X-IEvpSUf4k</a> ) “Metnin Hikâye Unsurları” adlı içeriği yükler. Öğrenciler tarafından video izlenir. Hikâye çözümleme veya bir olay metni çözümlemesinin nasıl yapıldığı Türkçe defterlerine notlar almaları istenir.
Okulda	Giriş	Öğretmen beş tane başlıktan oluşan metinlerin olduğu kâğıdı öğrencilere verir ve metin başlıkları ile ilgili konuşulur. Öğrenci soruları cevaplanır.
	Öğretme- öğrenme süreci	-Okuma metinleri bölüm bölüm okunur. -Öğrenci tahminleri dinlenir. -Tahminlerin doğruluğu değerlendirilir.
	Değerlendirme	Okuma metni özetlenir. Metinle ilgili çalışma kâğıdında yer alan sorular cevaplandırılır.

### Etkinliğin Uygulanışı

Öğretmen dersten bir gün önce öğrencilere Google Classroom uygulamasında belirtilen linkten (<https://www.youtube.com/watch?v=X-IEvpSUf4k>) “Metnin Hikâye Unsurları” adlı içeriği izleterek okuma stratejileri hakkında bilgi verir. Örnek bir okuma nasıl yapılır, metnin ana fikri, yardımcı fikirler, şahıs kadrosu nasıl bulunur, bu konuda bir metin üzerinden bir uygulama gösterir. Daha sonra Türkçe 4. sınıf ders kitabından alınan sınıfta işlenecek metne geçilir. Metin öğretmen tarafından başlıklı kısa paragraflar olarak bölünmüştür. Metin okunmadan önce başlıktan hareketle metnin konusu sorulur. Bilinmeyen kelimelerin anlamları öğrencilere sorulur, tahminler alındıktan sonra öğrencilere kelimelerin anlamını sözlükten bakmaları söylenir. Bilinmeyen kelimeler öğretmen tarafından açıklanır. Daha sonra metni okuma kurallarına uygun olarak bölüm bölüm okunmaya başlanır. Her bölüm okunduktan sonra bir sonraki bölümde ne olacağını tahmini çalışma kâğıdında ilgili bölüme not edilir. Sonrasında diğer bölüm tekrar okunur. Tahminler değerlendirilir. Süreç bu şekilde bölüm bölüm devam eder. Sonrasında metnin özetlenmesi için birkaç öğrenciye söz verilir ve okuma etkinliklerine geçilir. Çalışma kâğıtları dağıtılır. Çalışma kâğıdında yer alan sorular cevaplandırılır ve diğer öğrencilerle paylaşılır.

#### “TAŞ ÇORBASI

*Köy var, köy var. Bazı köylerde her evin kapısı açık olur, pişen her ekmek komşularda bölüşülür, ağacın alt dallarındaki kirazlar insanların, üsttekiler ise kuşların olur. Ama bizim masalımızın köyünde işler pek de öyle yürümüyordu. O köyde her kapıda üç kilit vardı, bahçelerin etrafında duvarlar yükseliyordu ve dallarda kuşlar ötüşmüyordu.*

#### GEZGİN VE FAZİLET TEYZE

Bir gün köye bir gezgin geldi. Omuzlarında eski bir hırka, ince bir heybe; elinde daldan yonttuğu bir sopa... Gezgin, köyün ilk kapısını çaldı. Fazilet teyze kapıyı birazcık araladı, bizim gezgini baştan ayağa süzüp ona ne istediğini sordu.

''Merhaba. Bu gezgin için bir tas çorba ve bir geceliğine yatacak bir köşeniz var mı acaba? Çok minnettar olurum. '' Fazilet teyzenin yüzü asıldı. '' Aman oğlum, keşke sana yardım edebilsem, ama evde ancak bana yetecek kadar yemek var. İnan paylaşacak bir lokma bile yok.''(...)

#### TAŞTAN ÇORBA

Köyün geniş evlerini çevreleyen uzun duvarlar, kalın kapılar, sessiz sokaklar gezginin dikkatini çekmişti. (...) Bu köy, paylaşmayan köylerdendi. Dönüp Fazilet teyzenin kapısını tekrar çaldı. ''Teyzeciğim, madem ekmeğiniz az ve beni misafir edemiyorsunuz, ben sizi soframa davet edeyim. '' (...)''Canım bir taş çorbası çektii. Gezgünlere özgü bu yemeği sizinle paylaşmak istiyorum.''

''Taştan çorba mı olur?'' Fazilet teyze iyice meraklanmıştı. (...) ''Peki ama nasıl yapılır ki bu çorba?'' diye sordu. ''En önemlisi çok ama çok lezzet veren bir çorba taşı bulmaktır. (...) Böyle bir taş ancak çok yürüyüenlerin karşısına çıkar. Neyse ki cebimde çok uzaklardan getirdiğim harika bir çorba taşı var. Bize bir de ateş lazım, onu hemen şuradaki meydana yakabilirim. Çorbanın suyunu çeşmeden doldururum. Ah! Bir de kazan lazım, onu acaba sizden ödünç alabilir miyim?'' Fazilet teyze hemen kabul etti.

#### KÖYLÜLERİN MEYDANDA TOPLANMASI

Derken kazanın ateşi öteki evlerden fark edildi. Köylüler meydana neler olduğunu merak edip geldiler. Fazilet teyze soranlara gururla anlattı. (...) Komşular şaşırđı. ''Taştan çorba mı olurmuş? Peki başka hiçbir şey katılmıyor mu çorbaya?'' Gezgin, ''Katılabilir tabii. Herkes farklı yapar, patateslisini de yapanları gördüm ama bana göre sadesi gayet güzel,'' diye açıkladı. ''Dur.'' dedi biri. ''Dün taze patates çıkardım topraktan, onlardan ekleyelim!'' Başka biri, ''Bende sarımsak var!'' dedi. Başka biri, ''Bende soğan var!'' diye atıldı. (...)Gezgin, komşuların getirdiklerini çorbaya ekledi. Çorba tekrar kaynayınca (...) kazandan nefis kokular yükselmeye başladı. Gezgin kepçeyle tadına bakıp, ''Oooh, leziz. Taşımız biraz daha pişince çorbamız hazır. (...) Gezgin, önünde sıralanan herkesin tasını doldurdu. (...) Meydan sessizleşti. Herkes çorbanın lezzetine o kadar kapılmıştı ki sadece kaşıkların sesi duyuluyordu. (...)

#### ERTESİ SABAH

Ertesi sabah (...) kalktıkları gibi Fazilet teyzenin evine, gezgine teşekkür etmeye geldiler. Ama gezginin odasında bir not duruyordu.(...) ''Dostlar, taşımı size bırakıyorum. Tarifini öğrendiniz: Kazanan herkes gönlünden kopan bir şeyi eklesin. Asla unutmayın, taş çorbası da hayat gibidir, paylaştıkça lezzetlenir.''

''Taş Çorbası'' Metni Çalışma Kâğıdı

1.Metinde yer alan başlıklardan hareketle metnin içeriğine dair tahmin edici sorular oluşturunuz?

.....

2.Metinde geçen anlamını bilmediğiniz kelimelerin anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin ediniz. Daha sonra sözlükten kelimelerin anlamlarını bulup defterinize yazınız.

.....

3.Bu okuma metninin ana fikri nedir?

.....



4. Metnin genel temasına uygun atasözlerini yazabilir misiniz?

.....

5. Siz Fazilet teyzenin yerinde olsaydınız gezgine bu şekilde davranır mıydınız?

.....

6. Metni özetleyiniz.

.....”

**Tablo 4. Etkinlik 4: Kim Haklı?**

Sınıf	5	
Hedeflenen beceri	Dinleme	
Araç-gereçler	Kurabiye Hırsız Dinleme Metni, hazırlanan şapkalar	
Kazanımlar	-Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. -Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. -Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. -Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerinin bildirir.	
Evde	Hazırlık	Öğretmen altı şapka tekniği ile ilgili öğretici ve tekniğin uygulanışı ile ilgili örnek videoyu Google Classroom sınıf grubuna yükler. Öğrenciler tekniğe hazırlanıp gelirler.
	Giriş	Ders başlamadan önce tekniğin uygulanışı hakkında konuşulur.
Okulda	Öğretme- öğrenme süreci	-Metin öğrencilere dinlettirilir. -Altı şapka tekniği kullanılarak her şapkanın özelliğine göre metinden hareketle sorular sorulur.
	Değerlendirme	Sorulara verilen cevaplar değerlendirilir.

### **Etkinliğin Uygulanışı**

Öğretmen, öğrencilerin ters yüz sınıf modeline uygun olarak dersten önce Google Classroom sınıf grubuna yüklemiş olduğu sırası ile "Altı Şapkalı Düşünme Tekniği" (<https://www.youtube.com/watch?v=bhx5VtB5Cv4>) ve "Metnin Hikâye Unsurları" (<https://www.youtube.com/watch?v=X-lEvPSUf4k&t=115s>) başlıklı videoları belirtilen linklerden izlemelerini sağlar. Metin çözümleme hakkında örnek bir videolu anlatımla öğrenciler bilgilendirilir ve tekniğe çalışmaları konusunda ödevlendirilir. Öğrenciler derse tekniği bilerek hazırlıklı gelirler. Öğretmen ders başlamadan altı şapka tekniğini tekrar anlatır. Dersin işleniş hakkında bilgi verir. Metin öğrencilere yarıda kesilerek kısım kısım dinlettirilir ve kesilen bölümlerdeki sonraki durumlar tahmin ettirilir. Sonra metin dinletilmeye devam edilir. Tahminler değerlendirilir. Metnin ana fikri ve metinde verilmek istenen mesaj sınıfça konuşulur. Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanlara altı farklı renkte hazırlanmış olan şapkalar dağıtılır. Bu öğrenciler tahtaya diğer arkadaşlarının karşısına çıkarlar. İlk önce renkli şapkaları takan öğrenciler sırası ile şapkadaki renklerin ne anlama geldiğini açıklarlar.

Beyaz şapka (Boş sayfa): Ben boş bir sayfa gibiyim. Tarafsızım.

Kırmızı şapka (Ateş): Ben duygusalım.Düşüncelerimi, görüşlerimi, sezgilerimden ve duygularımdan alırım.

Sarı şapka (Güneş): Ben çok iyimser bir şapkayım. Her zaman iyiyi, olumluyu düşünürüm.

Siyah şapka (Yargıç cübbesi): Ben kötümser şapkayım. Benim için her zaman eleştiri, olumsuz görüşler, riskler ve problemler vardır.

Yeşil şapka (Bitki): Ben yenilikçi şapkayım. Sürekli alternatifler ve yeni yaklaşımlar üzerine düşünürüm.

Mavi şapka (Gökyüzü): Ben serinkanlı şapkayım. Sistematik düşünürüm. Süreci daima gözden geçiririm.

Daha sonra metinle ilgili olan çalışma kâğıtları öğrencilere dağıtılır ve yer alan sorular altı şapka tekniğindeki şapkaların özelliklerine uygun olarak farklı açılardan değerlendirilip cevaplanır.

#### “KURABİYE HIRSIZI

Günlerden bir gün, gecelerden bir gece, kadının biri havaalanında uçağının kalkmasını bekliyordu. Uçağının kalkmasına daha epeyce zaman vardı. Havaalanındaki dükkandan bir kitap ve bir paket kurabiye alıp kendisine oturacak bir yer buldu. Elindeki kitabı okumaya başladı, bir müddet kitap okuduktan sonra yanında oturan adamın olabildiğince cüretkâr bir şekilde aralarında duran kurabiye paketinden birer kurabiye aldığını fark etti; ne kadar görmezden gelse de. Bir taraftan kitabını okuyup kurabiyesini yerken, bir taraftan da gözü saatteydi. Kurabiye hırsız kurabiyeleri yavaş yavaş tüketirken, kadının kulağı da saat tiktaklarında; ama tiktaklar sinirlenmesini yine de engellemiyordu. Kendi kendine düşünüyordu; Kibar bir insan olmasaydım, şu adamın gözünü morartırdım! Her kurabiyeye uzandığında, adam da elini uzatıyordu. Sonunda pakette tek bir kurabiye kalınca, Bakalım şimdi ne yapacak? dedi kendi kendine.

Adam yüzünden asabi bir gülümsemeyle son kurabiyeye uzandı ve kurabiyeyi ikiye böldü. Kadın kurabiyeyi adamın elinden kapar gibi aldı ve, aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba bir adam; üstelik bir teşekkür bile etmiyor! diye düşündü. Hayatında bu kadar sinirlendiğini anımsamıyordu. Uçağın kalkacağı anons edilince, derin bir nefes aldı ve rahatladı. Eşyalarını topladı ve çıkış kapısına yürüdü. Kurabiye hırsızına dönüp bakmadı bile. Uçağa bindi ve rahat koltuğuna oturdu. Daha sonra kitabını almak üzere çantasına uzandı.Birden gözleri şaşkınlıkla açıldı. Gözlerinin önünde bir paket kurabiye duruyordu! Çaresizlik içinde inledi; Bunlar benim kurabiyelerimse eğer; ötekiler de onundu ve benimle her bir kurabiyesini paylaştı! Üzüntüyle, özür dilemek için çok geç kaldığını anladı. Kaba ve cüretkâr olan kurabiye hırsız kendisiydi.

Kaynak: URL 1”

#### “ALTI ŞAPKA TEKNİĞİ ÇALIŞMA KÂĞIDI



## Şekil 2. Altı şapka tekniği (Kaynak: URL 2)

1. Metindeki kadın ve adamı göz önünde bulundurarak sizce hangi şapkayı takmaları gerekir? Belirtiniz.

Kadın

Adam

.....

2. Metinde geçen aşağıdaki sözlerin hangi şapkaya ait olduklarını yanlarına yazınız.

Aman Tanrım, ne cüretkar ve kaba bir adam! .....

Üzüntüyle, özür dilemek için geç kaldığımı anladım.....

Kaba ve cüretkar olan kurabiye hırsız kendisiydi.....

3. Metinde geçen adam siyah şapkanın özelliklerine göre davranıyordu metnin sonu nasıl olurdu?

.....

4. Siz kadının yerinde olsaydınız o anda adama karşı tepkiniz metindeki kadın gibi mi olurdu? Açıklayınız.

.....

5. Günlük yaşamınızda hangi şapkanın özelliklerini taşıyarak yaşamınıza yön vermek isterdiniz?

.....”

## Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde ters yüz edilmiş sınıf modeli uygulanarak temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan etkinlik tasarımında sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme süreçleri planlanmıştır. Bu etkinliklerle derslerde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların en aza indirgenmesi amaçlanmıştır. Hem okulda hem de evde öğrenmeyi işe koşarak bütün öğrencilerin öğretim içeriklerine ulaşması amaçlanmıştır. Bu sayede öğrenmenin pekiştirilmesi de sağlanmış olacaktır. Etkinlik için hazırlanan planlarda öğrencilerin dil becerilerinin bir bütün olarak geliştirilmesi amaçlanmıştır; dikkat çekici, öğrencileri derse karşı güdüleyici etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri de hedeflenmiştir. Ayrıca etkinlik uygulamalarında geleneksel yöntemin tersine öğrenciyi işe koşarak farklı aktif öğrenme yaklaşımlarına da yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin iletişim ve etkileşimlerini artırıp temel dil becerilerinin ve aynı zamanda sosyal becerilerinin de gelişimi ön planda tutulmuştur.

Ters yüz sınıf modelinin kullanılıp öğrencilerin evde ve okulda derslere karşı ilginin artırılmasıyla öğrenme bilinci ve sorumluluğunun oluşması hedeflenmiştir. Aynı zamanda etkinliklerin evde daha çok teknoloji odaklı olması öğrencilerdeki ilgiyi daha da artıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi istekleriyle, zevk alarak ve eğlenerek ders içeriklerine ve etkinlik süreçlerine dâhil olması hedeflenmiştir.

## Kaynaklar

Aydeniz, S. ve Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin biyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.

Bergmann, J.,&Sams, A. (2012). *Flipyourclassroom: Reach everystudent in everyclass everyday*(pp. 120-190). Washington DC: International SocietyforTechnology in Education.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Demir, S. B. (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 563-580.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Gündoğan Önderöz, F. (2021). *İlkokul öğrencilerinin derse katılımlarının ve öğrenme sorumluluklarının ters-yüz öğrenme yöntemi ile geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Gögebakan Yıldız, D. Kıyıcı, G. ve Altıntaş, G. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişileri ve görüşleri açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 6(3), 186-200.
- Khalmatova, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde modern yöntem ve tekniklerin kullanımı: Ters-yüz sınıf modeli. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 35-51.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analiz yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8, Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 4*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 156-164.
- Yıldız Durak, H. (2017). Ortaokul öğrencileri için ters yüz öğrenme hazır bulunuşluk ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1056-1068.
- URL 1. <https://www.masaloku.net/kurabiye-hirsizi>
- URL 2: <https://www.ayyildizdanismanlik.com.tr/6-dusunce-sapkasi/>

# Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Çalışmalarına İlişkin Araştırma Eğilimlerinin İncelenmesi

Investigation of Research Tendencies on Vocational Development Studies of Mathematics Teachers

Aytuğ Çam<sup>1</sup>, Remzi Y. Kıncal<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9626*

## Öz

Bilimsel, teknolojik ve toplumsal değişim sürecinin bir sonucu olarak ihtiyaç duyulan eğitimin niteliğinin geliştirilmesi konusu, hemen hemen tüm ülkelerde yaygın olarak tartışılmaktadır. Yurt dışı bağlamda öğrenci yeterliliklerinin tespiti için Türkiye'nin de dâhil olduğu ülkeler, PISA ve TIMSS gibi öğrenci değerlendirme programlarına katılmaktadırlar. Bu kapsamda sonuçlar analiz edildiğinde, öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerine ilişkin önemli sınırlılıklar dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesindeki rolü düşünüldüğünde, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim süreci ve uygulamaları gittikçe önem kazanmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin olarak yayınlanan makalelerdeki temel araştırma eğilimlerinin ortaya konulmasıdır. Araştırma, 2014 ile 2022 yılları arasında, SPRİNGER veri tabanında yayınlanan matematik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim araştırmalarına ilişkin 51 araştırmadan hareketle gerçekleştirilmektedir. Makaleler "matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi, matematik öğretmenleri mesleki öğrenme toplulukları ve matematik öğretmeni yeterlikleri" anahtar kelimeleri kapsamında belirlenmiştir. Bu araştırma matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim süreçlerine ilişkin araştırmaların eğilimlerini göstermesine odaklanan sistematik derleme çalışmasıdır. Veriler, içerik analizi yöntemlerinden olan betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmaları kapsamında 'mesleki gelişim programları', 'mesleki gelişim uygulama türü' ve 'öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi' uygulamalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Araştırmaların, daha çok 10 kişinin altındaki gruplarla ve ortaokul matematik öğretmenleri ile gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Makalelerde, araştırma yaklaşımı olarak, büyük ölçüde nitel yöntemin benimsendiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi, matematik öğretmenlerinin mesleki öğrenme toplulukları, matematik öğretmeni yeterlilikleri*

**Tema:** *Eğitim Programları ve Öğretim.*

## Abstract

The issue of improving the quality of education needed because of the process of the science trends, technological, and social change is widely discussed in almost all countries. In the international context, countries, including Turkey, participate in student assessment programs such as PISA and TIMSS for

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, aytugaybek@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, rkincal@comu.edu.tr

the determination of student qualifications. When the results of research in the literature are analyzed, students' mathematical literacy levels show their limitations. Considering the role of teachers in student learning, the professional development process and practices of mathematics teachers are becoming increasingly important. The aim of the paper is to reveal the trends of the research published in the literature on the professional development of mathematics teachers. The paper is based on 51 studies on professional development research for mathematics teachers published in the SPRINGER database between 2014 and 2022. The research was determined within the scope of the keywords "professional development of mathematics teachers, professional learning communities of mathematics teachers and competencies of mathematics teachers". The paper is a systematic review that focuses on showing the trends of the research on professional development processes of mathematics teachers. The data were analyzed by using descriptive content analysis. In the results "professional development programs", "professional development practices" and "development practices of teachers' knowledge and skills" are frequently mentioned in the research. The research in the literature mostly focused on carrying out with groups of less than 10 people and mathematics teachers in the secondary schools. It is seen that qualitative methods are used mostly in research.

**Keywords:** *professional development of mathematics teachers, professional learning communities of mathematics teachers, mathematics teacher competencies*

**Theme:** *Curriculum and Instruction*

## Giriş

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, toplumda farklılaşan demografik yapı ve buna bağlı olarak gelişen yeni paradigmlar, öğrenciler için farklı eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, öğrenci eğitiminde önemli faktörlerden biri olduğu için öğrencilerin farklı eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli rol oynamaktadırlar. Bu doğrultuda öğrencilerin değişen eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilmek, öğrencilerin yeni normlara göre 'ne, nasıl, nerede, ne zaman' öğreneceğine ilişkin olarak öğretmenlerin, mesleki yeterliliklerini geliştirilmesi ve yenilenmesi süreci gündeme gelmektedir.

Öğretmen nitelikleri, genel olarak ülkelerin eğitim politikaları doğrultusunda şekillenmektedir (Kıncal, Kartal ve Yazgan, 2016). Öğretmenlere, yeni mesleki yeterlilikler ve beceriler kazandırmak, mevcut olanları geliştirmek öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmayı sağlayan doğru politikalardan biri (OECD, 2005) olarak kabul edilmektedir. Mesleki gelişim düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme becerileri ve öğrenme düzeyini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir (Kane, vd., 2013; Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Nitekim, eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin sahip oldukları mesleki yeterliliklerin de önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Uğurlu, Acar ve Dolmacı, 2018).

Öğretmenlerin, mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde mesleki gelişim uygulamaları önemli bir rol oynamaktadır (Buldu, 2014). Mesleki gelişim uygulamaları, planlı faaliyetler yoluyla mesleki gelişimi destekler (WestEd., 2000). Bu faaliyetleri planlarken amaç, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda eğitimcilerle gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasıdır (Guskey, 2000; Jones

ve Voorhees, 2002). Bu kapsamda, etkili mesleki gelişimin, önemli ölçüde yaşantı yoluyla sağlandığı belirtilmektedir (Villegas-Reimers, 2003).

OECD'ye üye olan ülkeler, öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin tespiti için, PISA gibi öğrenci değerlendirme programlarından yararlanmaktadırlar (Yavuz, Demirtaşlı, Yalçın ve Dibek, 2017). 2018 yılında yapılan PISA değerlendirme programında fen, okuma-anlama, matematik okuryazarlık alanlarından, matematik okuryazarlığı alanında değerlendirmeye katılan ülkelerin 50'sinin ortalama başarı puanını yakalayamadıkları görülmektedir (MEB, 2020). Bu durum karşısında son yıllarda eğitim araştırmacılarının, öğrenci başarısının temel unsurlarından birinin öğretmen olduğu (Ambusaidia ve Yang, 2019) realitesinden hareketle, matematik öğretmenlerinin yeterliklerini geliştirmeye yönelik bilimsel araştırmalara ağırlık verdikleri gözlemlenmektedir.

Türkiye'deki alanyazında matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarını inceleyen araştırmalar (Aygün ve Bostan, 2019; Özkan ve Güvendir, 2019; Aşık, 2019; Bağdat, 2019; Bayram ve Bıkmaz, 2019; İlgan, 2021; Yeşil, 2021) olmasına rağmen, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin yurt dışı alanda yayınlanan araştırmaların genel eğilimlerini ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Yurt dışındaki alanyazında, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin yapılan araştırmalar, farklı gelişim uygulamalarını içermektedir. Bu çalışmanın amacı ise, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim kapsamındaki uygulamalara ilişkin makalelerin mesleki gelişim uygulama modelinin tespiti ve tercih edilme gerekçesinin yanında araştırma yılı, örneklem türü, katılımcı sayısı, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi gibi araştırma eğilimlerini ortaya koymak olarak ifade edilebilir.

## Yöntem

Araştırmada, yurt dışı alanyazın incelendiği için derleme çalışmasının alt deseni olan sistematik derleme deseninden yararlanılmıştır. Sistematik derleme; araştırılmak istenen bir problem çerçevesinde, belirlenen ölçütlere göre alanyazın taranarak, çalışma grubunun oluşturulması ve araştırmaya dâhil edilen çalışmaların verilerinin incelenmesi (Higgins ve Green, 2011) olarak açıklanabilir. Sistematik derleme, incelenen araştırmalara ilişkin ayrıntılı veriler elde edilmesini sağlayarak yayınlar hakkında doğru değerlendirme yapılmasına yardımcı olur. (Karaçam, 2013). Bu çerçevede elde edilen bulguların, alanda yapılan matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin çalışmalara katkıda bulunabileceği ifade edilebilir.

Araştırma, SPRINGER veri tabanında 2014-2022 yılları arasında yayınlanan ve "matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi, matematik öğretmenleri mesleki öğrenme toplulukları ve matematik öğretmenliği yeterlikleri" anahtar kelimeleri kullanılarak ulaşılan 51 makaleyi kapsamaktadır. Araştırmanın verileri, İngilizce olarak yukarıda belirtilen tarihlerde yayınlanan ve ilgili anahtar kelimeler kullanılarak ulaşılabilen makalelerle sınırlıdır.

## Verilerin Analizi

Ulaşılan veriler, betimsel analiz kapsamında değerlendirilmiştir. Betimsel içerik analizi, araştırılmak istenen olgu veya olay ile ilgili farklı yayınların ölçütler çerçevesinde analiz edilip, düzenlenmesini

içerir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Bu yöntemde genel eğilimlerin tespitinin sağlanması amaçlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırma eğilimlerin belirlenmesinin, araştırılmak istenen olay ve olgulara ilişkin olarak yapılacak araştırmalara katkıda bulunabileceği öngörülmektedir.

Araştırmada, elde edilen bazı veriler kodlanarak ve bazı veriler ise temalar bağlamında ortaya konulmaktadır. Oluşturulan kodlamalar ve temalar, aşağıda yer almaktadır. Bunlar,

Araştırmanın;

1. Yayınlandığı yıl,
2. Örneklem türü,
3. Örneklem sayısı,
4. Yöntemi,
5. Veri toplama aracı,
6. Veri analiz yöntemi,
7. Mesleki gelişim çalışmalarında temel alınan uygulama yaklaşımı,
8. Mesleki gelişim çalışmalarının kapsamı.

## Bulgular

### Makalelerin Yayınlanma Yılına İlişkin Bulgular

**Tablo 1.** *Yayınlanma Yılına İlişkin Veriler*

Yayınlanma Yılı	Makaleler	F
2014	A20	1
2015	A33	1
2016	A9, A17, A23, A36, A38, A49	6
2017	A2, A4, A22, A24, A26, A31, A32, A42, A43, A45, A47	11
2018	A8, A28, A40, A44, A51	5
2019	A1, A6, A7, A21, A29, A34,	6
2020	A3, A5, A11, A12, A19, A22, A30, A41, A48, A50	10
2021	A10, A13, A14, A15, A16, A18, A25, A35, A37, A39, A46	11

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmaların araştırma yılına ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır. 2014-2015 yıllarında oldukça sınırlı olan makale sayısı 2016 yılından itibaren genel olarak artış göstermektedir. 2017 ve 2021 yıllarında daha fazla makalenin yayınlandığı anlaşılmaktadır.



## Örneklem Türüne İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin olarak yayınlanan araştırmaların örneklem türüne ait bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Örneklem Türüne İlişkin Veriler

Örneklem Türü	Makaleler	F
Öğrenci	A2,A42,A44,A45,A49	5
Yönetici	A4, A39	2
İlköğretim Matematik Öğretmeni	A1, A5, A6, A7, A9, A13, A14,A15, A16, A17, A21, A34, A37,A39,A44,A45,A50	1 7
Ortaöğretim Matematik Öğretmeni	A1, A2, A3, A8, A11,A18, A20, A22, A23, A25, A26, A28, A30, A31, A35, A36, A42, A46, A47	1 9
Diğerleri (Mentör, Koç, STEM eğitmeni, fen bilgisi ögr.)	A14, A16, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A29, A32, A38,A39, A42, A50, A51	1 4

Örneklem türüne ait bulgular incelendiğinde ortaöğretim matematik öğretmeni ile yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu gözlenmektedir. Ortaöğretim matematik öğretmenlerinden sonra en çok ortaokul matematik öğretmenleri ile çalışma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda, örneklem grubunda matematik öğretmenlerinin yanında öğrenci, yönetici ve mentör öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir.

## Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmaların örneklem sayısına ait bulgular Tablo 3’te ortaya konulmaktadır.

**Tablo 3.** İncelenen Yayınların Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Veriler

Örneklem Sayı Aralığı	Makaleler	F
1-10	A5, A10, A20, A21, A22, A24, A25, A28, A29, A31, A33, A36, A38, A41, A42, A43, A44, A46, A48, A50	2 0
10-50	A1, A2, A3, A4, A6, A13, A14, A23, A26,A30, A32, A39, A40, A51	1 4
50-100	A8	1
100-500	A9, A12, A16, A17, A34,A35, A37, A49	8
500 ve üstü	A7, A15, A45	3

Araştırmalarda örneklem grubu genellikle 10 kişinin altındaki küçük gruplardır. 10 ile 50 arası örneklem grubu 10’nun üstündedir. Araştırmada çalışılan 50-100 arası örneklem grubu oldukça sınırlı iken, 10-500 arası örneklem büyüklüğünün de ön sıralarda yer aldığı anlaşılmaktadır. Kişi sayısı 500 ve üstü olan araştırmaların ise daha sınırlı olduğu dikkati çekmektedir.

## Araştırma Yöntemine İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmaların araştırma yöntemine ait bulgular Tablo 4’te ortaya konulmaktadır.

**Tablo 4. Araştırma Yöntemine İlişkin Veriler**

Araştırma Yöntemi	Makaleler	F
Nicel	A16, A35, A37, A44, A45, A49	6
Nitel	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A14, A20, A21, A22, A33, A24, A25, A26, A28, A29, A31, A32, A33, A36, A38, A39, A40, A41, A42, A43, A44, A46, A47, A48, A50	3 3
Karma	A7, A8, A11, A12, A13, A15, A17, A18, A23, A30, A34, A51	1
		2

Araştırmaların yöntem türüne ait veriler incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmalarda, daha çok nitel araştırma yönteminden yararlanıldığı görülmektedir. Tercih edilen yöntem bağlamında, karma yöntemin ikinci sırada tercih edildiği anlaşılmaktadır. En az nicel araştırma yöntemi tercih edildiği anlaşılmaktadır.

### Veri Toplama Aracına İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin bulgular Tablo 5'te ortaya konulmaktadır.

**Tablo 5. Veri Toplama Aracına İlişkin Veriler**

Veri Toplama Aracı	Makaleler	F
Anket	A5, A7, A8, A15, A16, A22, A23, A35, A37, A42, A48, A51	1
Likert Tipi Ölçek	A12, A17, A18, A30, A34, A44, A45	7
Görüşme	A1, A5, A6, A7, A8, A12, A13, A14, A17, A18, A20, A23, A24, A26, A28, A29, A30, A38, A42, A46, A47, A51	2 2
Yarı yapılandırılmış Görüşme formu	A4, A10, A21, A33, A36, A48, A50	7
Doküman	A11, A19, A27, A40	4
Toplantı tutanakları	A9, A13, A38, A47	4
Video Kaydı	A2, A24, A25, A28, A30, A31, A36	7

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarda, benimsenen araştırma yaklaşımına göre en sık kullanılan veri toplama aracı görüşmedir. Anket, görüşmeden daha az sayıda tercih edilmesine rağmen diğer araçlara göre daha sık kullanılmıştır. Likert tipi ölçme aracı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve video kayıt aracı aynı sıklıkta tercih edilmiştir. Toplantı tutanakları ve doküman incelemesinin veri toplama aracı olarak daha az tercih edildiği anlaşılmaktadır.

### Veri Analiz Tekniğine İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmaların veri analiz tekniğine ilişkin bulgular Tablo 6'da belirtilmektedir.

**Tablo 6. Veri Analiz Tekniğine İlişkin Veriler**

Veri Analiz Tekniği	Makaleler	F
İçerik Analizi	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A8, A17, A18, A24, A29, A30, A31, A32, A38, A39, A42, A43, A46, A51	2
Betimsel Analiz	A12, A15, A18, A15, A17, A18, A23, A30, A34,	9
Betimsel İçerik Analizi	A9, A10, A12, A15, A20, A21, A22, A25, A26, A28, A33, A34, A36, A47, A48, A50	1
t-testi	A16, A23, A37, A49	4
ANOVA	A16, A37, A49	3
ANCOVA	A23	1
MANOVA	A45	1
Mann Whitney U	A35	1
Korelasyon	A35	1
Söylem analizi	A14, A41	2
Doküman analizi	A11, A19, A27, A40	4

Araştırmalarda verileri analiz etmek için en sık kullanılan betimsel analiz ve içerik analizidir. Diğer nitel analiz tekniklerinden söylem ve doküman analizinin tercih edilme sıklığı oldukça sınırlıdır. Nicel veri analiz tekniklerinden en sık yararlanan t-testi ve ANOVA'dır. Yayımlanan 51 makaleden 33'ünde tercih edilen analiz tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi uygulamalarının ön plana çıktığı ifade edilebilir.

### Mesleki Gelişim Çalışmalarında Temel Alınan Uygulama Yaklaşımı

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin uygulanan mesleki gelişim çalışma türüne ait bulgular Tablo 7'de ortaya konulmaktadır.

**Tablo 7. Mesleki Gelişim Çalışmalarında Temel Alınan Uygulama Yaklaşımı**

Veri Analiz Yöntemi	Makaleler	F
Öğrenme Toplulukları İle Gerçekleştirilen Çalışmalar	A3, A9, A10, A14, A21, A24, A25, A29, A33, A36, A38, A39, A41, A42, A43, A44, A46, A47, A48, A51	2
Mesleki Gelişim Programı İle Gerçekleştirilen Çalışmalar	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A20, A22, A23, A26, A28, A30, A31, A32, A34, A37, A45, A49, A50	7

Matematik öğretmenlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen araştırmalardan, 27'sinin mesleki gelişim programları kapsamında, 20'sinin ise öğrenme toplulukları bağlamında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bunların dışında yer alan 3 araştırmanın ise, kuramsal bir çerçevede gerçekleştirildiği görülmektedir.

### Mesleki Gelişim Çalışmalarının Kapsamı

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarının kapsamına ilişkin bulgular Tablo 8'de ortaya konulmaktadır.

**Tablo 8. Mesleki Gelişim Çalışmalarının Kapsamına İlişkin Veriler**

Çalışmaların Kapsamı	Makaleler	F
Matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi	A2, A5, A11, A12, A13, A15, A37, A43, A51	9
Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi	A1, A4, A8, A18, A22, A23, A26, A30, A31, A32, A40, A44, A45, A50	1 4
Matematik öğretmenlerinin öğrenme süreçlerini geliştirmek	A36, A45	2
Öğrenci başarısını tespit etmek	A1, A8, A25, A29	4
Öğretmenlerin mesleki kimliğini tanımlamak	A6, A43, A46	3
Matematik öğretmenleri arasında işbirliğinin sağlanması yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimi	A4, A6, A20, A21, A31, A33	6
Matematik öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi (eleştirel düşünme, sorgulama, yansıtma, problem çözme, akıl yürütme)	A6, A13, A20, A23, A31, A47, A48	7
Okul tabanlı mesleki gelişim uygulamaları yoluyla öğretmenlerde mesleki gelişimin sağlanması (liderlik, koçluk, öğrenme topluluğu, mentörlük)	A3, A9, A10, A14, A24, A25, A29	7
Matematik öğretmenlerinin ders öğretimine ilişkin tutum, inançlarını tespit etmek ve geliştirmek	A1, A3, A8, A23, A45, A50	6

Yurtdışı alanyazındaki matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmalar analiz edildiğinde en çok öne çıkan faktörün 'matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi' olduğu görülmektedir. 'Matematik öğretmenlerinin genel pedagojik alan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi', 'matematik öğretmenleri arasında işbirliğinin sağlanması', 'matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi', 'okul tabanlı mesleki gelişim uygulamaları yoluyla öğretmenlerde mesleki gelişimin sağlanması', 'matematik öğretmenlerinin ders öğretimine ilişkin tutum ve inançlarını tespit edilmesi ve geliştirilmesi' konularının da ilgili araştırmalarda ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Matematik öğretmenlerinin öğrenme süreçlerinin geliştirilmesi, 'öğrenci başarısını tespit edilebilmesi' ve 'öğretmenlerin mesleki kimliğini tanımlanması' ise araştırmalarda diğer konulara göre daha az tercih edildiği belirtilebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, yurt dışı alanyazında matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin araştırmalardaki araştırma eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırmaların genel özelliklerinin tespitinin yanında temel alınan mesleki çalışmanın türü ve kapsamı da ortaya konulmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz ile kodlama yapılarak ve temalar oluşturularak, bu temalar doğrultusunda veriler elde edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim çalışmaları konusunda 2018 ve 2019 yıllarında azalma olsa bile 2016 yılından itibaren genel bir artış eğiliminin söz konusu olmasının, öğrencilerin matematik başarısında öğretmen unsurunun ve bu çerçevede de matematik öğretmenin yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik farkındalığın ön planda olduğu ifade edilebilir. Nitekim, Birgin ve Eryılmaz (2022), 2010 ve 2021 yılları arasındaki matematik öğretmenlerinin fark etme becerisine odaklanan makale yayınlarının 2017 yılından itibaren artış gösterdiğini belirtmektedirler. Matematik öğretmenlerinin mesleki yeterliliğine katkı sağlayan fark etme becerisine ilişkin araştırmaların son

yıllarda artış göstermesinin, elde ettiğimiz araştırma sonuçları ile örtüştüğünü göstermektedir. Diğer taraftan, Aygün ve Bostan (2019)'ın matematik öğretmenlerinin mesleki çalışma türlerinden biri olan matematik koçluğuna ilişkin araştırmaları 2019 yılında, Kıncal ve Beypınar (2015)'in ders araştırmasının, matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine olan katkılarının incelendiği araştırma 2015 yılında, Bozkurt (2022)'un ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini inceleyen araştırma 2022 yılında, Matranga ve Silverman (2020) matematik öğretmenlerinden oluşan öğrenme topluluklarının gelişiminin incelenmesine yönelik araştırma 2020 yılında, Calleja (2020) mesleki gelişim atölyelerine katılan matematik öğretmenlerin ders işleyişine ilişkin değişikliklerin incelenmesine yönelik yapılan araştırma 2020 yılında yayınlanmıştır. Yayınlanan bu araştırmalar da, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Yurt dışı alanyazında matematik öğretmenlerine ilişkin mesleki gelişim çalışmalarının, büyük ölçüde orta öğretim düzeyindeki matematik öğretmenlerini kapsadığı anlaşılmaktadır. Çalışılan diğer grup öğretmenleri ise ilkökul öğretmenleridir. İkinci sırada ise, araştırma kapsamı olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin tercih edildiği görülmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesinin öğrenci öğrenmesine olan etkisi yaygın olarak kabul edildiği için, öğretmen mesleki gelişim çalışmalarının önemsendiği ifade edilebilir.

Alanyazında 'matematik öğretmenlerine ilişkin mesleki çalışmalar' anahtar kelimesi ile araştırma yapıldığında Erdoğan (2019), Açıkgül (2019), Koparan ve Kaleli Yılmaz (2020), Selçuk (2020), Kabael ve Ata Baran (2019) araştırmalarında olduğu gibi, aday matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Son yıllarda alanyazında matematik öğretmenleri ile gerçekleştirilen mesleki uygulamalar incelendiğinde, daha çok aday matematik öğretmenlerine ilişkin araştırmalar ön plana çıkmaktadır.

Araştırmada seçilen yöntemin amacına uygun olması araştırmanın niteliğini belirlediğine ilişkin (Karadağ, 2009) veri yaygın olarak kabul edilmektedir. Bu çerçevede, araştırmalarda genel olarak mesleki çalışma grupları faaliyetleri incelendiği için, büyük ölçüde nitel araştırma yaklaşımlarının tercih edildiği anlaşılmaktadır. Nitel yaklaşım olay ve olguyu derinlemesine incelediği için çalışma gruplarının sayısının 10'dan az olmasının araştırmanın etkili bir biçimde gerçekleştirilmesine katkıda bulunduğu ifade edilebilir. İkinci sırada, en çok tercih edilen örneklem sayısı 10-50 aralığında olan gruptur. Örneklem sayısı 50'den daha fazla kişinin oluşturduğu grup sayılarının ise daha sınırlı olduğu görülmektedir. Nicel ve karma yaklaşımı benimsemiş araştırmaların genel olarak, daha kapsamlı bir örneklem grubuna ulaşmayı amaçladıkları bilinmektedir. Ayrıca 10'un üzerindeki çalışma gruplarında matematik öğretmenleri dışında öğrenci, yönetici, mentor öğretmenler gibi aktörlerin katılım gösterdiği dikkati çekmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları ile gerçekleştirilen araştırmalarda örneklem sayısının sınırlı olmasının çalışmada elde edilecek bulguların niteliğini arttırdığı için araştırmada nitel yaklaşımı benimseyen (Baltacı, 2019) araştırmalarda örneklem büyüklüğü farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmektedir. Nitekim, araştırma bulguları kapsamında yer alan nitel araştırma yönteminin tercih edildiği makalelerde de, benzer biçimde sınırlı bir örneklem grubu ile çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bozkurt (2022) ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasını nitel araştırma kapsamında 22 öğretmen, Kuduz (2022) ortaokul matematik öğretmenlerinin zeka oyunları mesleki gelişimine ilişkin araştırmasını 4 öğretmen ile, Özmantar ve Önala (2017) matematik öğretmenlerinin ihtiyaç, değerlendirme ve beklentilerinin doğrultusunda programın belirlenmesini amaçlayan araştırmalarını nicel yaklaşımı temel alarak 214

öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada örneklem sayısına ilişkin elde edilen verilerin alanyazındaki araştırma verileri ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Mesleki gelişim uygulamalarının etkililiğini öğretmenlerin bakış açısına göre değerlendirmenin, çalışma ile ilgili gerçeğe yakın sonuçlar elde etmeyi sağladığına (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019) ilişkin farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Nitekim, araştırmanın veri toplama araçlarına ilişkin veriler incelendiğinde en fazla görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda nitel araştırma veri toplama araçlarından olan yarı yapılandırılmış, odak grup görüşmesi, gözlem, video kayıt, toplantı tutanaklarının da yaygın olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu veri toplama araçlarının araştırma kapsamında ayrıntılı bilgi edinmeye katkı sağladığı ifade edilebilir. Araştırmacıların bir bölümü, uygulanan eğitim programların işlevselliği ile ilgili genelleme yapabilmek için karma ve nicel yöntemde veri elde etmede kullanılan anket ve likert tipi ölçeklerden faydalanmışlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında bağlamın önemli olması (Eroğlu ve Özbek, 2018) nedeniyle, konuya ilişkin araştırmalarda genellemeden çok derinlemesine bilgi edinmeye daha uygun olduğu için nicel ve karma yöntem daha az tercih edildiği (Creswell, 2021) ifade edilebilir.

Veri analiz yöntemine ilişkin bulgular incelendiğinde, nitel yaklaşım bağlamında gerçekleştirilen içerik analizinin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Buna karşın nitel analiz yöntemlerinden söylem ve doküman analizinin tercih edilme sıklığının oldukça sınırlı olduğu belirtilebilir. Genelleme ihtiyacının olduğu araştırmalarda deneysel desen kullanımına bağlı olarak nicel analiz yöntemlerinden t-testi ve ANOVA'nın tercih edildiği görülmektedir. Diğer nicel analiz argümanlarından ANCOVA, MANOVA, Mann Whitney U ve korelasyonun sınırlı bir çerçevede kullanıldığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, Non-parametrik istatistik tekniklerinin ileri seviye istatistiklerinde sınırlı bir çerçevede kullanıldığı görülmektedir.

Matematik öğretmenleri ile yapılan mesleki gelişim çalışmalarını konu edinen 51 makaleden 27'sinde mesleki gelişim programları konusunun ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirmeye alınan mesleki gelişim programlarının; MOOC-Ed (Eğitimciler için Kitleli Açık Çevrim içi Kursu) kursu, MTE-R (Tasarım Tabanlı Mesleki Gelişim Atölyeleri) aracılığıyla mesleki gelişim atölyeleri, STEM (Bilim Teknoloji Mühendislik Matematik) Akademisi eğitimi, matematiksel bilgi ve pedagojileri geliştirmeye odaklanan web tabanlı mesleki gelişim uygulama çalışması, harmanlanmış öğrenme modeli, matematik eğitimi programı, matematik koçlarının verdiği hizmet içi eğitim, fen ve matematik dersliklerinde robotiği etkin bir şekilde entegre etmelerini desteklemek için tasarlanmış bir mesleki gelişim programı, video tabanlı sınıf diyalogunu geliştirmeye yönelik mesleki program, yüz yüze sınıfları içeren karma bir mesleki gelişim programı, GeoGebra (Bilgisayar Destekli Geometri Öğretimi Yazılımı) teknoloji destekli mesleki gelişim programı, Hall ve Foucault'nun kavramsal araçlarını kullanıldığı mesleki gelişim programı, matematik öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanımı artırmak için geliştirilen mesleki gelişim programı, entegre STEM görevi ile ilgili çalışma, iş birlikçi problem çözmeye vurgu yapan bir mesleki gelişim programı, internet tabanlı bir matematik biçimlendirici değerlendirme aracı ve ilgili pedagojiler hakkında bir mesleki gelişim projesi programı gibi bazı uygulamaları kapsadığı görülmektedir. Bu uygulanan programların, uzun süreli ve büyük bir öğretmen kitlesine yeterlilik kazandırmaya yönelik programlar olduğu görülmektedir. Programlarda ele alınan konular büyük ölçüde mesleki teknolojik yeterlilik, matematik öğretim sürecinin geliştirilmesi ve öğrenci öğretmen diyalogunu geliştirmeye yönelik kazanımlara odaklanmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin verdiği eğitimin niteliğinin geliştirilmesi için hem sınıf içi ve hem de çevrimiçi

öğrenci öğretmen iletişiminin güçlendirilmesi ve matematik eğitimde teknoloji kullanımının geliştirilmesinin gerekliliği bir zorunluluk olarak ön plana çıkmaktadır.

Matematik öğretmenleri ile yapılan mesleki gelişim çalışmalarının 20'si öğrenme topluluklarını geliştirmeye yöneliktir. Mesleki Öğrenme Topluluğu, öğretmenlerin öğretim alanındaki bilgilerini derinleştiren, öğrenci çıktılarını, öğretim uygulamalarını ve öğrenme çıktılarını geliştiren, sürekliliği olan, işbirlikçi, güven duygusunun temel alındığı okul kültürünü geliştirmeyi amaçlayan, yansıtma ve sorgulama stratejilerinin kullanıldığı, öğretmenlerin aktif katılımının olduğu bir eğitimciler topluluğu (Salleh ve Tan 2001; DuFour 2007) olarak değerlendirilmektedir. Makalelerde, uygulama sürecine ilişkin araştırma topluluğu, eylem araştırmalarına odaklanan matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim topluluğu, problem çözme döngüsü modeli, matematikte liderlik özelliklerini kazandırmaya yönelik mesleki öğrenme topluluğu, öğretmen etkileşimini desteklemek ve çalışmalarını hedeflerine ulaşmayı sağlamak için oluşturulan öğrenme topluluğu, farklı kültürlere sahip öğretmenlerin sömürge uygulamalarına ilişkin anlayışlarını keşfedip mesleki anlayışı ve öğrenimi tekrar yapılandırmak, pedagojik akıl yürütmelerin gelişimine yönelik öğrenme topluluğu, öğretmenlerin öğrenme potansiyelini geliştirmeye yönelik öğrenme topluluğu öğretmen rollerinin incelenmesine yönelik öğrenme topluluğu, aday öğretmen ve mentor öğretmenlerin işbirliğine dayalı öğrenme topluluğu, öğretmen liderleri ile birlikte çalışarak matematik öğretiminin niteliğini geliştirmeye yönelik öğrenme topluluğu, öğretmenlerin sosyal öğrenme aracılığıyla mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik oluşturulan öğrenme topluluğu, matematik koçu yetiştirmeye yönelik oluşturulan öğrenme topluluğu, hem öğrencilerin öğrenmesi ve hem de öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını geliştirmeye yönelik öğrenme topluluğu, öğrenme topluluklarında ortaya çıkabilecek sorunların tespitine yönelik öğrenme topluluğu, çevrim içi iş birlikçi ve içerik odaklı mesleki öğrenme topluluklarının incelendiği anlaşılmaktadır.

Ağsu (2020), Aşık (2019) matematik öğretmenlerinden oluşan mesleki öğrenme toplulukları bağlamında ve lisansüstü tez kapsamında bir araştırma gerçekleştirmiştir. Yurt içi alanyazında, çok sayıda olmamakla birlikte öğretmen öğrenme toplulukları ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır, ancak matematik öğretmenlerine ilişkin ve uygulama sürecine dönük araştırma sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında matematik öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin olarak çok sayıda araştırma (Lloyd, Rice ve McCloskey, 2019; Harvey ve Nilsson, 2021) gerçekleştirildiği dikkati çekmektedir.

Tekno-pedagojik yeterlilik düzeyi yüksek öğretmenler sayesinde öğrenciler, tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçları öğrenme amaçları doğrultusunda kullanarak üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirip, matematik bilgilerini inşa edebilir, kodlama gibi argümanlar aracılığıyla gerçekçi problemlere çözüm üretebilirler. 'Öğrencilerin teknolojik araçlar yardımıyla öğrenmede kazandığı zamanı akıl yürütme gibi üst düzey becerilere geliştirmeye harcaabilme şansını elde etmelerinin' (Ardıç, 2021), MEB (2013) mümkün olduğu belirtilmektedir. Yurt dışı alanyazında, matematik öğretmenlerinin tekno-pedagojik alan bilgi ve beceri düzeyleri konusunda önemli sınırlıkların olduğuna dikkat çekilmektedir. Matematik öğretmenleri ile yapılan mesleki gelişim çalışmalarının önemli bir bölümünün bu kapsamdaki yeterliliğin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu gerekçe, öğretmenlerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulan önemli bir mesleki yeterlilik olarak öne çıkmaktadır. Matematik öğretmenlerinin genel pedagojik alan bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine

yönelik olarak gerçekleştirilen öğretmen mesleki gelişim çalışmalarının ise daha sınırlı olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında yer alan makaleler analiz edildiğinde, matematik öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi ve öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin olumlu tutum geliştirmesi, diğer bir önemli gereksinim olarak ön plana çıkmaktadır. Üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bir öğretmenin öğretim sürecine yönelik olumlu bir tutum sergilemesinin, öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilediği (Baş ve Beyhan, 2012; Duman ve Aybek, 2018) belirtilmektedir. Bu çerçevede öğrencilerin matematik başarısını geliştirmek için öğretmenin teknolojik yeterliliğinin yanında üst düzey düşünme becerilerinin gelişmiş olması ve öğrenme sürecine ilişkin olarak olumlu bir tutum geliştirmesinin yararlı olacağı ifade edilebilir.

Okul ortamında, öğretmenlerin mesleki iş birliğine dayalı etkileşimlerinin yaygın olmasının, destekleyici olmasının; öğretmenlerin öğrencilerine etkin bir şekilde ulaşabilen ve öğretme becerisi gelişmiş eğitimciler olmasını sağlayacağı (Kruse ve Louis, 1995) belirtilmektedir. Bu çerçevede, çağın gereksinimlerine dayalı öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi için okul tabanlı iş birliğine dayalı öğrenme topluluklarının oluşturulması ve sürdürülmesi bir gereklilik olarak ön plana çıkmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin lisans eğitimlerinden sonra başladıkları mesleki yaşamlarında mesleki gelişim toplulukları uygulamalarının sınırlı bir çerçevede gerçekleşmiş olmasının, bu çerçevede akran öğrenmesinin çok sınırlı kalmasının ve uzman öğretmen desteğinin de sınırlı olmasının okullardaki eğitimin niteliğini de olumsuz yönde etkilediğinden söz edilmektedir (Schleicher, 2019). Bu doğrultuda yurt dışı alan yazındaki araştırma sonucunda alan bilgisi yanında, öğretmenlerin tekno-pedagojik ve genel pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesini, üst düzey düşünme kapasitelerinin artırılmasını sağlayacak mesleki gelişim çalışmalarına gereksinim duyulduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, mesleki gelişim çalışmalarının amaç ve kapsamlarının genel olarak belirlenerek uygulanması yerine, okula dayalı ve eğitim fakülteleri ile iş birliği içerisinde gerçekleştirilecek mesleki gelişim uygulamalarının, okullardaki matematik öğretiminin niteliğinin geliştirilmesine belirli bir ölçüde katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

## Kaynakça

Açıkgül, K. (2019). Matematik öğretmen adaylarının mobil öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 9(2) , 566-587.

Ağsu, Murat (2020). *Fakülte okul işbirliğinde geliştirilen mesleki öğrenme topluluğunun öğretmenlerin mesleki becerilerine etkisi*. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Ambusaidia, I. ve Yang, Y. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in oman and taiwan. *International Journal Of Education And Learning*, 1(2). <https://doi.org/10.31763/ijele.v1i2.39> sayfasından erişilmiştir.

Ardıç, M. A. (2021). Matematik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik tutumları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin ilişkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5 (2) , 239-251.

Aşık, İ. (2019). *Web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Aygün, B. ve Bostan, M. I. (2019). İlköğretim matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi: Matematik koçluğu. *İlköğretim Online*, 18(1), 52-77.
- Bağdat, O. (2019). *Mesleğe yeni başlayan iki ortaokul matematik öğretmenin mesleki gelişiminin beş uygulama modeli çerçevesinde incelenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), 55-77.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayram, İ. ve Bıkmaz F.,(2019). Ders imcesi modeli ve modelin öğretmen mesleki gelişimine katkısı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,52(2), 577-610.
- Bilge, O. ve Dede, Y. (2020). Matematik öğretmenlerinin ders imcesine ilişkin görüşleri . *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Birgin, O. ve Eryılmaz, E.(2022). Türkiye'de matematik eğitimi alanında öğretmenin fark etmesi konusunda yapılan çalışmaların sistematik incelenmesi. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 9(3), 184-203.
- Bozkurt, G. (2022). Matematik eğitiminde teknoloji odaklı gerçekleştirilen bir proje kapsamında *Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 196-211.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Calleja, J. (2020). Changes in mathematics teachers' selfreported beliefs and practices over the course of a blended continuing professional development programme. *Mathematics Education Research Journal*.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2021). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. ve Rothman, R. (2011). Teacher and leader effectiveness in high performing education systems. *Alliance For Excellent Education*.
- DuFour, R (2007). Professional learning communities: A bandwagon, an idea worth considering, or our best hope for high levels of learning?. *Middle School Journal*, 39(1), 4-8.
- Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (11) , 1-12.
- Erdoğan, F. (2019). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 118-130.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harvey, F. ve Nilsson, P. (2021). Contradictions and their manifestations in professional learning communities in mathematics. *J Math Teacher Education*, 25, 697-723.

Higgins, J. P. T., ve Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org> sayfasından erişilmiştir.

İlğan, A (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 6, 41-56.

Jones, E. A. ve Voorhees, R. A. (2002). Defining and assessing learning: exploring competency-based initiatives report of the national postsecondary education cooperative working group on competency-based initiatives in postsecondary education. Brochure [And] Report. *Institute of Education Science*, 185. <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>.

Kabael, T. ve Ata Baran, A. (2019). Ortaokul matematik öğretmenleri adaylarının matematik okuryazarlığı performanslarının ve matematik okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *ESTUDAM Journal of Education*, 4(2), 51-67.

Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37) , 201-220.

Kane T. J. , Mccaffrey, D. F., Miller, T. ve Staige, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? validating measures of effective teaching using random assignment. *Institute of Education Science*, 52.

Karaçam, Z. (2013). Sistemik derleme metodolojisi: Sistemik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6 (1), 26-33.

Karadağ, E. (2009). *Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması*. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kıncal, R ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (33) , 186-210.

Kıncal, R. Y., Kartal O. Y. ve Yazgan, A. D. (2016). the effect of lesson study approach upon critical thinking skills development: An investigation into arabic language pre-service teachers. *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*.

Koparan, T. ve Kaleli Yılmaz, G. (2020). Matematik öğretmenleri adaylarının mobil öğrenme ile desteklenen öğrenme ortamına yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1) , 109-128.

Kuduz, E (2022). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları mesleki gelişim programı hakkındaki görüşleri ve geliştirdiği etkinliklerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kruse, S. D. ve Louis, K. (1993). An emerging framework for analyzing school-based professional community. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association*, Atlanta.

Lloyd, G. V., Rice, C. L ve McCloskey, A. V. (2019). Opportunities for professional learning about mathematics instruction: The role of joint work in studentteaching triads. *Math Teacher Education*, 23, 499–525.

- Louis, K. S. ve Kruse, S. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Matranga, A. ve Silverman, J. (2020). An emerging community in online mathematics teacher professional development: an interactional perspective. *Journal of Mathematics Teacher Education*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2013). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. 08202713-No15-TIMSS-2019-Türkiye-On-Raporu. Pdf.
- Organisation For Economic Co-Operation and Development. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Özkan, M., Özkan Y. Ö. ve Güvendir, M. A. (2019). Türkiye ve Singapur okullarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve öğrenimi aksatan öğretmen davranışları açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 309-325.
- Özmantar, M. F. ve Önala, S. (2017). Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin ihtiyaç, değerlendirme ve beklentileri. *International Journal of Field Education*, 3 (1), 120-140.
- Salleh H. ve Tan, C. (2013). Novice teachers learning from others: Mentoring in Shanghai schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 152-165.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD: Paris.
- Selçuk, G. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik metaforik algıları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (4), 184-208.
- Uğurlu, F, Dolmacı, A. ve Acar, F. A. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1525-1540. Skopje/Macedonia-Ankara/Turkey.
- Ültay, E. , Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO, Paris.
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D. ve Mercer, N. Ve Halem, N. V.(2015). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM Mathematics Education*.
- Wested Organization (2020). *Teachers who learn, kids who achieve: a look at schools with model professional development*.
- Yavuz, H. Ç. , Demirtaşlı N., Yalçın, S. ve Dibek, M. İ (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Yeşil, D. (2021). *Bir ortaokul matematik öğretmenin fark etme becerisi bağlamında mesleki gelişimi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

# Ortaöğretim İnkılap Tarihi Ders Kitaplarında Laiklik İlkesi Bölümü ve Milliyetçilik İlkesi Bölümünün Etkinlikleri Hakkında Bir Değerlendirme (2012-2018)

An Evaluation on the Activities of the Laicism Principle Chapter and the  
Nationalism Principle Chapter in the Secondary Education

**Hamza Keleş<sup>1</sup>, Muhammed Erdoğan<sup>2</sup>**

*Bildiri Kodu: 9631*

## Öz

İnkılap tarihi ders kitaplarının bir parçası olan Atatürk ilkeleri, düşünceye dayanan yapıları sebebiyle ders kitaplarında anlatılan diğer olay ve olguların yanında soyut kalabilmektedir. İlkelerin durumu, terminolojik açıdan yanlış anlaşılmalara mahal vermekten 21. yüzyıl ders kitaplarındaki görselliğe dayalı etkinliklerde nasıl yer alacakları konusunda da bir problem durumu ortaya çıkartmaktadır. Bu araştırmada, Atatürk ilkelerinden laiklik ve milliyetçilik ilkeleri seçilerek ve 2012–2018 arası esas alınarak, adları geçen ilkelerin terminolojik olarak açıklandığı bölümlerde yer alan etkinlikler değerlendirilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi: “2012–2018 arasında kullanılan ortaöğretim inkılap tarihi ders kitaplarında, laiklik ilkesi ve milliyetçilik ilkesi bölümlerinde yer alan etkinlikler hakkında neler söylenebilir?” şeklindedir. Araştırmanın amacı; 2012-2018 arası ortaöğretim inkılap tarihi ders kitaplarının, laiklik ve milliyetçilik ilkeleri bölümlerinde yer alan etkinlikleri değerlendirerek, etkinliklerde kullanılan yaklaşımları tespit etmektir. Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi yöntemi, deseni ise durum çalışması desenidir. Araştırmada evren, ortaöğretim inkılap tarihi ders kitapları, örneklem ise bu ders kitaplarının, 2012–2018 arasında kullanılan üç örneğinde yer alan, laiklik ve milliyetçilik ilkeleri bölümleridir. Araştırmada verilerin toplanmasında, göstergebilim yöntemlerinden faydalanılmış, verilerin analizinde ise tematik analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmada, laiklik ilkesi bölümünün, metin yorumlama ve kavramlara odaklı etkinliklerle, milliyetçilik ilkesi bölümünün ise görsel yorumlama ve kavramlara odaklı etkinliklerle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: İnkılap Tarihi, Etkinlik, Laiklik, Milliyetçilik, Ders Kitabı.*

*Tema: Tarih Eğitimi*

## Abstract

<sup>1</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, hkeles@gazi.edu.tr.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı, erdoganmuhammed115@gmail.com.

Atatürk's principles, which are a part of the history of revolution textbooks, can remain abstract compared to other events and phenomena described in the textbooks due to their thought-based nature. While the situation of the principles causes misunderstandings in terms of terminology, it also creates a problem about how they will take place in the activities based on visuality in the 21st century textbooks. In this research, the principles of laicism and nationalism will be selected from Atatürk's principles and the activities in the chapters where the mentioned principles are explained terminologically will be evaluated based on the between, 2012 – 2018. Problem sentence of the research: "What can be said about the activities in the chapters of the principle of laicism and the principle of nationalism in the secondary education reform history textbooks used between 2012 and 2018?" The aim of the research is to evaluate the activities in the chapters of the principles of laicism and nationalism in the secondary education revolution history textbooks between 2012-2018 and to determine the approaches used in the activities. The method of the research is document analysis, which is one of the qualitative research techniques, and the design is the case study design. The population of the research is the secondary education reform history textbooks, and the sample is the principles of laicism and nationalism in three examples of these textbooks used between 2012-2018. In the research, document analysis and semiotics methods will be used in the collection of data, and thematic analysis method will be used in the analysis of the data. As preliminary finding in the research: Activities focused on literary text interpretation in the principle of laicism, and activities focused on visual interpretation in the chapter of the principle of nationalism were determined.

**Keywords:** *Revolution History, Activity, Laicism, Nationalism, Textbook.*

**Theme:** *History Education*

## Giriş

Tarih bilimi, laboratuvar deneylerine müsait olmayan yapısı ve tarihi olayın yarattığı etkilerin ideolojik veya insani göreceliliği sebebiyle, öğretim konusunda zaman zaman problemler taşıyan bir bilim dalıdır. Türkiye’de tarih öğretiminin ortaya çıkardığı problemlere örnek olarak, inkılap tarihi öğretiminde ortaya çıkan problemler ve tartışmalara yönelik olarak yapılan araştırmalar örnek gösterilebilir.

Ahmet Şimşek ve Mehmet Güler, ortaöğretim inkılap tarihi dersinin öğretiminde yaşanan problemler ile ilgili olarak yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, yoğun müfredattan, ezbere dayalı tarih öğretiminden ve öğretim araç gereçlerinin eksikliğinden bahsettiklerini tespit etmişlerdir (Şimşek & Güler, 2013, s. 569). Tartışmalar ile ilgili olarak ise Bülent Akbaba tarafından yapılan çalışmada yer alan, "İnkılâp tarihi dersleri, eğitim bilimcilerin dersin öğrenme öğretme sürecine yönelik tartışmalarının yanında, ders ile ilgisi olduğunu düşünen farklı paydaşların dersin varlığı, felsefesi ve amacı üzerindeki tartışmalarına da kaynaklık etmektedir" (Akbaba, 2020, s. 291) şeklindeki açıklamalar örnek gösterilebilir. Bu araştırmada, Atatürk ilkelerinin öğretimi konusundaki bir problem, laiklik ve milliyetçilik ilkesi örnekleriyle tartışılmıştır.

Cumhuriyetçilik, milliyetçilik, laiklik, halkçılık, devletçilik, inkılapçılık olarak sıralanan Atatürk ilkeleri, temelde basit görünseler de somut bir olay veya olgu olmamaları, yalnızca düşüncelerden ibaret olan soyut yapıları sebebiyle, öğretmenlere zorluk yaşatabilirler. Bu zorluklar, Türk eğitim derneğinin X.

toplantısında bir katılımcı tarafından şu cümlelerle beyan edilmiştir: “Devrim Tarihi öğretimi ve kitaplarına karşı çağdaştıramadığımız tarih öğretimi ile bugünkü konumuz arasındaki kopukluğu, tarih konuları içine yerleştiremediğimiz Atatürk İlkelerinin soyut kalışını vurgulamak, tarihsel süreci Devrim Tarihinde işletemediğimizi dile getirmek isteyeceğim” (Özbaran, 1992, s. 34).

Tarih dersinde anlatılan kavramın soyutluğu ciddi bir problemdir. Çünkü tarih derslerinin çoğu, tarihi olayların, yapıların ve olguların, görsellerinin gösterilmesi veya görsel hale gelmesini sağlayan etkinliklerle geçer. Bir tarih dersinde en kötü ihtimalde öğretmen, öğrencinin tarihi olayı hayal etmesini sağlar. Atatürk ilkelerinin ise görselleştirme imkânı oldukça zordur. Bu durum, başlı başına bir zorluk yaratırken Talim Terbiye Kurulunun 2012 yılında hazırladığı öğretim programında, Atatürk ilkelerinin yer aldığı bölümlere etkinlikler yazılması istendiği tespit edilmiştir (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012, s. 33-37). Böylelikle soyut olan Atatürk ilkelerinin, etkinlikler yoluyla somutlaştırılması yoluna gidilmiştir. Bu yenilik, birer düşünceden ibaret olan Atatürk ilkelerinin etkinliklerle nasıl anlatıldığı ile ilgili bir problem durumunu ortaya çıkartmıştır.

Bu araştırmada, Atatürk ilkelerinden laiklik ve milliyetçilik ilkeleri seçilmiş ve 2012-2018 arası esas alınarak, laiklik ve milliyetçilik ilkelerinin ders kitaplarındaki etkinliklerde nasıl işlendiği, ilkelerin yer aldığı bölümlerde hangi etkinlik metotlarının kullanıldığı karşılaştırmalarla incelenecektir. Araştırmanın problem cümlesi: “2012-2018 arasında kullanılan inkılap tarihi ders kitaplarının, laiklik ve milliyetçilik ilkesi bölümlerinde yer alan etkinlikler tematik analiz yöntemiyle analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın amacı; 2012-2018 arasında kullanılan inkılap tarihi ders kitaplarının, laiklik ve milliyetçilik ilkesi bölümlerinde yer alan etkinlikleri tespit edip, karşılaştırarak, kullanılan yöntemleri ve yorum farklılıklarını analiz etmektir.

## Yöntem

Araştırmada yöntem olarak: Nitel araştırma yöntemleri prensipleri benimsenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 189).

## Araştırmanın Deseni

Araştırmada desen olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseni, geçmişe ya da günümüzde oluşan bir durumun, kanının, olayın sebebini derinlemesine inceleyip araştırma yapmaktır (Creswell, 2020, s. 101). Durum çalışması deseni, doküman analizini içerebildiği için doküman analizi yöntemi ile beraber kullanılabilir. Amacıyla seçilmiştir.

## Evren ve Örneklem

“Ortaöğretim İnkılap Tarihi Ders Kitaplarında Laiklik ve Milliyetçilik İlkesi Bölümlerindeki Etkinliklerin Tematik Analizi (2012-2018)” adlı araştırmada evren, 2012-2018 Aralığında kullanılan ders kitaplarıdır. Örneklem ise ayrı ayrı olarak şunlardır: 2012-2018 arasında kullanılan ders kitaplarında laiklik ilkesi bölümü etkinlikleri ve 2012-2015 arasında kullanılan ders kitaplarında milliyetçilik ilkesi bölümü etkinlikleri. Araştırmada, 2012 öğretim programının uygulamaya konulduğu tarihten itibaren,

2018 öğretim programının uygulamaya alındığı tarihe kadar işlenen MEB onaylı ders kitapları içerisinde üç tanesi seçilmiştir. Bu kitaplar şunlardır:

- 2012-2013 Ders yılı: Yazar Komisyonu, Lise 3 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.
- 2012-2013 Ders yılı: Sevtap Gamsız, Lise 3 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.
- 2015-2016 Ders yılı: Mahmut Ürküt, Lise 3 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde doküman analizi ve göstergebilim tekniklerinden faydalanılmıştır. Göstergebilim, araştırmacıların sembol, işaret ve sözlü metinlerden anlamlar çıkarmaları ve bu anlamların nasıl anlaşılacağı konusunda detaylı analiz yürütme yöntemi şeklinde açıklanabilir (Çağlar, 2012, s. 23). Göstergebilim tekniği, 20. yüzyıl ortalarından bu yana sıklıkla kullanılan bir tekniktir, resimlerin yanı sıra, sinema filmlerini incelemek için de göstergebilim tekniği kullanılabilir (Aktulum, 2004, s. 1). İçerik analizinde de görsellere odaklanılabilir ancak göstergebilim, doğrudan metne değil metnin çevresindeki işaretlere ve sembollere odaklanma imkânı tanıdığı için araştırmacının görsel analiz bölümünde kullanılmak amacıyla tercih edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi bölümünde göstergebilim ve tematik analiz tekniklerinden faydalanılacaktır. Göstergebilim ve doküman analizi ile tespit edilen verilen tematik analiz yöntemi ile değerlendirilerek birbiriyle karşılaştırılacaktır.

Tematik analizde veriler öncelikle temalarına ve konularına göre ayrı ayrı isimlendirilerek kodlanır ve daha sonra kodlar kategoriler hâlinde sırlanarak karşılaştırmaya hazır hale getirilir (Glesne, 2013, s. 259). Tematik analizin sağladığı karşılaştırma imkânı ile *“Olaydan olaya, ortamdaki ortama ya da durumdan duruma değişen kodlarla kategorilerin ya da tematik düşüncelerin nasıl temsil edildiğini keşfedebilirsiniz”* (Gibbs’den aktaran Glesne 2013, s. 259). Araştırmada ders kitaplarından toplanan her bir etkinlik örneğine kod numarası verilmiş ve bu kodlar aracılığıyla karşılaştırma yapılmıştır.

## **Bulgular**

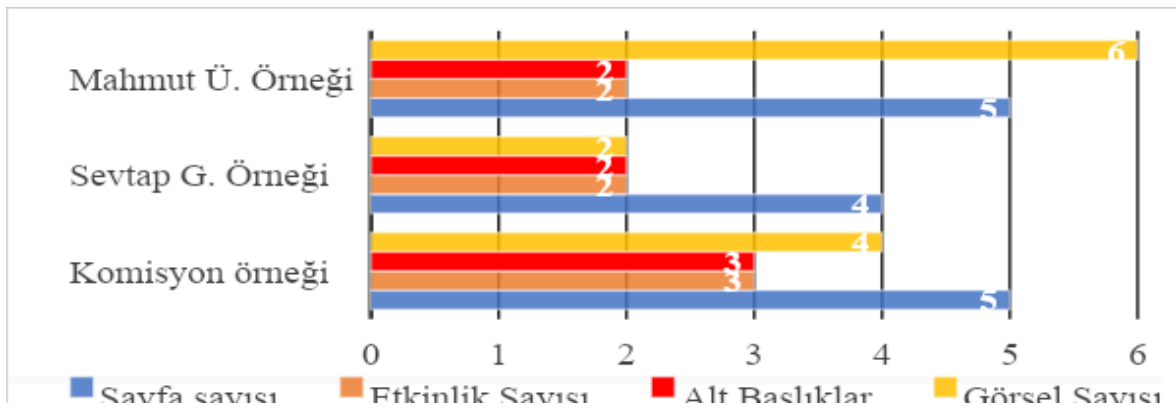
### **Ders Kitapları ile İlgili Bulgular**

Seçilen ders kitaplarından, komisyon ve Sevtap Gamsız’ın ders kitapları 2011 yılında Talim terbiye kurulu tarafından kabul edilmiştir ve ilgili listede isimleri görülmektedir (Talim Terbiye Kurulu, 2011). Sevtap Gamsız’ın ders kitabı, 237. sırada Netbil Basım ve Yayıncılık A.Ş. tarafından basılacağı bilgisiyle bulunmaktadır (Talim Terbiye Kurulu, 2011, s. 19). Yazar komisyonu tarafından yazılacak ders

kitabında ise komisyon üyelerin isimleri yer almaktadır: Celal Genç, Şenol Türedi, Vicdan Cazgır, İlhan Genç, Yasemin Okur, Akın Sever, Mehmet Öztürk. (Talim Terbiye Kurulu, 2011, s. 22). Mahmut Ürküt'ün kitabı ise 2014 Talim Terbiye Kurulu kararlarında, 30-05-2014 tarihli 40. sıra numaralı kararın ek listesinde bulunmaktadır (Talim Terbiye Kurulu, 2014, s. 2). Bu ders kitaplarının her birinin girişinde bir organizasyon şeması bulunmaktadır. Bu organizasyon şemasında ise etkinliklerin, okuma metinlerinin soru cevap bölümlerinin sembolleri yer almaktadır.

### Laiklik İlkesi Bölümü ile İlgili Bulgular

Laiklik ilkesi bölümünün araştırılan ders kitaplarındaki durumuna bakıldığında, bölümde gövde metnini fazla uzun tutulmadığı genellikle görsellerle ve metin kutularıyla konuyu işlediği tespit edilmiştir (Komisyon, 2012; Gamsız, 2012; Ürküt 2012). Komisyonun ders kitabında laiklik ilkesi bölümü 5 sayfa boyunca üç etkinlik kullanılarak, üç alt başlıkla: "Tanımı-Atatürkçü Düşünce Sisteminde Laiklik-Laiklik İlkesinin Önemi ve Sonuçları" sıralamasıyla işlenmiştir (Komisyon, 2012, s. 174-178). Buna karşın, Sevtap Gamsız'ın ders kitabında 4 sayfa boyunca iki etkinlik kullanılarak, iki alt başlıkla: "Din ve Vicdan Hürriyeti – Laiklik İlkesinin Topluma Sağladığı Faydalar" sıralamasıyla işlenmiştir (Gamsız, 2012, s. 197-200). Mahmut Ürküt'ün ders kitabında ise 5 sayfa boyunca iki etkinlik kullanılarak Sevtap Gamsız'ın ders kitabındaki alt başlık sıralamasıyla işlenmiştir (Ürküt, 2015, s. 206-211). Laiklik ilkesi bölümünün içeriği genel olarak şu şekildedir:



Şekil 1. Laiklik ilkesi bölümü içeriği

Komisyon (2012) örneğinde yer alan etkinlikler şu şekildedir: (Komisyon, 2012, s. 174-176).





öğrenciden okuma parçasını yorumlaması istenmiştir. Örneğin, adı geçen ders kitabındaki bir etkinlikte yer alan okuma metni şöyledir:

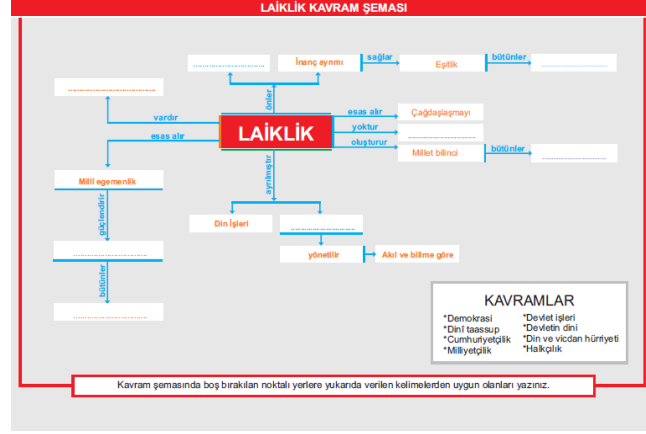
*“Türk tarihinin en eski dönemlerine bakılırsa görülür ki Türk milleti din ve inanç ile devlet ve siyaset işlerini birbirinden ayırmak gereğini ve önemini çok erken anlamıştır. Bu bir fikrî gelişme eseri idi. Orta Asya’da Çin’de ve başkaları... milattan binlerce yıl önce kurulan Türk devletlerinde herkes dininde, inancında serbest idi. Eski zamanlarda Avrupa’ya geçmiş Türklerden, nispeten yakın sayılabilecekler arasında, mesela Hunların, Kumanların, Avarların, başkaları... halkını dinlerini değiştirmeye zorladıkları veya din ile devleti birbirine karıştırdıkları görülmemiştir. Gerçi zaman zaman çeşitli dönemlerde dini siyasete alet gibi kullanmak akımları baş göstermiş, hükümdarların yabancı kültürlerle uyarak devlet başkanlığı yanına bir de ruhani başkanlık kattıkları, kendilerini ilahların vekili ve hatta bizzat ilah sandıkları olmuştur. Fakat bu sapma, bu akılsızlık er geç millî felaketler getirmiş, böyle davalara alet edilen devletlerin batması ile sonuçlanmıştır. Osmanlı Devleti din ile devlet işini karıştırma hatasının Türk tarihindeki en son kurbanıdır. Osmanlı saltanatının sayısız hataları içinde her türlü gelişme yollarını sınımsız kapamış olması bakımından bu hatayı başta saymak doğru olur. Osmanlı Devleti’nden Türk Cumhuriyeti’ne miras kalan dertlerden kurtarılması belki en çetin görünen de bu idi. Yüzyıllardan beri yalnız merkezi bir şekil halinde değil, kaduları şeriat mahkemeleri, müderrisleri ve medreseleriyle köylere kadar bile kök vermiş bir teşkilat halinde bulunan “teokrasi”yi kaldırmak ve “modern devlet” kavramını en pürüzsüz niteliği tamamlamak için dış sıkıntıların büsbütün kalkmasını beklemek, gerici unsurlarla çıkarı bozulacakların milleti zehirlemelerine fırsat ve vesile vermemek gerekiyordu... (Bekir Palazoğlu, Atatürk İnkılapları (Devletin Laikleşmesi) s. 268.)” (Gamsız, 2012, s. 197)*

L.3 kodu verilen etkinlikte, okuma parçasının ardından öğrenciye yöneltilen sorular şunlardır: “1. İlk Türk devletlerinde laik devlet anlayışı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? 2. Cumhuriyet Döneminde laiklik ilkesinin uygulanmaya konulmasının sebepleri nelerdir?” (Gamsız, 2012, s. 197). Tamamen bir anlama ve yorumlama etkinliği şeklinde hazırlanmış etkinlik ile öğrencilerden fikir üretmeleri ve yorum yapmaları istenmiştir. Öğrencilere verilen okuma metninin mesajı, eski Türklerde laikliğin olduğu ve zamanla laiklik anlayışının kaybolmasıyla birlikte, din ve devlet işlerinin birbirine karıştığı akabinde dinin tekelinin “din istismarcısı” olarak nitelenen grubun eline geçtiği belirtilmektedir. Atatürk’ün dinin istismar edilebildiği bir sistemi ortadan kaldırmak ve modern devlet mantığını yerleştirmek için laiklik ilkesini uygulamaya koyduğu belirtilmektedir. Yöntem ile ilgili detayların ardından metne odaklanıldığında, metnin genelinde bazı hatalar bulunmaktadır. Öncelikle ilk Türk devletlerindeki din ve devlet işlerini birbirinden ayırma mantığı, laisizmden ziyade bir gelenekten kaynaklanmaktadır. İlk çağ ve orta çağ dönemlerinde henüz ileri yasaların ve laisizmin olduğunu ifade etmek yanlıştır. Bir diğer sorun ise saltanatın her türlü millî gelişme yolunu tıkadığına dair iddiadır.

Metinde iddia edilenin aksine, Osmanlı modernleşmesi dönemi padişahları, Osmanlı Devleti’ni ileriye taşıyabilmek için özellikle askeri alanda ıslahat yapmışlardır ve hatta ıslahat çalışmaları hanedandan olmayan ve çoğunlukla Tebaa’nın içinden gelen ıslahat karşıtları tarafından engellenmiştir (Hayta & Ünal, 2014, s. 213-214). Bunlardan en bilinenleri II. Mahmud ve III. Selim’dir. Bu iki padişah gelişim yanlısı olup ıslahat yapmışlar ancak III. Selim ıslahat karşıtları tarafından tahttan indirilmiş, II. Mahmud ise ıslahat karşıtı olan yeniçeri ocağını yok etmiştir (Unat, 2016, s. 21-24). Bu örneklerin yanı sıra saltanat mührüyle de yeniliklerin engellendiği de olmuştur. Örneğin, 1577 tarihinde Takiyüddin Mehmet tarafından Galata’da kurulan rasathanenin, Tanrı’nın gazabını İstanbul’a çektiği gerekçesiyle

bombalanmasına, dönemin padişahı III. Murad izin vermişti, fakat bu olayda da dönemin şeyhülislamının ve ulemasının sultanı manipüle ettiği belirtilmektedir (İnalçık, 2015, s. 187-188).

Özetle, etkinlik örneğindeki metnin konu alanı bilgisi açısından sorunlu olduğu düşünülmektedir. Bu durumun sebebi, metnin oldukça eski bir kitaptan alınmasından kaynaklanıyor olabilir. Metnin yazıldığı dönemde, gelişmenin önünü yenilik karşıtlarının değil, saltanatın tıkadığı düşünülmüş olabilir. Her iki ders kitabında da bu etkinliklere ek olarak, tam sayfa bölüm sonu etkinlikleri hazırlandığı gözlemlenmektedir. Komisyon tarafından hazırlanan kitapta bölümün sonuna bir kavram şeması eklenmiştir. Bu kavram şeması şu şekildedir:



Şekil 4. Laiklik ilkesi bölümü kavram şeması etkinliği (Komisyon, 2012, s. 178). Kodu: L.4.

Bir nevi bulmaca tarzında olan kavram şeması etkinliğinde ipucu olarak; “Demokrasi, dini taassup, cumhuriyetçilik, milliyetçilik, devlet işleri, devletin dini, din ve vicdan hürriyeti, halkçılık” kelimeleri verilmiş, bu kelimeleri şemadaki ilgili yerlere eklemeleri istenmiştir. Kavram şeması doldurulduğunda, ortaya çıkan cümlelerin bölüm içerisinde kullanılan cümlelerin tekrar edildiği gözlemlenmektedir. Örneğin, “Devletin dini yoktur. Din ve vicdan hürriyeti vardır. Devlet işleri ayrılmıştır. Devlet işleri, akıl ve bilime göre yönetilir.” şeklinde cümlelere ulaşılmaktadır. Bölüm içeriğinde bulunmayan “bütünler” ifadeleri ise diğer ilkeler ile doldurulabilmektedir ve bölüm içeriğinde ilgili ilkelerden bahsedilmiştir. Bu açıdan kavram şeması etkinliğinin, bir tür bölüm sonu değerlendirme olarak kullanıldığı söylenebilir.

Sevtap Gamsız’ın ders kitabında ise bölüm sonu etkinliği olarak okuma parçası etkinliği verilmiştir. Tek bir okuma parçası etkinliğinde üç farklı şiir verilmiş, laikliğin esaslarını vurgulayan şiirlerden yola çıkılarak, öğrencilerin düşüncelerini yazması istenmiştir (Gamsız, 2012, s. 200). Bu etkinliğin, bir bölüm sonu değerlendirilmesinden ziyade öğrencilerin anlama ve yorumlama kabiliyetlerini ölçmek için yapılmış olduğu söylenebilir. İncelenmiş bir sonraki ders kitabı olan, Mahmut Ürküt’ün hazırladığı ders kitabında ise diğer iki ders kitabında bulunan etkinliklere benzer yaklaşımlar ile karşılaşılmaktadır:

Aşağıda verilen tabloyu örneğe uygun olarak doldurunuz.

Laiklik İlkesi Doğrutusunda Yapılan İnkılaplar				
Amaçlar	Yapılan İnkılaplar	Hangi Alanda Olduğu		
		Siyasi	Sosyal	Ekonomik
Milli Egemenliği Hâkim Kılmak	Halifeliğin Kaldırılması	X		

**Şekil 5.** Laiklik ilkesi bölümü kavram şeması etkinliği (Ürküt, 2015, s. 206). Kodu: L.5.

L.5 kodlu etkinlikte amaç inkılaplardan yola çıkarak kavram şeması oluşturmak olup, L.3 kodlu kavram şeması etkinliğinden farklı olarak tablo formatında düzenlenmiştir. Etkinlikte, vasıtasıyla laiklik ilkesi anlatılmaktadır. Aynı ders kitabındaki bir sonraki etkinlikte ise “Atatürk’ün din ve vicdan özgürlüğü ile ilgili üç sözünü bularak aşağıdaki noktalı yerlere yazınız.” (Ürküt, 2015, s. 208) şeklinde bir etkinlik bulunmakta, bölümün sonuna eklenen etkinlik ile yine bölüm sonu değerlendirme yapma amaçlı bir etkinlik olmakla beraber, öğrenciyi düşünmeye zorlamaktan daha çok biraz daha ezber odaklı bir etkinlik olduğu söylenebilir.

Mahmut Ürküt ve Sevtap Gamsız tarafından hazırlanan kitaplarda tespit edilen etkinliklerde herhangi bir görsel bulunmamakla beraber her iki ders kitabında da bölümün genelinde görseller bulunmaktadır. Kullanılan görsellerin sayıları kitaptan kitaba değişmekle beraber, kullanılan görsellerin çoğu “dua eden Atatürk” ve “Atatürk ve din adamları” temalı görsellerdir. Görsellerde verilmek istenen mesaj, L.2 kodlu etkinlikteki görselin verdiği mesaj ile aynıdır. Görseller, Atatürk’ün dinin önemine dikkat çektiği söylemlerini takiben sunulmuştur. Örneğin: Mahmut Ürküt’ün ders kitabında, “İslam dinine büyük değer veren Atatürk, her konuşmasında İslam dininin akıl ve mantığa uyan mükemmel bir din olduğunu ifade etmiştir” (Ürküt, 2015, s. 207). İfadesinin ardından şu görseller kullanılmıştır:

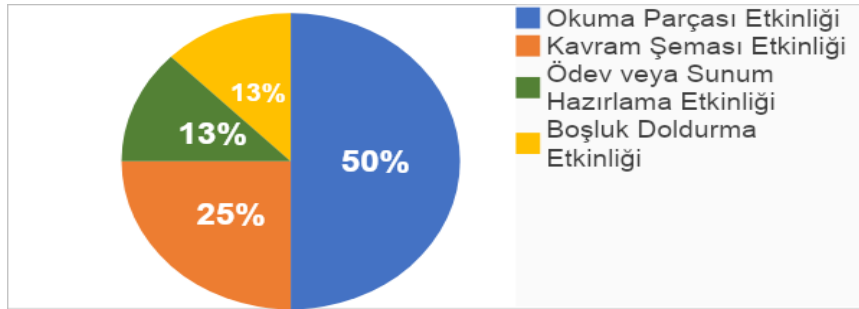


**Şekil 6.** Mahmut Ürküt’ün ders kitabında kullanılan görseller (Ürküt, 2015, s. 207).

Benzer olarak Sevtap Gamsız’ın ders kitabında da kullanılan tek görsel, Atatürk’ün dua ederken kadraja alındığı görseldir. “Mustafa Kemal Hacı Bayram Veli Camisinde dua ederken (1920)” notu ile paylaşılmış görsel, bölümün sonunda kullanılmıştır (Gamsız, 2012, s. 199). İncelenen tüm ders kitaplarında bölümlerde kullanılan etkinlikler; kavram şeması hazırlama, din ve vicdan hürriyeti ile ilgili bir etkinlik hazırlama, laikliğin genel özelliklerini tanımlayan bir etkinlik hazırlama şeklinde sıralanabilir. Etkinliklerin bu şekilde düzenlenmesi, 2012 öğretim programından kaynaklanmaktadır.

Öğretim Programında da etkinlik önerisi olarak: Laiklik ilkesi ile alakalı bir kavram haritası hazırlama, din ve vicdan hürriyeti ile alakalı bir sunu hazırlama. Etkinlikleri istenmiştir (MEB, 2012, s. 36-37). Kitap yazarları da öğretim programına uymak adına benzer anahtar kelimeler ile etkinlikleri hazırlamış, hatta Sevtap Gamsız, hazırladığı ders kitabına “Din ve vicdan önemi ile ilgili bir sunum hazırlayınız.” şeklinde bir yönerge eklemiştir (Gamsız, 2012, s. 199). Etkinliklerin yorum yapma ve analiz yapma mantığındaki özelliklerinin de yine 2012 öğretim programında yer alan, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ile alakalı olduğu söylenebilir (MEB, 2012, s. 14). Örneğin, L.3 kodlu etkinlikte dinin suistimal edilmesi ile ilgili geçmiş sorunlardan bahsedilmekte, L.2 kodlu etkinlikte ise “laiklik üzerine” adlı metin ile dinin siyasete alet edilmesi sorunu, öğrenciye kavratılmaya çalışılmakta ve bu sorunların dönemin insanlarını nasıl etkilediği hakkında örnekler verilmektedir (Gamsız, 2012, s.97; Komisyon, 2012, s. 176).

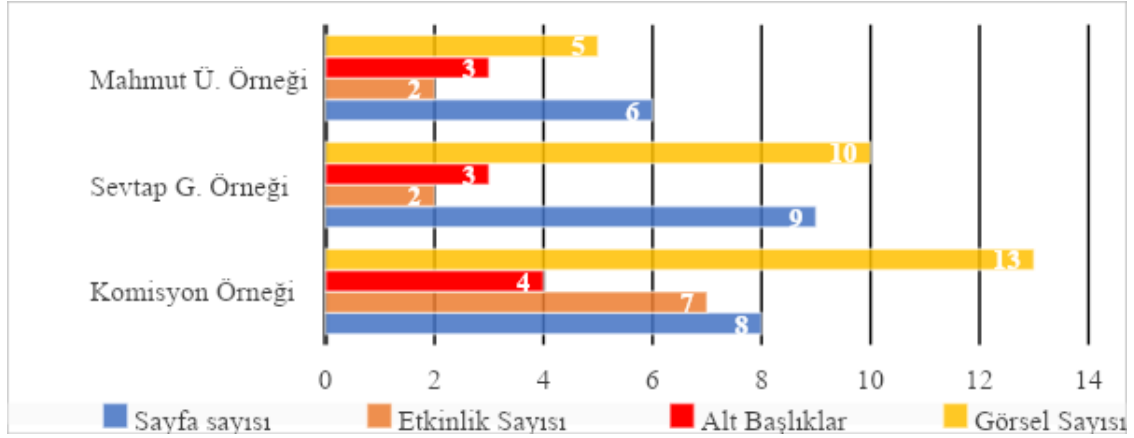
Bu etkinlikler vasıtasıyla öğrenciler sorun analizi yapabilir, adı geçen öğretim programının beceriler bölümünde belirtilen, “Geçmişteki konu ve sorunları tanımlar, bu konu veya sorunla ilgili insanların çıkarlarını, değer ve bakış açılarını analiz eder...” (MEB, 2012, s. 14) kazanımını sağlayabilir. Laiklik ilkesi bölümündeki etkinlik türleri, çok farklı türlerde hazırlanamamıştır. Etkinliklerin çoğu okuma parçası türündedir. Bölümler incelendiğinde; 4 okuma parçası etkinliği, 2 kavram şeması etkinliği, 1 boşluk doldurma etkinliği, 1 ödev veya sunum hazırlama etkinliği tespit edilmiştir.



Şekil 7. Laiklik İlkesi Bölümü Etkinlik Türleri

### Milliyetçilik İlkesi Bölümü ile İlgili Bulgular

Milliyetçilik ilkesi alakalı bölümün incelenen ders kitaplarındaki durumuna bakıldığında, tıpkı laiklik ilkesinde olduğu gibi bölümde gövde metnini fazla uzun tutulmadığı genellikle görsellerle ve metin kutularıyla konuyu işlediği tespit edilmiştir (Komisyon, 2012; Gamsız, 2012; Ürküt 2012). Komisyonun ders kitabında milliyetçilik ilkesi bölümü 8 sayfa boyunca şu alt başlıklar ile işlenmiştir: “Tanımı- Atatürkçü Düşünce Sisteminde Milliyetçilik-Milli Birlik ve Beraberliğin Anlam ve Önemi- Atatürk Milliyetçiliğinin Önemi ve Sonuçları” (Komisyon, 2012, s. 146-154). Buna karşın, Gamsız (2012) örneğinde, 9 sayfa boyunca, “Milli Birlik ve Beraberlik”- “Milli Birlik ve Beraberliği Güçlendiren Unsurlar” ve “Milliyetçilik İlkesinin Türk Toplumuna Faydaları” alt başlıklarıyla işlenmiştir (s. 169-178). Mahmut Ürküt’ün ders kitabında ise 6 sayfa boyunca, Sevtap Gamsız’ın ders kitabındaki alt başlık sıralamasıyla işlenmiştir (Ürküt, 2015, s. 188-194). Milliyetçilik ilkesi bölümlerinin içeriği genel olarak şu şekildedir:



Şekil 8. Milliyetçilik ilkesi bölümü içeriği ile ilgili bir grafik.

Milliyetçilik ilkesi bölümünde tespit edilen ilk etkinlik bir anlama ve yorumlama etkinliğidir. Bu etkinlik şu şekildedir:

**etkinlik**

Şiir ve metni okuyarak aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

**MİLLET**

Soma bana oymağımı boyumu,  
Beşbin yıldır millet gibi yaşarım...  
"Deme bana Oğuz, Kayı, Osmanlı,  
Türk'üm, bu ad her unvandan üstündür...  
...  
Deme bana "Oğuz, Kayı, Osmanlı...  
Türk'üm, bu ad her unvandan üstündür...  
Yoktur Özbek, Nogay, Kırgız, Kazanlı,  
Türk milleti bir bölünmez bütündür...  
Ziya Gökalp  
Kenan Akyüz, Batı Tesisinde Türk Şiiri Antolojisi, s. 703

**ATATÜRK DİYOR KI...**

"Bize milliyetçi derler. Ama biz öyle milliyetçileriz ki bizimle iş birliği eden bütün milletlere hürmet ve riayet ederiz. Onların milliyetlerinin bütün icaplarını tanırız. Bizim milliyetçiliğimiz her hâlde hodbince (bencil) ve mağrurca bir milliyetçilik değildir."  
Ulkan Kocatürk, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, s. 216

1. Atatürk'ün etkilendiği şairlerden biri olan Ziya Gökalp'in şiirinde millet kavramının hangi özelliği vurgulanmıştır?

2. Atatürk'ün sözüne göre onun milliyetçilikle ilgili düşünceleri hakkında neler söylenebilir? Buna göre Atatürk, Ziya Gökalp'in hangi fikirlerinden etkilenmiş olabilir?

Şekil 9. Milliyetçilik ilkesi bölümü etkinlik örneği (Komisyon, 2012, s. 146). Kodu: M.1.

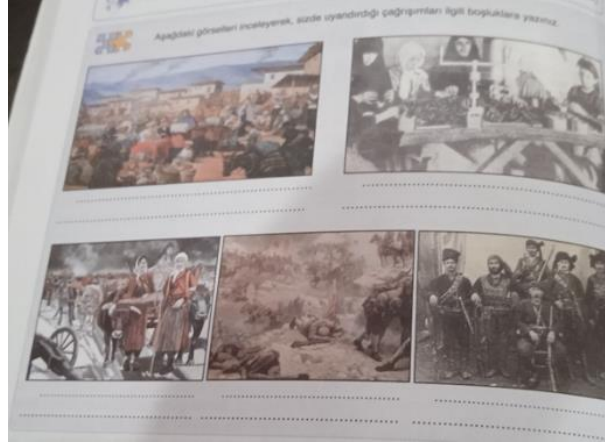
Bu etkinlikte Ziya Gökalp'in millet şiiri ile millet kavramının ortak geçmiş özelliği vurgulanmış, Atatürk'ün sözü ise milliyetçiliğin şoven duygularla yapılmaması gerektiğini vurgular niteliktedir. Böylelikle milliyetçiliğin iki esasına paralel olarak vurgu yapılmak istendiği düşünülmektedir. Ancak 2. soru etkinliği bağlamından kopartmış olabilir çünkü Ziya Gökalp'in şiirinde "Türk'üm, bu ad her unvandan üstündür..." denilmekteyken Atatürk'ün metninde ise "Bizim milliyetçiliğimiz herhâlde hodbince ve mağrurca bir milliyetçilik değildir..." şeklinde bir cümle kurulmuştur (Komisyon, 2012, s. 146). Bu da aslında temel mantık olarak iki karşıt düşünce ortaya çıkartır. Elbette Gökalp'in milliyetçilik anlayışı tamamen mağrurane değildir. Gökalp, vatandaşlık bilincine ve meslek ahlakına sıklıkla vurgu yapmakta ve bu iki etik değere sahip olmayan kişilerin milliyetçi olamayacağını belirtmektedir (Gökalp, 2014, s. 168-174). Bu konuda, etkinlikteki şiirin yanlış yerde seçildiği söylenebilir. Bölümdeki diğer etkinliklerde bu etkinliğe benzer olarak anlama ve yorumlama etkinlikleri bulunmaktayken daha farklı etkinlik tasarımları da tespit edilmiştir.



Şekil 10. Milliyetçilik ilkesi bölümü etkinlik örneği (Komisyon, 2012, s. 147). Kodu: M.2.

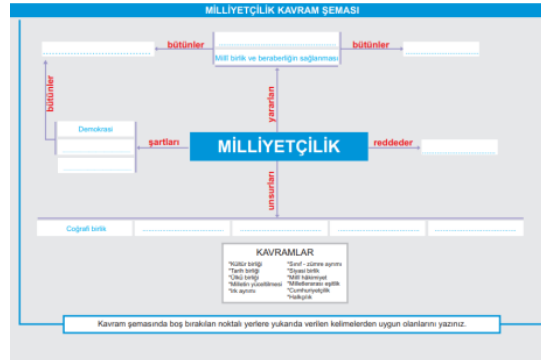
Bu etkinlikte öğrencilerden gördükleri tarihi gazeteleri yorumlamaları istenmiştir. Kutucuklarda sıralanan diğer sorular sırasıyla şunlardır: “Haberlere göre ülke içinde nasıl bir ortam vardır? – Gazetelere göre; Millî Mücadele dönemindeki en önemli problem nedir? – Millî Mücadele toplumumuzun hangi değerlerini ön plana çıkarmıştır” (Komisyon, 2012, s. 147). Etkinlik vasıtasıyla dönemin şartlarını ve insanların psikolojilerini öğrenciye aktararak, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Ek olarak, gazete kopyalarına bakıldığında, milli birlik ve beraberlik mesajı verdikleri gözlemlenebilir. Yazarların, milli birlik ve beraberlik unsurunu vurgulama amacıyla bu gazete kopyalarını seçtikleri söylenebilir. Görsellere bakıldığında ise, ikisi öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmakla beraber, en üstteki “Amacımız hareket-i milliyeyi birleştirmek ve güçlendirmek” notlu manşetin görseli öğrencilerin yaş grubu için fazla sert ve sarsıcı olabilir.

Ders kitaplarında, şiddetin ve katliamın sonuçlarının doğrudan doğruya gösterildiği örneklerin kullanılması doğru değildir (Aslan, Okumuş, & Koçoğlu, 2015). Buna karşın etkinliğin geri kalanına ve görselin verdiği mesaja bakıldığında, görselin Yunan ordusunun İzmir’de yürüttüğü soykırımı açıkça gösterdiği, bu sebeple öğretim amacına hizmet eden etkinliğin geri kalanı ile tutarlı bir görsel olduğu da söylenebilir. Bölümdeki geri kalan etkinliklerin çoğunda yansıtma fonksiyonlu ve görsel açıdan zengin etkinlikler tespit edilmiştir. Örneğin: Millî güç unsurları ile alakalı bir etkinlikte, dört adet görsel kullanılmış, bir başka okuma parçası etkinliğinde ise yine Atatürk’ün bir görseli kullanılmıştır (Komisyon, 2012). Bu görsellerin tamamı yansıtma fonksiyonu ile kullanılmaktadır. Resmin yansıtma fonksiyonu ile etkinlik sırasında öğrenciye sunulması, öğrencinin etkinlikleri daha iyi kavraması açısından önemlidir. Yurtdışında kullanılan birçok ders kitabında da etkinlikler, görsellerle beraber verilmektedir (Tütüncü Oğuzoğlu, 2003, s. 141). Örneğin, Sevtap Gamsız’ın hazırladığı kitapta tıpkı M.2 kodlu etkinlik gibi bir görsel yorumlama etkinliği tespit edilmiştir. Etkinlik şu şekildedir:



Şekil 11 Milliyetçilik ilkesi bölümü etkinlik örneği (Gamsız, 2012, s. 174). Kodu: M.3.

Bu etkinlikte dönemin fotoğrafları kullanılarak, öğrencilerin tarihi düşünme becerilerinin arttırmak ve milliyetçilik ilkesinin temelinde bulunan milli birlik ve beraberlik ögesini daha iyi kavramalarını sağlamak amaçlanmıştır. Görsellerden ilki ve ikincisi Tekalif-i Milliye emirleri dönemini, üçüncüsü büyük taarruz öncesi cepheye mermi taşıyan kadınları, dördüncüsü bir muharebeyi, beşincisi Kuvayı Milliye'yi ve yansıtmaktadır. Özellikle Tekalif-i Milliye emirlerini yansıtan görsel, doğrudan doğruya milliyetçilikle alakalıdır. Tekalif-i Milliye emirleri: Sakarya meydan savaşı (1921) öncesinde 7-8 Ağustos 1921 tarihlerinde yayınlanan, ordunun mühimmat ve donanım ihtiyacının halkın destekleriyle karşılanmasını içermektedir (Turan, Safran, Hayta, Çakmak, Dönmez & Şahin, 2014, s. 144). Laiklik bölümünde olduğu gibi kavram şeması etkinliğine milliyetçilik ilkesi bölümünde de yer verilmiştir. İlgili kavram şeması etkinliği şu şekildedir:



Şekil 12. Milliyetçilik İlkesi Bölümü Etkinlik Örneği (Komisyon, 2012, s. 152). Kodu: M.4.

Tıpkı laiklik ilkesi bölümünde kullanılan kavram şeması gibi bu kavram şeması da bölüm sonu ölçme ve değerlendirme yapma amacıyla hazırlanmıştır. Kavram şemasında bulunan; kültür birliği, tarih birliği, ülkü birliği, siyasi birlik öğelerine milli güç unsurlarının anlatıldığı bölümlerde yer verilmektedir.

Komisyon ve Sevtap Gamsız'ın hazırladığı Mahmut Ürküt tarafından hazırlanan ders kitabındaki etkinliklerde ise yine farklı yaklaşımlar takip edilmiştir:



Milliyetçilik ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilen inkılapların karşısında yer alan kutucuğa "X" işareti koyunuz.

<input type="checkbox"/>	Türk Tarih Kurumunun açılması	<input type="checkbox"/>	Medeni Kanun'un kabul edilmesi
<input type="checkbox"/>	Türk Dil Kurumunun açılması	<input type="checkbox"/>	Yabancı okulların Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması
<input type="checkbox"/>	Kabotaj Kanunu'nun kabul edilmesi	<input type="checkbox"/>	Yabancı şirketlerin ellerindeki Türk işletmelerinin satın alınması
<input type="checkbox"/>	Halifeliğin kaldırılması	<input type="checkbox"/>	Kapitülasyonların kaldırılması
<input type="checkbox"/>	Türkiye İktisat Kongresi'nin toplanması		

**Şekil 13.** Milliyetçilik ilkesi bölümü etkinlik örneği (Ürküt, 2015, s. 194). Kodu: M.5

Yukarıdaki etkinlik, biraz daha ölçme ve değerlendirme yapısında olan bir kavram etkinliği olarak öğrenciye sunulmuştur. Amaç; aynı ders kitabındaki din ve vicdan hürriyeti ile ilgili etkinlikte olduğu gibi öğrencinin konu ile alakalı bilgisini ölçmektir. Bir önceki etkinlikten farklı olarak sınav formatındadır ve daha bireysel bir etkinliktir. Aynı ders kitabındaki bir başka etkinlik ise bir ödev etkinliğidir. Bu etkinlikte öğrencilere aşağıdaki metin, metin kutusu içerisinde sunulmuştur:

*“Atatürk’ün millet ruhundaki o sönmez meşaleyi tutuşturmak için Anadolu’yu adım adım dolaştığı 1919 yılıydı. Büyük asker, Erzurum yolundadır. Ilıca’da tunç yüzlü bir ihtiyarla yaptığı görüşmeyi Cevat Dursunoğlu şöyle anlatmaktadır: 20-30 kişilik bir göçmen kafilesi başında bulunan bu ihtiyar, omuzlarına kartal kanadı attığı paltosu ve elindeki asası ile bir yolcudan çok doğu mitolojisindeki yarı Tanrı kabile reisine benziyordu. Misafirlerin önemli kimseler olduğunu anlayan ihtiyarın zeki gözleri parladı. İri ve ak tüylerle örtülü elini geniş göğsünün üstüne koyarak onları selamladı. Mustafa Kemal, ta yanına başına kadar geldiği halde heybetliliğinin azametini kaybetmeyen bu ihtiyarın hatırlamı soruyor, o da gövdesine yaraşan derin ve gür sesiyle teşekkür ediyordu. Bu kısa hoşbeşten sonra paşa, ihtiyara;*

*Ağa, dedi. Böyle nereden geliyorsun?*

*-Paşam Rus gelirken göçmen olmuştuk. Çukurova’daydım. Şimdi köyüme dönüyorum.*

*(Paşa) Buralara dönmenin pek yerinde olmadığını, kışın sıkıntı çekileceğini anlatmak istedi. Sonra da ekledi: Ağa yoksa oralarda geçinemedin mi?*

*-Hayır, Paşam. Çukurova cennet gibi bir yer. Bir eken yüz alıyor. Son günlerde işittim ki İstanbul’daki “kötü niyetli insanlar” bizim Erzurum’u Ermenilere verecekmiş. Geldim ki ne göreyim bu namertler kimin malını, kime veriyorlar?*

*—Tunç çehrelî, beyaz sakallı, güngörmüş ihtiyarın iman dolu göğsünden gelen bu ses, yine onun gibi tunç yüzlü askerin gözlerini yaşarttı.*

*—Bu eski Türk kalesine millet işi için milletle beraber çalışmaya gelen büyük devlet adamı, yaşlı gözlerle arkadaşlarına döndü:*

*— Bu milletle neler yapılmaz? Dedi ve sonra ihtiyarla vedalaştı” (Ürküt, 2015, s. 189).*

Kemal Arıburnu tarafından yazılan “Atatürk’ten Anılar” kitabından bir kesit olarak alınıp etkinliğe yerleştirilen bu okuma parçasında, vatanseverlik teması esas alınmakla beraber, Gazi Mustafa Kemal Paşa ve yaşlı adamın birbirlerine davranışlarındaki inceliğe, saygıya ve yaşlı adamın peşinden gelen kalabalığa bakılarak, milli mücadele döneminde oluşan milli birlik ve beraberliğe de vurgu yapıldığı

söylenbilir. Okuma parçasının ardından gelen kısımda, öğrencilerden okuma parçası ile ilgili olarak bir resim, şiir veya düz yazı hazırlamaları istenerek, hazırladıkları ödevi sınıfta paylaşmaları istenmiştir (Ürküt, 2015, s. 189). Bu tip bir ödev hazırlama etkinliği Sevtap Gamsız'ın kitabında laiklik ilkesi bölümünde bulunmuştur.

Milliyetçilik ilkesi bölümüne genel olarak bakıldığında etkinliklerin genelinin, milliyetçilik ilkesi bölümündeki etkinlikler tıpkı laiklik ilkesi bölümünde olduğu gibi belli tasarım biçimlerine odaklanılıp belirli konularda etkinlikler hazırlanmıştır. Bu durumun sebebi yine tıpkı laiklik ilkesi bölümünde olduğu gibi öğretim programlarından kaynaklanmaktadır. 2012 öğretim programında milliyetçilik ilkesinin bulunduğu bölümde, şöyle bir etkinlik önerisi sunulmuştur: “Görsel ve yazılı materyallerden yararlanılarak Millî mücadelenin doğuşunda ve başarıya ulaşmasında milli birlik ve beraberliğin önemi incelenir” (MEB, 2012, s. 48). Araştırmada incelenen etkinlik örneklerinden; M.3 ve M.2 kodlu etkinlikler, milli birlik ve beraberliğe vurgu yapacak görseller içermekte, Mahmut Ürküt tarafından yazılan ders kitabındaki okuma parçası da yine milli birliğe vurgu yapmaktadır.

Milliyetçilik ilkesi bölümlerinde kullanılan görseller ise çoğunlukla milli birlik ve beraberliğe vurgu yapacak şekilde hazırlanmıştır. Sevtap Gamsız tarafından hazırlanan ders kitabında, 18 Haziran 1919 Tarihli “İstiklal Harbi” gazetesinden, “Mustafa Kemal Paşa Milli Birlik İstedi” başlıklı bir gazete haberinin, günümüz Türkçesine uyarlanmış sürümünü okuyucuya sunulmuştur (Gamsız, 2012, s. 172). 23 Haziran tarihi, Amasya genelgesinin yayınlanmasından 2 gün önceye denk gelmektedir (Turan, Safran, Hayta, Çakmak, Dönmez & Şahin, 2014, s. 86). Amasya Genelgesi, 15 Mayıs 1919 tarihinde İzmir'in işgal edilmesiyle başlayan milli mücadeleye hazırlık döneminde, Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a çıkışının ardından tertip ettiği kongreler ve genelgelerden biridir.

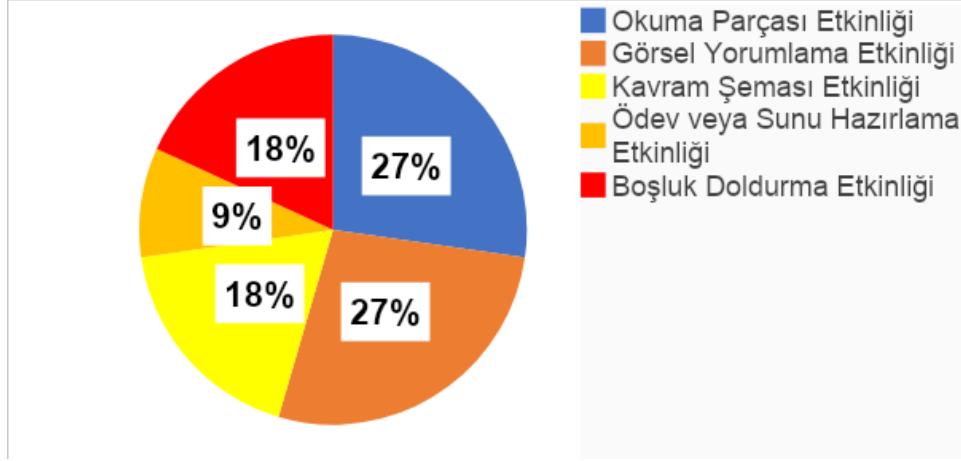
Amasya Genelgesi; Mustafa Kemal Paşa'nın, Rauf Bey, Refet Bey, Ali Fuat Beyler ile hazırlayarak yayınlanmış ve bu genelge ile milletin durumu tasvir edildiği, milli mücadelenin yönteminin ve yol haritasının çizildiği ve Sivas'ta milli bir kongre tertip edilmesinin kararının alındığı belgedir (Ortaylı, 2022, s. 170). Bu genelgede “Milletin istiklalini, yine milletin azim ve kararlılığı kurtaracaktır.” denilmiştir. (Turan, Safran, Hayta, Çakmak, Dönmez & Şahin, 2014, s. 87). Böylece milli hâkimiyet, milli birlik ve beraberlik vurgulanmıştır. Ders kitabında, genelgeye paralel tarihli bir gazete manşeti verilerek, Amasya genelgesinin de milli birlik ve beraberlik açısından önemli bir örnek olduğu, dolaylı yoldan vurgulanmıştır. Mahmut Ürküt tarafından hazırlanan ders kitabında ise 23 Ekim 2011 tarihli Van depremi sonrası toplanan yardımlar hakkında, bir görsel sunulmuştur. Görsel şu şekildedir:



Şekil 14. Mahmut Ürküt'ün ders kitabından bir gazete kupürü (Ürküt, 2015, s. 193).

Görsel, Vatan gazetesinin 28 Ekim tarihli nüshasında yer alan aynı adlı haberde tespit edilebilir (Vatan Gazetesi, 2011). Yardım kampanyalarının, bir toplumda yaşayan bireyler arasındaki bağı ve toplumsal

duyarlılığı görebilmek adına iyi bir yol olduğu söylenebilir. Bu açıdan olumlu bir örneğin öğrencilere sunulduğu söylenebilir. Ayrıca görselin geçtiği metinde milli mücadele döneminde, milli birlik ve beraberliğin önemi vurgulanarak, geçmişteki bir sorunun çözümü ile günümüzdeki bir sorunun çözümü birbirine bağlanmıştır. Böylece öğrencilerin geçmişte yaşanmış bir olay ile 2000'li yıllarda yaşanmış bir olay arasında bağ kurması sağlanmıştır. Milliyetçilik ilkesi bölümünde, çok sayıda farklı türde etkinlik kullanılmıştır. Bölümlerde 3 okuma parçası etkinliği, 3 görsel yorumlama etkinliği, 2 kavram şeması etkinliği, 1 ödev hazırlama etkinliği, 2 boşluk doldurma etkinliği kullanılmıştır.



Şekil 15. Milliyetçilik ilkesi Bölümü Etkinlik Türleri.

## Tartışma

Araştırma kapsamında tespit edilen etkinliklerin geneli sınıf içerisinde beraber düşünmekten ziyade bireysel yapılabilecek etkinliklerdir ve ciddi bir bölümü ölçme ve değerlendirme tarzında düzenlenmiştir. Bu durumun sebebinin, konuların kavram odaklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. İlkeler, herhangi bir olay ya da olgu olmadıkları için yazarlar kavramlara odaklanmışlar ve öğrencilere kavram ezberletmeye veya yorumlatmaya çalışmışlardır. Mahmut Ürküt çalışmasında, tamamen ezbere dayalı kavram etkinlikler (bkz. M.5 kodlu etkinlik) tasarlamıştır (Ürküt, 2015, s. 194). Buna karşın Komisyon tarafından 2012 yılında yazılan ders kitabında, yer alan kavram etkinliklerinde (bkz. M.4 ve L.4 kodlu etkinlikler) kavram ezberletmekten ziyade, şema ile kavram yorumlatma veya kavramların birbirleri ile alakalarını gösterme yoluna gidilmiştir (Komisyon, 2012, s. 152). Sevtap Gamsızın ders kitabında ise yine kavram etkinliği kullanılmakla beraber, kavramları doğrudan doğruya yazmaktan kaçınılmış, görsellerden veya metinlerden çıkarılması (bkz. M.3 ve L.3 kodlu etkinlikler) beklenmiştir.

Laiklik ilkesi bölümünde ve milliyetçilik ilkesi bölümünde tespit edilen etkinliklerin geneline bakıldığında, çoğunlukla öğretim programına bağlı, belli bir mantıkla hazırlanmış etkinliklerle karşılaşmaktadır. Bölümler birbiriyle kıyaslandığında, milliyetçilik ilkesi bölümünde görsellere sahip etkinlikler tespit edilirken, laiklik ilkesi bölümünde yalnızca bir tane etkinliğin görsele sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra laiklik ilkesi bölümündeki genel görsel kullanımı ve etkinlik sayısı da milliyetçilik ilkesi bölümüne göre daha az sayıdadır. Bu durum, laikliğin kavramsal yönden daha soyut kavramlar ile açıklanıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Laikliğin tarihsel kaynakları incelendiğinde; din, devlet, kutsal, kutsallık dışı, Tanrı, hukuk, insan hakları, ümmet ve ümmet kelimesinin Hristiyanlık inancındaki karşılığı “ecléssia” kavramlarıyla karşılaşılmaktadır (Berkes, 2021, s. 28-29). Bu kavramların her biri gözle görülemeyen, dokunulamayan kavramlardır. Ders kitabı yazarlarının bu kavramları nesneleştiremedikleri veya hayal etmekte zorlandıkları düşünülmektedir.

## Sonuç ve Öneriler

Laiklik ve milliyetçilik ilkesi bölümlerindeki etkinliklere bakıldığında, her iki bölümde de birbirini tekrar eden ve metinler, görseller vasıtasıyla dolaylı yoldan bu ilkeleri anlatan etkinlikler tespit edilmiştir. Öğrencilere görsel veya materyal sunulmakta, ardından bir kavram verilerek, materyal ve kavram arasındaki alakayı çözmeleri ya da yorumlamaları beklenmektedir. Bu durumun Atatürk ilkelerinin soyutluğundan kaynaklandığı söylenebilir yazarlar herhangi bir doğrudan alakalı materyal bulamamışlardır. Materyal eksikliği konusu, her iki ilkede de göze çarpmakla beraber, laiklik ilkesi bölümünde daha büyük bir eksiklik söz konusudur.

Dolaylı yoldan anlam çıkarılabilecek metinlerin ve görsellerin kullanılması zaman zaman daha az alakalı veya yanlış yorumlanabilecek materyallerin kullanılmasına sebep olmuştur. Örneğin, M.1 kodlu etkinlikte kullanılan Ziya Gökalp’in şiiri etkinliğin vermek istediği mesaj ile alakasızdır. M.2 kodlu etkinlikte ise konuyu daha iyi anlatabilmek için biraz daha sert bir görsel tercih edilerek öğretim ilkelerinin dışına çıkmıştır.

Atatürk ilkeleri ile alakalı olan etkinliklerde, kullanılan görsel veya yazılı materyallerde daha farklı yaklaşımlar üretilebilir. Örneğin, milliyetçilik ilkesi bölümünde görsel olarak, milli mücadele dönemi propaganda posterleri kullanılabilir, laiklik ilkesi bölümünde ise bu propaganda posterlerinin cumhuriyet döneminde kullanılan örneklerinden, sert olmayan ve siyasi nitelik taşımayan türde görseller tercih edilebilir. Metin olarak ise daha yeni kaynaklardan alınan metinlerin kullanılması mantıklı olacaktır. Örneğin, L.3 kodlu etkinlikteki metindeki yazım tarzı ve içerik hataları göze takılabilir.

## Kaynaklar

Akbaba, B. (2020). inkılap tarihi öğretimine yönelik tarama modelindeki tezlerin analizi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), s. 289-328. doi:<https://doi.org/10.17152/gefad.655371>.

Aktulum, K. (2004). Göstergebilim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7). <https://www.scribd.com/document/55708494/Gostergebilim> sayfasından erişilmiştir.

Aslan, B., Okumuş, O., & Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 689-699. <https://www.sosyalarastirmalar.com> sayfasından erişilmiştir.

Berkes, N. (2021). *Teokrasi ve Laiklik*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni*. (S. B. Demir, & M. Bütün, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çağlar, B. (2012, Aralık). Bir iletişim biçimi olarak göstergebilim. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), s. 22-34.

- Gamsız, S. (2012). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. (M. Ürküt, Dü.) İstanbul: Netbil Yayıncılık.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökalp, Z. (2014). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güvenoğlu, G. K. (2021). Vatandaş için medeni bilgiler. *Atatürk Ansiklopedisi*, 1-4. Atatürk Araştırmaları Merkezi. Eylül 12, <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/vatandas-icin-medeni-bilgiler/> adresinden alındı
- Hayta, N., & Ünal, U. (2014). *Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- İnalçık, H. (2015). *Osmanlı İmparatorluğu klasik çağ (1300-1600)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İnan, A. (2020). *Medeni bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Komasyon. (2012). *Lise 3 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ders kitabı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB. (2012). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Eylül 2022 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/sss.php> adresinden alınmıştır.
- Ortaylı, İ. (2022). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Özbaran, S. (1992). Yakın dönemler tarihi öğretimi ve devrim tarihi. *Ortaöğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi ve Sorunları*, 33-42. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Şimşek, A., & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), s. 544-575. doi:<https://doi.org/10.14520/adyusbd.642>
- Talim Terbiye Kurulu. (2011). 2011 Yılı Talim Terbiye Kurulu Kararları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Talim Terbiye Kurulu. (2014). 2014 Yılı Kurul Kararları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turan, R., Safran, M., Hayta, N., Çakmak, M. A., Dönmez, C., & Şahin, M. (2014). Türk İnkılabının dayandığı temeller ve Atatürk ilkeleri. R. Turan, M. Safran, N. Hayta, C. Dönmez, M. A. Çakmak, & M. Şahin içinde, *Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi* (s. 231-263). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tütüncü Oğuzoğlu, D. (2003). Görsel tasarım açısından tarih ders kitapları. N. Hayta, M. Şahin, N. Cemaloğlu, Ş. G. Karabağ, D. T. Oğuzoğlu, & H. Köksal içinde, *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (s. 131-155). Nobel Yayın Dağıtım.
- Unat, K. (2016). *Başlangıcından günümüze Türkiye Cumhuriyeti tarihi*. T. F. Ertan, N. Aysal, A. Bakacak, H. Dinçer, K. Unat, & T. F. Ertan (Dü.) içinde Ankara: Siyasal.
- Ürküt, M. (2015). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. Ankara: Ata.
- Vatan Gazetesi. (2011, Ekim 28). Türkiye "Tek Yürek" Oldu Yardım Yağdırdı. *Vatan Gazetesi*. İstanbul. 11 18, <https://www.gazetevatan.com/gundem/turkiye-tek-yurek-oldu-yardim-yagdirdi-407496> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Yabancı Dil Dersi Öğrencilerinin Ters Yüz Sınıflar (Flipped Classroom) Modeline Dair Görüşleri\*

The Opinions of Foreign Language Students About Flipped Classroom Model

Derya Yüreğilli Göksu<sup>1</sup>, Yücel Gelişli<sup>2</sup>

*Bildiri kodu: 9638*

## Öz

Bu araştırmada, ters yüz sınıflar modeli ile ilgili olarak araştırmacılar tarafından üretilmiş olan bir tez kapsamında deneysel uygulama yapılan bir öğrenci grubunun deneysel süreçlerle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırma amaçları doğrultusunda 17 kişilik 5. sınıf öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. Deneysel uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri temalara dayalı olarak betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma sorusu olarak “İngilizce dersinde ters yüz sınıf modeli uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusu doğrultusunda öğrencilerin uygulama sürecinde ters yüz sınıf modeli ve uygulamalarıyla ilgili görüşleri, uygulama sürecinde ters yüz sınıf modelinin İngilizceye yönelik becerilerini etkilemesine ilişkin görüşleri, uygulama sürecinde ters yüz sınıf modelinin yapılmamış olması durumunda hangi becerilerden eksik kalınacağına ilişkin görüşleri, uygulama sürecinde ters yüz sınıf modelinin İngilizce tutumlarına yönelik öncesi ve sonrasına ilişkin görüşleri temalarıyla analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, ters yüz sınıf uygulamasının öğrenmelerini kolaylaştırarak eğlenceli hale getirdiğini, ders anlatımını evde videodan izledikleri için sınıfta yabancı dili uygulamalı olarak kullanmaları için vakit kazandıklarını, derse bilerek geldikleri için kendilerine olan güvenin arttığı sonuçları elde edilmiştir. Görüşme sorularına ait maddelerde en yüksek frekansla öne çıkan görüşler çevrim içi iletişim, öz değerlendirme, dil becerilerinde ilerleme sağlamaları, İngilizceye dair tutumlarının olumlu yönde ilerlemesiyle ilgili olumlu sonuçlar yer almıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Ters Yüz Sınıflar, Yabancı Dil, İngilizce, Dil Becerileri, Tutum.*

**Tema:** *Eğitim Programları ve Öğretim*

---

<sup>1</sup> Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, deryagoksu06@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, gelisli@gazi.edu.tr

\*Bu çalışma araştırmacılar tarafından 2018’de literatüre kazandırılan “Ters-yüz Sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi” isimli tez kapsamında üretilmiştir.

## Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of students who have been experimentally applied within the scope of a thesis produced by the researchers about the flipped classroom model. The research was designed with a case study, one of the qualitative research models. For the research, 17, 5th grade students were interviewed. Student views on the experimental application were subjected to descriptive analysis based on themes. In line with the research question, "What are the students' views on the application of the flipped classroom model in English classes?"; during the implementation process, "students' opinions about the flipped classroom model", "their views on the effect of the flipped classroom model on their English skills", "their views on what skills would be lacking if the flipped classroom model was not used", "their views of attitude changes towards English" were asked. As a result, the flipped classroom application made their learning easier by making it fun, that they gained time to use the foreign language in the classroom because they watched the lecture on video at home, and that their self-confidence increased because they came to the lesson knowingly. In the items of the interview questions, the opinions that came to the fore with the highest frequency included positive results about online communication, self-assessment, improvement in language skills, and positive attitudes towards English.

**Keywords:** *Flipped Classes, Foreign Language, English, Language Skills, Attitude.*

**Theme:** *Education Programs and Teaching.*

## Giriş

Küreselleşen dünyada teknolojik gelişmelere bağlı olarak, öğrenme öğretme ortamlarında kullanılan öğretim teknolojilerinde de değişime ihtiyaç duyulmuştur. Sınıf içerisinde ve dışında, teknolojik araç gereçlerin kullanılması ile birlikte sınıflar ve öğrenme ortamları, anlamlı öğrenmenin meydana geldiği mekânlara dönüşmeye başlamıştır. Ezbere dayalı olarak kullanılan yöntemlerden, öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren, sorgulama temelli eğitim yapabilecekleri, araştırmaya yönelebilecekleri ve analiz ederek yorum yapabilecekleri, üst bilişsel becerilerini de ortaya çıkararak 21. yy becerilerini kullanabilecekleri bir eğitim öğretim ortamı yaratılması önem kazanmıştır (Bulut, 2018).

Güncel gelişmeler dâhilinde, eğitim teknolojileri ile ilgili gelişimler ve eğitim teknolojilerine eklenmiş olan yeni özellikler ile birlikte eğitim öğretim ortamlarının teknoloji ile zenginleştirilmesi, öğrenciler için çeşitli öğrenme ortamı ve yöntemlerinin geliştirilmesine olanak vermiştir (Li vd., 2014). Ters yüz sınıflar modeli, ders ortamı dışında, ders ve konu içeriklerinin kazanımlarının videolar ya da çeşitli teknik dokümanlar ile sağlanması ve sınıf öğrenme öğretme ortamı ile, grup çalışmaları ile etkinliklerin uygulanmasıdır. Ters yüz sınıflar modeli, sınıf dışında gerçekleştirilen öğrenci çalışmaları ile, öğrencilerin ders ve konu içeriklerini kavrayarak, sınıf içerisinde uygulama ve etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına fırsat verir (Bergmann ve Sams, 2012).

Bu bağlamda literatür kapsamında incelenen araştırmaların branş disiplinlerine bakıldığı zaman, ters yüz sınıflar modelinin en çok matematik ve yabancı dil derslerinde kullanımının yaygın olması ile birlikte, mühendislik ve tıp gibi alanlarda da kullanıldığı belirlenmiştir. Bu disiplinler ile ilgili ortak noktaya bakıldığında, öğrencilerin anlamlı öğrenme gerçekleştirebilmeleri için uygulamaya dayalı

oldukları ve bu yönde etkinliklerin yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bunun sebebi ise ters yüz sınıflar modeli için, asıl öğrenme öğretme durumu gerçekleşen sınıflarda uygulamaya dayalı etkinliklere daha çok zaman kalmaktadır (Sams ve Bergmann, 2011).

Ters yüz sınıflar modelinin eğitim öğretim ortamında uygulanması İngilizce dersine karşı oluşmuş olan önyargıyı engelleme ve derse karşı öğrencilerin ilgi ve tutumlarında olumlu yönde bir gelişme ortaya çıkarabilir. Çünkü ev ortamında İngilizce ile ilgili yardım alamayan bir öğrenci sınıfta da yeterince uygulamalı etkinliklere katılıp kazanım geliştiremediyse, kendi becerileri ile ev ödevlerini yapmada yetersiz hissedeceği için görevini yerine getiremeyecektir. Ancak ters yüz sınıflar modelinin kullanımı ile bu ortamlar yer değiştirdiği için öğrenci kendi potansiyeline uygun şekilde tekrar edebilecek, eksikliklerini kendince tamamlayabilecek, öğretmen ya da arkadaşları ile evden de olsa iletişim kurarak öğrenmek için imkân sağlayabilecektir. Normalden farklı bir şekilde fazlasıyla uygulamalı aktivitelere müdahil olan ve yabancı dil becerilerine aynı doğrultu ve oran ile eğitim verilen öğrenciler, dil öğrenmeye yönelik tutumlarında da olumlu olarak gelişme göstermesi beklenmektedir. Bir dili öğrenmek için kullanılan materyal ve araç gereçlerin, günlük hayat içerisinde de ilişkili olarak kullanılması gerekmele birlikte sınıf ortamının da günlük hayat prosedürü ile iç içe olması gerekmektedir. Sınıf içerisinde günlük hayatla en uygun şekilde kullanım sağlanabilecek materyaller ise teknolojik araçlardır (Bulut, 2018).

Tarım toplumu devrinden sanayi toplumu devrine ve bunlardan sonra ise, bilgi ve teknoloji toplumu doğrultusunda ilerleyen süreç içerisinde, insanların amaç, duygu ve ihtiyaçlarının her dönem için değiştiği varsayıldığında, kuşaklar arasındaki farklılıklar da birbiri içerisinde farklı nesillerin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Önceki yıllar için, X ve Y olarak adlandırılan kuşaklar bazı kaynaklar için 1995, bazı kaynaklara için ise 2000 yılından sonraki süreçte doğmuş olan yeni nesli Z kuşağı olarak isimlendirmektedir (Taş, Demirdöğmez, Küçükoğlu, 2017). Prensky (2001)'ye göre ise bu kuşak "dijital yerliler" olarak adlandırılmaktadır. Prensky, dijital yerlilere eğitim veren öğretmenlere ise "dijital göçmenler" ismini vermektedir. Bu bağlamda teknolojik gelişmelere ayak uyduran Z kuşağı için geleneksel ortamlar cazip gelmemekle birlikte, teknoloji kullanımından daha çok zevk almaktadırlar. Bu yüzden dijital göçmenler olan öğretmenlerin de gelişimlere ayak uydurarak hibrid öğrenme modellerine giren ters yüz sınıflar modeli gibi farklı teknolojik uygulamalar içeren modelleri kullanmaları ve için uygun ortamlar yaratmaları uygun olacaktır.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmada, ters yüz sınıflar kullanılarak yapılan bir uygulamada, katılımcı öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama araçları, geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama süreci, verilerin analizi açıklanmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma türlerinden durum çalışması modeli ile desenlenmiştir. Veriler betimsel analiz tekniğiyle elde edilmiştir. Betimsel analiz; görüşme tekniğiyle toplanmış verilerin önceden belirlenen temalar doğrultusunda analiz edildiği tekniktir. Betimsel analiz görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilen bir



analiz tekniğidir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

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

Bu araştırmanın çalışma grubunu, "Ters yüz sınıf (Flipped Classroom) Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Akademik Başarıları, Öğrenme Kaygıları ve Tutumlarına Etkisi" isimli tez kapsamında uygulamaya katılan 17 kişilik 5. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama için bu öğrencilerin seçilme sebebi, deney grubunu oluşturma, sosyoekonomik, kültürel ve akademik yönden benzeşmeleridir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Oluşturulan form ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler sağlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme yapılan şahıslar ile ilgili araştırmacıya belli bir derecede de olsa esneklik kazandıran, öncesinde hazırlanmış olan maddelerin görüşme yapılan şahısların yanıtlarına göre, yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına olanak sağlayan, planlanmamış verilerin de derinlemesine elde edilebildiği bir tekniktir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak katılımcı öğrencilerin "Ters Yüz Sınıflar Modeli" ile ilgili uygulama hakkındaki görüşlerine ulaşmak amacı ile açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada, katılımcı öğrenciler için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Görüşme soruları, alternatif sorular ve sondaları beş ayrı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uygulamaya katılan öğrenciler dışında olan farklı beş öğrenci ile pilot bir görüşme yapılmış ve maddelerin öğrenci düzeyine göre anlaşılabilirliği test edilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda uzman görüşleri de derlendikten sonra yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hâli verilmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular bireysel olarak tüm katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcı her öğrenci için 15 ile 20 dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

### **Veri Analizi**

Araştırma kapsamında yapılmış olan görüşmeler ile elde edilmiş olan nitel veriler, betimsel analiz yolu ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmada görüşmeyle elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenmiş olan temalar kapsamında analiz edilmiştir. Betimsel analizde analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma sürecinde de aynı şekilde betimsel analiz yolu ile ilgili aşamalar gerçekleştirilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde ters yüz sınıflar modeli ile ilgili yapılan görüşmeler sonucunda katılımcı öğrencilerin görüşleri temalar göz önünde bulundurularak analiz edilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Bu

doğrultuda öğrencilere uygulama sürecinde ters yüz sınıf modeli ve uygulamalar ile ilgili sorulara verilen cevaplar, aşağıda yer alan temalar ve yorumlarıyla sunulmuştur.

## Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modeli ve Uygulamalar ile ilgili Görüşleri

Öğrencilerin uygulama sürecinde ters yüz sınıf modeli ve uygulamalar ile ilgili genel anlamdaki olumlu ve olumsuz yönlere ilişkin görüşlerine ait nitel analizler Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1.** Ters yüz sınıf Modeline Ait Genel Görüşler Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 1	Tema	Alt Temalar	Kod	Frekans
<b>İngilizce Dersini işlerken uyguladığımız Ters yüz sınıf Modeli ile ilgili uygulamalarımız hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?</b>	Ters yüz sınıf Modeline Ait Genel Görüşler	Ters yüz sınıf Modeline ait olumlu görüşler	Online İletişim	16
			Öz değerlendirme	15
			Özgüven artışı	12
			Zamandan Tasarruf	11
			İngilizceyi Kullanabilme	10
			Eğlenceli Aktiviteler	9
			Videoyu ileri ya da geri sardırabilme	6
			Videodan Sıkılma	2
Ters yüz sınıf Modeline ait olumsuz görüşler	Evde Yazmaktan Sıkılma	2		

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilere ait genel görüşler olumlu ve olumsuz olarak yansıdığı görülmektedir. Olumlu görüşlerin olumsuzlara göre yoğun olmasının yanı sıra, evde konuları yazma konusu ile videodan sıkılma ilgili olarak 2 kişi olumsuz görüş bildirmiştir.

Görüşme formunun ilk maddesinde en yüksek frekansa sahip olan kod “Online İletişim” olmuştur. 17 katılımcı öğrenci içerisinde 16 öğrenci sistem üzerinden iletişim kurarak öğretmene istedikleri an soru sorabilmeleri ile ilgili olarak memnun olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerini her daim yanlarında hissetmeleri, onlara güven vermiş olmasına değinmişlerdir:

Ö 1: Evde bile öğretmenimizle on line iletişim kurabiliyorduk. Zihnimizde kalıyordu. Bu sayede evde istediklerimizi söyleyebiliyorduk. Öğretmenimizin her zaman yanımızda olması gurur veriyordu.

Ö 2: Öğretmenimizin bizim her daim yanımızda olduğunu hissetmek bana güven veriyordu. Artık kendime güvenerek parmak kaldırıyordum.

Görüşme formunun ilk maddesinde en yüksek frekansa sahip olan ikinci kod “Öz değerlendirme” olmuştur. 17 katılımcı öğrenci içerisinde 16 öğrenci öz değerlendirme yapabilmelerinin, not kaygısı yaşamadan kendilerini değerlendirebilmelerinin önemini vurgulamışlardır.

Ö 13: *Konu anlatımının ardından test olduğu için doğrumuzu yanlışıma görüyorduk ve tekrar konu anlatımını izleyebiliyorduk. Konu anlatımı tam olarak izledikten sonra okula gelirken kendimize güvenebiliyorduk.*

Ö 15: *Görsellerle kelimeleri eşleştirmeli okulda çok yapamadığımız testleri soruları orada görüyorduk. Anladığımızı anlamadığımızı video sonrası testte görüyorduk. Bu yanırların doğrularını hemen araştırıp buluyorduk. Böylece zihnimizde daha iyi kalıyordu.*

Görüşme formunun ilk maddesinde en yüksek frekansa sahip olan üçüncü kod “Öz güven artışı” olmuştur. Bu konu ile ilgili görüşme yapılan 17 katılımcı öğrenci içerisinde 16 öğrenci, uygulama yapılmadan önceki dil derslerine kaygılı bir şekilde geliyorken, uygulama süreci esnasında konu anlatımını dinlemiş ve gerekenleri yerine getirmiş olarak geldikleri için kendilerine güvenin arttığını ve derse de istekli olarak geldiklerini belirtmişlerdir:

Ö 5: *Evde konuları öğrendiğimiz için okulda yaptığımız aktivitelerde özgüvenim arttı. Başarabileceğimi anladım. Bu da bana kendimi çok iyi hissettirdi.*

Ö 10: *Evde çalıştığımız zaman okula gelirken daha öz güvenli ve konuya hazır bir şekilde geliyoruz.*

Görüşme formunun ilk maddesinde en yüksek frekansa sahip olan dördüncü kod “Zamandan Tasarruf” olmuştur. Bu konu ile ilgili görüşme yapılan 17 katılımcı öğrenci içerisinde 11 öğrenci bu konu ile ilgili olumlu görüşlerini belirtmişlerdir:

Ö 2: *Bu sayede okulda yazmakla vakit kaybetmiyorduk. Evde yazıp dinlediğimiz için okulda drama gibi aktivitelerle daha fazla zaman kazanıyorduk.*

Ö 4: *Bu uygulamanın bana faydaları evde çalıştığım için derse geldiğimde daha çok vaktimiz oluyordu ve yarışmalar yaparak kendimizi ölçüyorduk. Bu durumda iyi bir seviyede olmak bizi çok mutlu ediyordu. Bu konu ile ilgili önerilerim ise bu konunun tüm İngilizce ile alakalı şeylere daha fazla yer verilmesini öneriyorum. Çünkü İngilizce bilmeyen herkesin bence bilmesi gerekiyor.*

## **Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Becerilerini Etkilemesine İlişkin Görüşleri**

“Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Becerilerini Etkilemesine İlişkin Görüşleri”, İngilizce becerilerine yönelik dinleme, konuşma ve okuma becerilerine yönelik üç alt tema oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı müfredatı içerisinde yazma becerisine ait kazanım bulunmadığı için, tez içerisinde deneysel uygulama için hazırlanan tüm veri toplama araçları bu becerilere göre geliştirilmiştir. Uygulama süreci içerisinde ters yüz sınıflar modelinin İngilizce dil becerilerini etkisine dair öğrenci görüşlerine ait nitel analizler Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Becerilere Etkisi Teması Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 2	Tema	Alt Temalar	Kod	Frekans
--------	------	-------------	-----	---------

<b>Ters yüz sınıflar modeli İngilizceye yönelik becerilerinizi nasıl etkiledi?</b>	Ters yüz sınıf modelinin İngilizceye Yönelik Becerilere Etkisi	Okuma Becerisi	Doğru Okuma	5
			Hızlı Okuma	5
			Okumada İstek	3
			Okuduğunu Anlama	3
			Okumada Güven Artışı	2
		Dinleme Becerisi	Dinlenen Anlama	14
			Dinleme sayesinde telaffuzda gelişme	12
			Doğru Telaffuz	10
		Konuşma Becerisi	Konuşmada İstek Artışı	5
			Akıcı Konuşma	3
			Konuşmada Gelişme	3
			Konuşmada Özgüven Artışı	3
			İngilizceyi Kullanabilme	3

### Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye yönelik Dinleme Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri

Görüşme formundaki dinleme becerileri ile ilgili dinleme becerilerine ait alt maddesinde 17 katılımcı öğrenciden 14 tanesi “Dinlenen Anlama” ile ilgili olumlu ve etkili görüşlere değinmişlerdir. Ayrıca en yüksek ikinci frekansa sahip olan ikinci konu ve 12 öğrencinin görüşlerini olumlu yönde bildirdiği “Telaffuzda Gelişim” hususu öne çıkmıştır. Bu iki husus ile alakalı olan bazı katılımcı öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

Ö 5: *Ters yüz sınıf uygulaması sayesinde videoda öğretmenimiz işlediğimiz her şeyi doğru bir şekilde telaffuz ediyordu. Biz de doğru telaffuz edemediğimiz şeyleri tekrar tekrar dinleyerek kulağımız aşına oluyordu.*

Ö 8: Dinleme olarak eskiden İngilizce bir cümleyi duyduğumda bir şey anlamıyordum. Fakat şimdi daha iyi anlayabiliyorum. İngilizce bir kelime duyduğumda direk ne demek istediğini anlayabiliyorum.

### **Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Konuşma Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri**

Görüşme formuna öğrencilerine yöneltilen sorulardan konuşma becerileri ile ilgili olan alt maddesinde 17 katılımcı öğrenciden 10 tanesi “Doğru Telaffuz Edebilme” ile ilgili olumlu ve etkili olarak görüş bildirmiştir. Ayrıca en yüksek ikinci frekansa sahip olarak öğrencilerin olumlu görüş bildirdiği “Konuşmada İstek Artışı”dır.

Ö 8: Ailem benim daha iyi İngilizce öğrendiğimi anlıyorlardı. Ters yüz sınıf video izlerken benim heyecanımdan dolayı annem de heyecanlanıyor o da benimle izliyordu. Evde İngilizce konuşmaya özen gösteriyordum. Flipped Classroom’un bana çok faydası oldu. Bu sayede daha iyi konuşuyor, yazıyor ve okuyorduk.

Ö 10: Derste öğrendiğimi yazabiliyordum ama söylerken cümle kurmakta çeşitli zorluklar yaşıyordum. Derste konuşmaya yönelik etkinlikler yaparak telaffuzumuz gelişti ve düzeldi. Bu şekilde konuşurken cümle kurmakta zorlanmıyorum.

Ö 2: Konuşma yeteneğim çok gelişti. Yaptığımız dramalar ve tiyatrolar sayesinde daha hızlı ve akıcı konuşabiliyorum.

Ö 9: Artık İngilizce cümle ya da kelime söylerken takılmıyorum. Herşeye katılıyorum. Eskiden çıkmıyordum ve cesaret edemiyordum.

Ö 13: Evde dinlemelerle birlikte konuşurken günlük hayata aktarabiliyorum ve daha istekliyim, konuşmak istiyorum. Kendime güvenim arttı.

### **Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizceye Yönelik Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Görüşleri**

Görüşme formuna öğrencilerine yöneltilen sorulardan okuma becerileri ile ilgili olan alt maddesinde 17 katılımcı öğrenciden 5 tanesi “Doğru Okuma” ve “Hızlı Okuma” becerilerinin gelişmesiyle ilgili olarak en yüksek frekans ile görüş bildirmişlerdir. Belirtilmiş olan kodlar ile ilgili katılımcı öğrencilerin bazı görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

Ö 1: Eskiden İngilizce kelimeleri Türkçedeki gibi yazıldığı gibi okurken şimdi her şeyi neredeyse doğru okuyorum.

Ö 10: Bir şeyi okurken zorlanıyordum ve okuduğumu çok takılarak okuyup okuduğumu anlamıyordum. Ama okumakla ilgili etkinlik yaptıkça okurken daha da hızlı okudum ve çok takılmadığım için daha rahat okudum.

### **Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Yapılmamış Olması Durumunda Hangi Becerilerden Eksik Kalınacağına İlişkin Görüşleri**

Öğrencilerin uygulama süreci içerisinde ters yüz sınıflar modelinin yapılmamış olması halinde hangi dil becerilerinden eksik kalınacağına dair görüşlere ait nitel analizler Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Ters Yüz Sınıflar Modeli Yapılmamış Olsaydı “Eksik Kalınacağına İnanılan Beceriler” Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 3	Tema	Alt Temalar	Kod	Frekans
<b>Ters yüz sınıf modelini yapmamış olsaydık İngilizcede dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden en çok hangisinin eksik kalacağını düşünürdünüz?</b>	Uygulama Yapılmasaydı Eksik Kalınacağına İnanılan Beceriler	Konuşma		10
		Dinleme		7
		Konuşma ve dinleme		15

Araştırmada ters yüz sınıflar uygulaması yapılmasaydı, katılımcı öğrencilerin hangi becerilerden eksik kalabileceklerine ilişkin görüşlerine dair, 17 öğrenciden 10 tanesi konuşma becerisinden kendilerini eksik hissedeceklerini, 7 tanesi ise dinleme becerisinden kendilerini eksik hissedeceklerini belirtmişlerdir. 17 katılımcı öğrenci içerisinde ise 15 tanesi konuşma ve dinleme becerilerinden her ikisinden de aynı anda eksik kalabileceklerini belirtmişlerdir. Bu maddeler bağlamındaki öğrenci görüşleri aşağıdaki verilmiştir:

Ö 10: *Bence benim en çok konuşmam eksik kalırdı. Çünkü ben kelimeleri yazmakta ve okumakta çok zorlanmıyordum. Ama konuşurken kelimeleri yan yana getirerek cümle kurmakta zorlanıyordum. Çünkü konuşurken cümleyi yanlış kurarsam diye tedirgin oluyordum ve konuşma etkinliklerinde parmak kaldırmak istemiyordum.*

Ö 17: *Konuşma ve dinleme konusunda eksik kalırdım çünkü kelimeleri söylerken ve dinlerken hep kelimeleri yarım söylüyordum. Turistlerle konuşurken kitap götürüp onunla konuşacak değildim. Benim konuşma ve dinlemem eksik kalırdı.*

### **Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modelinin İngilizce Tutumlarına Yönelik Öncesi ve Sonrasına İlişkin Görüşleri**

Katılımcı öğrencilerin uygulama süreci esnasında ters yüz sınıf modelinin İngilizceye yönelik tutumları ile ilgili olarak uygulama öncesi ve sonrası ile ilgili görüşlere ait nitel analizler Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Ters Yüz Sınıf Modeli Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Farkedilen Tutum Farkı Teması ve Görüşme Sonuçlarının Dağılımı

Soru 4	Tema	Kod	Frekans
<b>Ters yüz sınıf modelini yapmadan önceki İngilizce dersine karşı olan tutumunuz ile bu uygulamadan</b>	Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Farkedilen Tutum Farkı	Yabancı Şarkı Dinleme	8
		Yabancı Film İzleme	8

---

**sonraki tutumunuz arasındaki farklar  
nelerdir?**

---

Derse Katılma İsteği	7
-------------------------	---

---

Dersi Sevme	7
-------------	---

---

İngilizceye Karşı Merak	6
----------------------------	---

---

İngilizce Dersinden Korkmamak	5
-------------------------------------	---

---

Bilgisayar Oyunu Yerine Sisteme Girmek	5
---	---

---

Araştırmada katılımcı öğrencilerin uygulama sonrası için İngilizce dersine yönelik tutumlarında gerçekleşen değişim ile alakalı olarak yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda 8 frekans ile ortaya çıkmış olan “Yabancı Şarkı Dinleme ve Yabancı Film İzleme” kodları ile ilgili görüşler belirtilmiştir. Görüşme yapılmış olan öğrenciler için uygulama öncesinde yabancı şarkı dinleme ve film izleme gibi istekleri yokken, uygulama sonrasında bu hususlar ile ilgili istekleri artmıştır. Uygulama sayesinde daha iyi anlayabildiklerini ve İngilizceyi kullanmaları bağlamında pratikler yaparak, bu konudaki istek tutumlarının olumlu yönde geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca 7 frekans ile ortaya çıkan “Derse Katılma İsteği” ve “Dersi Sevme” konuları ise ikinci sırada yerini almıştır. Bu hususlar ile alakalı olarak öğrencilerin belirtmiş oldukları bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

*Ö 1: Ben eskiden İngilizceyi gereksiz bir ders olarak görüyordum. Şimdi en güzel ders ve eğlenceli. Farklı bir dil öğrenmek eğlenceli geliyor. Kendime güvenerek geliyordum. Bilerek geldiğim için hoşuma gidiyordu. Eskiden yabancı dilden korkuyordum. Şimdi derslere giriyor, yabancı şarkılar dinliyor, yabancı filmler izliyorum. Merakım arttı.*

*Ö 5: Ben eskiden İngilizceyi hiç sevmezdim ama artık çok seviyordum. Düşüncelerim çok değişti. Artık İngilizceden çok korkmuyorum. İngilizce dersi gelsin diye gün çekişiyordum. İngilizce şarkılara filmlere kitaplara daha çok yer veriyorum. İngilizceye olan merakım arttı.*

*Ö 16: Yaptığımız uygulama sonucu derse isteyerek katılıyordum ve okula korkarak gelmiyordum. İngilizce dersini sevdiğim için İngilizce şarkılara olan tutumum arttı. Bu sayede İngilizcem gelişti ve daha çok İngilizce dersinin olmasını istiyordum. Ailede ara sıra İngilizce konuşuyorduk. Bu da benim İngilizce kelimeleri unutmamama sebep oluyordu. Evde harcadığım oyuna olan vaktimi kısaltıp İngilizceye daha çok vakit ayırıyordum. Bu sayede İngilizceye çok bağımlılık yaptım. Bir de İngilizcem gelişmesi arttı.*

Görüşme formuna ait bu madde ile alakalı olarak öne çıkan diğer hususlar ise 6 ya da 5 frekanslar ile “İngilizceye Karşı Merak”, “İngilizce Dersten korkmamak” ve “Bilgisayar Oyunu Oynamak Yerine Online Siteye Girmek” olmuştur. Bu hususlar ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö 7: İngilizce olan günler okula gelme isteğim arttı. Okula gelirken güvenim arttı. İngilizce derslerinde her soruya parmak kaldırmaya çalıştım. İngilizceye olan merakım arttı. Herkesle Türkçe yerine İngilizce konuşmaya başladım.

Ö 10: Ben bu uygulama olmadan önce konuşma ile ilgili etkinliklere fazla katılmak istemiyordum. Çünkü konuşurken her seferinde sınıfın önünde yanlış söylemekten korkuyordum. Ama bu uygulamadan sonra konuşmada daha da ilerledim ve derslerde yanlış yapacak olabilesem bile parmak kaldırarak yanlış yapmaktan korkmuyorum. Evde Türkçe kitabın yanı sıra İngilizce kitaplar da okumaya başladım ve bu kitapları aileme anlattım ve onlara çevirdim.

Ö 14: Eskiden İngilizce sevmiyordum ve derse girmek istemiyordum. Ters yüz sınıf sayesinde oyunları bıraktım ve İngilizceyi sevmeye başladım. İngilizce şarkıları sevmeye başladım.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada öğrencilerin, deneysel uygulama sürecinde ters yüz sınıf modeline ve modelin İngilizceye yönelik beceri ve tutumlarını etkilemesine ilişkin görüşleriyle ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir:

Katılımcı öğrencilerin “Öğrencilerin Deneysel Uygulama Sürecinde Ters Yüz Sınıf Modeli ve Uygulamalar ile ilgili Görüşleri”, olumlu ve olumsuz görüşler olarak alt temalara ayrılmıştır. Öğrencilerin olumlu görüşlerin yoğunlukla bulunmasının yanı sıra, evde konuları yazma konusu ile ilgili olarak sadece 2 kişi olumsuz görüş bildirmiştir. Evde yazmadan sıkılma durumu hususunda olumsuz görüş bildirmiş olan 2 katılımcı öğrenci 17 kişilik bir katılımcı grubu içerisinde yüzde olarak hesaplandığı zaman geriye kalan öğrencilerinin ters yüz sınıflar uygulaması sonuçları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Benzer şekilde alan yazın incelendiği zaman, bu modele ilişkin farklı olumsuz sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Örneğin, Dr. Scott’a göre ters yüz sınıflar modeli her sınıf için uygun olmamakla birlikte özellikle sınav odaklı olan eğitim sistemleri için modelin kullanılması önerilmemektedir. Bu modelin öğrenciler ile iş birliği içerisinde gerçekleştirilebilecek grup çalışmaları ve bu çalışmaların sonucunda ürünler ortaya koyup, projeler geliştirebilecekleri sınıflar için ve bu şekilde uygulanan eğitim programları için uygun olduğu belirtilmiştir (ITaP, 2013).

Ancak alan yazında incelenen ve araştırma bulguları ile paralel bir şekilde olumlu sonuç gösteren araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Ekmekçi (2014) tarafından yapılmış olan bir araştırma olarak, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile yabancı dilde yazma becerileri dersi için yapılmış olan çalışmada, geleneksel ve yüz yüze eğitim ile ters yüz sınıflar yöntemi karşılaştırılmıştır. Ters yüz sınıflar modeli uygulanan öğrencilere ait performanslarının daha yüksek olduğu ve buna ek olarak öğrencilerin ters yüz sınıflar uygulamaları konusunda olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Yine aynı şekilde Çalıcı (2019) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, ters yüz sınıflar modeli ile ilgili olarak katılımcı öğrencilerin dinleme becerilerinde olumlu yönde gelişip gelişmediğini ve katılımcı öğrencilerin ters yüz sınıflar modeline ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Sonuç olarak ise araştırma ile benzer olarak öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmış olduğu ve eğitim-öğretim süreci içerisindeki ortamın olumlu yönde etkilendiğine dair izlenimlere ulaşılmıştır.

Görüşmede modelin olumlu yönüne ilişkin olumlu görüşlerden en yüksek diğer kodları “Online İletişim”, “Video Anlatımının Ardından Test Çözüp Kendini Değerlendirebilme”, “Hazırlıklı Gelindiği İçin Güven Artışı” olmuştur. Öğrenciler öğretime soru sorabilmeleri ile ilgili olumlu yönde



etkilendiklerini, öz değerlendirme yapabildikleri için kendi hızlarına göre çalışabildikleri vb... yönlerden memnuniyetlerini göstermişlerdir. Öğretmenlerinin hep onların yanındaymış hissini vermesi, kendileri için güven verici olduğunu belirtmişlerdir.

Alan yazını incelendiğinde Johnson (2013) tarafından yapılmış olan bir araştırmada katılımcı bir öğrenci tarafından ters yüz sınıflar modeline ait olumlu görülen durumlardan birisi, "kendi hızına göre çalışabilmek ve sınıfta söz verildiği zaman kendini olumlu bir şekilde gösterebilmiş olmak"tır olarak sonuç elde edilmiştir. Bu durumun bir sonraki ders ile ilgili yapılacaklar stresi de azalttığı belirtilmiştir. Buna ek olarak Enfield'in 2013 yılındaki bir araştırmasına göre, ters yüz sınıflar uygulamasına tabi tutulan deney grubu öğrencilerinin kavramaları ile alakalı olarak bir ön çalışma yapmalarının olumlu etkiler yarattığı ortaya çıkarılmıştır. Böylece uygulamaya tabi tutulan katılımcı öğrencilerin, ders ve konuları ile ilgili içeriklere önceden sahip olduklarını ve kendi kendilerine öğrenme becerilerini arttırabildikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Görüşmenin ilk maddesinin analizinde en yüksek frekansla öne çıkan diğer kodlar "Evde Yapılan Yazma Hazırlıkları Sayesinde Okulda Vakit Artırma" "İngilizceyi Kullanabilme", "Vakit arttırarak eğlenceli aktiviteler yapabileme", "Video Ders Anlatımı Sürecinde Tekrar Başa Dönebilme" ve "Ders Videosu İzlemekten Hoşlanma" olmuştur. Aynı şekilde Johnson (2013)'ün yapmış olduğu bir araştırmada 63 katılımcı öğrenci içerisinde 12 öğrenci, sınıflarda uygulamalı olarak aktivitelere katılma ve problem çözme ile ilgili olarak daha fazla vakte sahip olmalarının ters yüz sınıf modeli ile ilgili bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Buna ek olarak Talbert'in 2012 yılında yapmış olduğu bir araştırmada, katılımcı öğrenciler, ters yüz sınıflar modeli uygulaması yapılırken, ders konularını videodan izleyerek geldikleri için, uygulama süreci için ayrılmış olan zamanın ve dolayısıyla kalitenin de artmış olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Görüşmede uygulama süreci içerisinde ters yüz sınıflar modelinin İngilizce dil becerilerine etkisine ilişkin ikinci maddesine dair en yüksek frekansla öne çıkan kodlar, "Doğru Okuma", "Hızlı Okuma", "Dinleneni Anlama", "Dinleme sayesinde telaffuzda gelişme", "Doğru Telaffuz", "Konuşmada İstek Artışı" olmuştur. Aynı doğrultuda uygulama yapılmasaydı hangi becerilerden eksik kalınacağına ilişkin görüşmenin üçüncü maddesinde en yüksek frekansla ortaya çıkan "Konuşma ve Dinleme Becerileri" olmuştur. Benzer şekilde bu konuda incelenen alan yazın da aynı sonuçları göstermektedir. Teknolojinin dil dersi için kullanımı, öncelikle öğrencilerin dili kullanmalarını sağlamaları açısından, dinleme aktivitelerini bizzat kendilerinin gerçekleştirmeleri açısından fayda sağlayabilmektedir. Çünkü etkinlikler öğrencilerin çoklu zekâlarına hitap edebilmekte ve sınıf içinde ya da dışında etkileşimi arttırabilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler ile uzaktan da olsa teknolojik olarak iletişim kurulabildiği için zengin bir öğrenme ortamı da sunulabilmektedir. Normal süreçlerde konuların yoğunluğunun fazlalığı, sınav odaklı programlarda müfredatın yetiştirilmesindeki zorunluluklar, ders saatlerinin de yetersiz olmasına sebeptir (Coşkun Demirpolat, 2015, Strayer, 2012). Belirtilmiş olan durumlar nedeni ile normal süreç ile işleyen geleneksel ortamlarda konuşma ve dinleme becerilerine dair etkinliklere yeterince vakit ayrılamaması sebebiyle, ters yüz sınıflar modelinde öğrencilerin dil becerilerini daha fazla kullanmalarına olanak sağlanabilmektedir.

Görüşmenin ters yüz sınıf modeli uygulama öncesi İngilizce dersine karşı olan öğrenci tutumları ile uygulama sonrası tutumları arasındaki farkların neler olduğuna dair son maddesine ilişkin en yüksek frekansla kendini gösteren kodlar sırası ile "Yabancı Şarkı Dinleme", "Yabancı Film İzleme", "Derse Katılma İsteği", "Dersi Sevme", "İngilizceye Karşı Merak" olmuştur. Alanyazın incelendiğinde benzer

şekilde tutumlara etki eden sonuçlara rastlanmaktadır. Kaya ve Oral'a ait 2013 yılında gerçekleştirilmiş olan bir deneysel uygulamada, deney gruplarında bulunan öğrencilerin izlemiş oldukları video derslerinin, derslere katkı sunan olumlu yöndeki bilişsel gelişimlere ve her iki grupta da çalışmaya katılan öğrencilerin, video derslerini ilgi çekici ve sürecin bu yönden zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğrenciler video derslerini izlerken yalnızca konuya odaklanabildikleri ile ilgili olumlu sonuçlar da belirtilmiştir. Katılımcı öğrencilerin uygulamaya ait web sitesi içerisinde sürekli ve kayıtlı bulunan video derslerine istedikleri zaman, istedikleri anlarda ulaşabilmeleri ve anlamadıkları zamanlarda, ilgili kısımları aynı şekilde diledikleri an tekrardan izleme şansına sahip oldukları ve böylece başarılarının da olumlu yönde gelişim gösterdiği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Yine farklı branşlarda da olduğu gibi dil becerileri öğretimi için de geleneksel sınıflar yerine "ters yüz sınıflar" modeli anlayışı ile sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin kendi kendilerine zevk alarak, kaygı duymadan teknolojik destek ile zamanı daha eğlenceli ve daha etkili bir hale getirilmesi öğrenci tutumlarının olumlu yönde geliştirebilecektir. Böylece bu şekilde bir öğrenmenin uluslararası sınavlar bağlamında da öğrenci başarısının farkedilir derecede artırabileceği düşünülebilir (Temizyürek & Ünlü, 2015).

Ters yüz sınıflar modelinin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da mevcuttur. Akgün ve Atıcı (2016)'ya göre, ters yüz sınıflar modelinde teknik olarak altyapının güçlü olması önem arz etmektedir. Ortam açısından ülkelerde uygun olmayan dezavantajlı bölge çocukları için bilgisayar laboratuvarları ve kütüphanelerin ayrıca kullanılmasına izin verilebilir. Buna ek olarak, bu tarz kesimler için öğretmen öğrencilere farklı bir yol ile, online olmadan ilgili materyalleri öncesinde CD ya da harici bellek yolu ile ulaştırabilir. Buna ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tarzı profesyonel ortamlar, gerekli imkânlarla sahip kurumlar tarafından oluşturularak video yüklemeleri gerçekleştirilebilir.

Bu modelin ilgili araştırma kapsamında ortaya çıkan önemli sonuçlar ve literatürde de rastlanan ama pandemi süreci sonrasında ise fazlasıyla yapılan araştırmalardan da görülebileceği üzere İngilizce dersinde verimli bir şekilde kullanılabilir olduğu ortaya çıkmaktadır. Tüm bu araştırmaların gelecekteki literatüre de ışık tutacağı aşikârdır.

Ters yüz sınıflar modeli hakkındaki olumlu yönü daha çok ağır basan dil becerilerinin geliştirmesi bağlamında, İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılması önerilebilir. Bu model yardımı ile dil öğretimi süreçleri öğrencilerin de belirttiği üzere daha kolay ve zevk alınır bir hâle getirilebilir.

Ters yüz sınıflar modeli ile öğretmenler de kullanılan materyaller içerisinde, gerçek yaşama dair durumları kullanabilir ve uygulamaya dâhil ettikleri öğrencileri hayata dönük etkinliklerle donatabilir. Dil öğrenimi, gerçek hayattan örnek dramalar ile, eğlenceli bir şekilde ve daha çok dili kullanmaya yönelik olarak konuşma becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanabilir.

Türkiye'de ve diğer ülkelerde bulunan bazı okul ve sınıf mevcutlarının olması gerekenden yüksek olması, işlenmesi gereken konuların müfredat kapsamında yoğunluk içerisinde olması vb. nedenlerden dolayı, geleneksel yöntemler aracılığı ile işlenen ders sürecinde öğretmenler öğrenciler ile ilgili ve gerekli bilgilere ulaşamayabilmektedirler. Bu model sayesinde okulda işlenecek ders sürecinde daha fazla vakit ayrılabilirdi için, etkinlikler de birbirlerini tanıyabilecek şekilde tasarlanabilir.

Ters yüz sınıflar modelinin uygulanması ile mevcut araştırmada da görüldüğü üzere, öğrencilerin asıl kazanmaları önem arz eden konuşma becerileri üzerinde daha fazla durulabileceği ve uygulamalı olarak konuşma etkinliklerinde öğrencilerin daha aktif olabileceği ortamlar ve içerikler yaratılabilir.

## Kaynaklar

- Akgün, M., Atıcı, B. (2016). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarısı ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1): 329-344.
- Aydın, B., Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 7(1), 57-82.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Bulut, C. (2018). *Impact of Flipped Classroom Model on EFL Learners' Grammar Achievement: Not Only Inversion, But Also Integration*. Yüksek lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA*, 131.
- Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi*. Yüksek lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik İ.T., & Yumuşak, G. (2021). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin erişilme düzeyine etkisi ve öğrenci görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 53: 379-398
- Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN, *Tech Trends*, 57(6), 14-27
- Göksu Yüreğilli, D. (2018). *Ters yüz sınıf (Flipped Classroom) modelinin 5. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları, öğrenme kaygıları ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ITap, (2013). *Best practices for the flipped classroom*. Purdue Üniversitesi.
- Johnson, G.B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. Mastery Thesis, The University of British Columbia.
- Kaya, D.B. & Oral, B. (2013). Kimya laboratuvarı dersinin web ortamı ile desteklenmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 177-181.
- Li, N., Verma, H., Skevi, A., Zufferey, G., Blom, J., & Dillenbourg, P. (2014). Watching MOOCs together: Investigating Co-located MOOC Study Groups. *Distance Education*, 35(2), 217-233.

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants, on the horizon*. 9(5), 1-6. Mcb University Press, vol. 9 no. 5.
- Sams, A., & Bergmann, J. (2011). Flipping the classroom. *Educ Horizons*, 90, 5-7.
- Strayer, J.F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation. *Learning Environment Research*, 15, 171-193.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1). 26.11.2022 tarihinde <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7> adresinden alınmıştır.
- Taş, Y., Demirdöğmez, M., Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. Cilt, 7. Sayı, 13.
- Temizyürek, F. & Ünlü, N.A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64 –72.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin.

# COVID-19'a Yakalanan ve Yakalanmayan Bireylerin Yılmazlık Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi

Investigation of Resilience Levels and Stress Coping Styles of Individuals Caught and Not Caught COVID-19

Okan Uslu<sup>1</sup>, Bilal Kalkan<sup>2</sup>

*Bildiri kodu: 9639*

## Öz

Bu araştırmanın amacı COVID-19'a yakalanan ve yakalanmayan bireylerin yılmazlık düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021 yılında çevrim içi ortamda Google formlar aracılığıyla ulaşılan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 18 yaş ve üzeri 225 kadın, 78 erkek toplam 303 birey oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Yetişkin Yılmazlık Ölçeği" ve "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma grubu oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson korelasyon katsayısı ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre COVID-19'a yakalanan ve yakalanmayan bireylerin yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer yandan karantina sürecine girmeyen bireylerin yılmazlık düzeylerinin karantinaya alınan bireylere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Karantina sürecine girmeyen bireyler iyimser ve kendine güvenli stresle başa çıkma tarzını karantinaya alınan bireylere göre daha çok kullanmaktadır. Cinsiyete göre bakıldığında ise erkeklerin yılmazlık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Erkeklerin kendine güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kadınlardan; kadınların ise çaresiz yaklaşım ve sosyal destek arama stresle başa çıkma tarzlarını erkeklerden daha fazla kullandıkları raporlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında yorumlanmış, tartışılmış ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yılmazlık, Stresle Başa Çıkma Tarzları, COVID-19.

**Tema:** Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

## Abstract

The aim of the study is to examine the resilience levels and stress coping styles of individuals who are infected and are not infected with COVID-19. The sample consists of 225 women, 78 men 303 individuals in total aged 18 and over who were reached online in 2021 and volunteered. Data were collected with

<sup>1</sup> Psk. Dan., Milli Eğitim Bakanlığı/ Adıyaman Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, okanuslupd@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Youngstown State University, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, kalkanbilal@gmail.com

the Resilience in Midlife Scale and Stress Coping Styles Scale. Convenience sampling method was used in the study. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, independent sample t-test were used in the analysis. According to the findings, there was no significant difference in the resilience and coping styles of individuals with and without COVID-19. It was found that the resilience levels of individuals who did not enter the quarantine process were higher. Individuals who do not enter the quarantine process use the optimistic and self-confident stress coping style more. It was found that the resilience levels of men were higher. Men's self-confident approach and optimistic approach style of coping with stress; On the other hand, it has been reported that women use the helpless approach and seeking social support more in coping with stress. The findings were interpreted, discussed and suggestions were made in the literature.

**Keywords:** Resilience, Stress Coping Styles, COVID-19.

**Theme:** Guidance and Psychological Counseling

## Giriş

Salgın hastalıklar insanlık tarihi boyunca dünyada ve ülkemizde etkisini göstermiştir. Günümüzde de küresel çapta COVID-19 pandemisi dünyayı ve ülkemizi etkisi altına almıştır. COVID-19 diğer adıyla Yeni Koronavirüs Hastalığı, Wuhan (Çin Halk Cumhuriyeti'nin bir eyaleti) şehrinde aralık ayında solunum yolu rahatsızlıkları ile (öksürük, yüksek ateş, nefes almakta zorlanma) ortaya çıkan ve ocak ayında açıklaması yapılan bir virüstür (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020). Virüsün, Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış olmasıyla birlikte kısa sürede Dünya'nın birçok ülkesinde yayılım gösterdiği; aynı zamanda doğrudan veya dolaylı olarak bireyleri psikolojik, fiziksel, toplumsal, duygusal vb. alanlarda etkilediği ve etkilemeye devam ettiği söylenebilir. COVID-19 gibi birçok bölgede görülen ve bulaşıcı birçok salgın hastalık, bireylerde psikolojik problemler ve ruh sağlığı bozukluklarına ilişkin belirtilere de neden olmaktadır (Bao ve diğerleri, 2020). Rajkumar (2020) tarafından yapılan bir çalışmada depresyon ve kaygı belirtilerinin %16 ile %28 arasında ve bireylerin bildirdiği stresin de %8 düzeyinde COVID-19'a karşı yaygın psikolojik tepkiler olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmalar ekonomik gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun pandemi sürecinin ülkelerdeki bireylerin psikolojik sağlığı açısından ciddi bir tehdit ve tehlike oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Huang ve diğerleri, 2020). Öncesinde süregelen veya geçici herhangi bir rahatsızlığı olmasa da COVID-19 bireyleri fiziksel olarak etkileyebilir ve yıkıcı sonuçlara sebep olabilir. Bu nedenle bireyler sağlıklı olup olmadıklarına bakılmaksızın pandemi sürecinden etkilenebilir ve sağlık durumları fark etmeksizin aynı tehditi deneyimleyebilir. Bireylerin yaşam tarzlarındaki değişiklikler ve kısıtlama politikaları da bireyleri olumsuz etkilemektedir (Duru ve Gültekin, 2021).

COVID-19 pandemisinin bireyler üzerindeki bu gibi psikolojik etkileri ve bireylerde görülen psikolojik tepkileri düşünüldüğünde yılmazlığın COVID-19 için koruyucu bir faktör olduğu söylenebilir. Kluge (2020) da COVID-19 pandemisinde fiziksel ve mental sağlığın korunmasında yılmazlığın önemli bir rolü olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar yılmazlık koruyucu bir faktör olsa da pandemi sürecinin bireyler üzerinde bıraktığı etkiler de bireylerin yılmazlık düzeyini düşürebilmektedir (Killgore ve diğerleri, 2020). Yılmazlık, stres karşısında değişimi ve uyarlanabilirliği sağlıklı ve yıkıcı olmayan bir şekilde şekillendirme yeteneğini ifade eder (Catalano ve diğerleri, 2002; Garmezy, 1991). Yılmazlık kavramı, bir süreç ürünüdür. Günlük karar verme ile de şekillenebilir, stres faktörlerine karşı

savunmasız olmaktan çok stres yaratan durumlardan kendini koruyabilme yeteneği olarak da değerlendirilebilir (Garmezy, 1991; Masten, 2001). Diğer yandan Werner ve Smith (1982) ise şiddetli stresin neden olduğu olumsuz bir durum sonrasında iyileşme yeteneği olarak yılmazlığı tanımlamaktadır. Tüm bunlara bakıldığında yılmazlığın bireyin, zorlayıcı yaşam koşulları sonrasında tıpkı bir Anka kuşu gibi küllerinden doğması, yeniden toparlanması yeteneği olduğu söylenebilir. Yılmazlık tüm bireylerde aynı derecede olmayan ve yaşamın belirli dönemlerinde seviyesi değişen; bireyi zorlayan ve beklenmeyen zamanda ortaya çıkan zorluk, problem, gerginlik veya eksikliklerin üstesinden gelebilmesi olarak tanımlanabilir. Bireyin yaşamış olduğu tüm olumsuzluklara rağmen bunların üstesinden gelebilme yeteneği ve bu yeteneği destekleyici çevresindeki kaynakları vurgulamaktadır (Begun, 1993; Henderson ve Milstein, 2003; Kaplan ve diğerleri, 1996). Aile ve sosyal ağlar olarak adlandırılabilen bu kaynakların dışında, öz yeterlik, iç kontrol odağı, başa çıkma ve uyum ile azim yılmazlık ile ilişkili diğer değişken ve kaynakları oluşturmaktadır (Çakar, Karataş ve Çakar, 2014).

Yılmazlığın COVID-19 sürecinde koruyucu bir faktör olduğu ifade edilse de bireylerin algıladıkları stres ve karantina kısıtlamalarında geçen sürelerin artması bireylerin yılmazlık düzeylerini düşürmektedir (Ferreira ve diğerleri, 2020). Bu nedenle her ne kadar yılmazlığın pandeminin olumsuz psikolojik etkilerine karşı koruyucu olduğu kabul edilse de mevcut koşulların yılmazlığı engelleyebileceği de görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yurt içinde yapılan çalışmalarda umut, olumlu anne-baba tutumları, yaşam doyumu, yüksek sosyal destek, sağlıklı aile fonksiyonları, duygusal zekâ, benlik saygısı, iyilik hâli, çatışma çözme stilleri ve değerlerin yılmazlığı yordadığı görülmüştür (Akcan, 2020; Çiftçi Arıdağ ve Ünsal Seydooğulları, 2019; Çetrez İşcan ve Malkoç, 2017; Gürkan, 2014; Kurt Ulucan, 2013; Taşkırmaz, 2020; Tosun, 2014). Yurt dışında yapılan son yılmazlık çalışmalarının ise pandemi nedeniyle salgın odaklı olduğu söylenebilir. Yılmazlığın COVID-19'un olumsuz etkilerini azalttığı söylenebilir. Öz-şefkat, sosyal destek ve öz-yeterlilik ile yılmazlık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken depresyon, anksiyete, uykusuzluk, algılanan stres ile yılmazlık arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür (Bingöl ve diğerleri, 2019; Jeong, 2020; Kotera ve diğerleri, 2021; McCracken ve diğerleri, 2021; Setiawati ve diğerleri, 2021; Yörük ve Güler, 2020).

Pandemi sürecinde olduğu gibi bireylerin geçmişte ve şu an çeşitli stresörlere maruz kaldığı ve gelecekte de çeşitli stresörlere maruz kalacağı söylenebilir. Günümüzde ise pandemi bireyler için ciddi bir stres kaynağı hâline gelebilmektedir. Birey pandemi sürecinde yaşadıkları olay ve durumlar karşısında negatif veya pozitif kendine özgü bir tepkide bulunmaktadır. Bu tepki bireyin bedensel ve ruhsal olarak tepki öncesi döneme dönmesi ve/veya uyum sağlaması bağlamında bir ihtiyacı ve isteği vurgulamaktadır ki bu süreç stresi tanımlamaktadır (Selye, 1973). Bireyler stres yaratan faktörlerle karşı karşıya kaldığı zaman kendilerine özgü yöntemlerle bu faktörlere tepki verirler. Bu tepkilerin, kendinin ve çevreden kaynaklanan gereksinimlerin üstesinden gelmek için ürettikleri kognitif ve davranışsal çabalara ise stresle başa çıkma denir (Folkman ve Lazarus, 1984; Folkman ve Lazarus, 1988). Bu çabalar duygu ve problem odaklı başa çıkma olarak iki grupta yer alır (Folkman ve Lazarus, 1984). Zorlayıcı koşul ve stresörler birey için çözülebilir, üstesinden gelinemez olarak algılandığında problem odaklı; değişimin zor ve stresörlerin üstesinden gelinemeyeceği algılandığında birey kendi duygularına dikkat kesilmekte ve duygu odaklı başa çıkma tarzını kullanmaktadır. Zorluklar bireylere göre değişmekte ve

bireylerin hangi tarzı kullanacağı da kendi tercihinine kalmaktadır. Kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama çözüm odaklı olan problem odaklı yaklaşımı oluştururken boyun eğme ve çaresiz yaklaşım ise duygu odaklı stresle başa çıkma tarzlarını oluşturmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1980; Lazarus, 1993).

Duygu odaklı başa çıkma, bireylerin yaşadığı stres veya stres faktörlerinin üstesinden gelemeyeceği, bu nedenle mevcut durumu benimsediği vurgusunu yapmaktadır. Her ne kadar birey pasif gibi gözükse de bu başa çıkma yöntemi de mevcut tepkiye tahammül etme, tepkiyi azaltma ve yok etme fonksiyonu içermektedir (Altunkol, 2017; Ben Zur, 2017; Çimli ve Çelik, 2019). Duygu odaklı başa çıkma bilişsel ve davranışsal yöntem ve teknikleri kullanmaktadır. Olay veya durumdan kaçınma, mevcut stres faktörünü azaltmaya çalışmak, bireyin sadece bir noktaya odaklanması, uzaklaştırma, negatif bir duruma pozitif anlam katma, pozitif kıyaslama, mevcut stres faktörünün etkisini artırma gibi yöntemler bilişsel yöntemleri oluşturmaktadır. Davranışsal yöntemler ise alkol ve madde kullanma, spor ve egzersiz yapma, gevşeme egzersizlerini kullanma, destek isteme ve kızgınlığı dışa yansıtma olarak ifade edilebilir. Çaresiz yaklaşım ile boyun eğici yaklaşım duygu odaklı stresle başa çıkmayı oluşturmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1984). Bu yöntemlerin dışında bu tarz, ulaşılması hedeflenen duygunun belirlenmesi, bu hedefe götürecek duygu düzenleme stratejilerini sınırlandırılmasını gerektirir. Sınırlandırma sonrasında ise bir stratejinin seçilerek bireyin bu yönde ilerlemesi beklenir (Vichkin ve Tamir, 2020).

Duygu odaklı başa çıkma tarzının yanı sıra problem odaklı başa çıkma ise, bir nevi problem çözme becerileri ile benzeşmektedir. Problemi çözerken kullanılan farkında olma, mevcut sorunu açıklama, farklı seçenekler üretme ve bu seçeneklerden birini seçerek mevcut sorunu ortadan kaldırma aşamaları sorun çözüm sürecini özetlemektedir (Folkman ve Lazarus, 1984; Gelbal, 1991, s.168). Problemin çözümünde sürece yapılan vurgunun yanı sıra bu başa çıkma yöntemi stres yaratan mevcut olay veya koşulları değişikliğe uğratabilecek tepkilerle stres yaratan duyguların etkisini hafifletmeyi amaçlamaktadır (Vichkin ve Tamir, 2020). Bu amaca giden yolda bireylerin diğerlerinin önerilerini bulmaya çalışması, problemlerinin ortadan kaldırılması için uğraşması, bilgi arayışı bu strateji için örnek yöntemler olarak gösterilebilir (Kilburn ve Whitlock, 2009). Pandemi süreci ele alındığında COVID-19 salgınına ilişkin bireylerin kullandığı işlevsel başa çıkma tarzlarının (kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama) işlevsel olmayan başa çıkma tarzlarına (boyun eğme ve çaresiz yaklaşım) göre ruh sağlığını daha fazla koruyucu olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yılmazlık düzeyi düşük ve stresle işlevsiz başa çıkma tarzları ile mücadele eden bireyler pandemi sürecinde ruh sağlığını koruma noktasında daha savunmasızdır (Bilge ve Bilge, 2020). Bu açılarından bakıldığında pandemi sürecinde yılmazlık ve stresle başa çıkma değişkenlerinin önemli olduğu söylenebilir.

Duygu ve problem odaklı başa çıkma yöntemleri farklı durumlarda, bireylerin mevcut özelliklerine göre farklı şekillerde kullanılsa da bir çatı olarak stresle başa çıkma tarzlarına bakıldığında alanyazında ilgili araştırmanın da konusu olan yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiye dair araştırmalara rastlanmıştır. Alanyazında farklı örneklerle yapılan çalışmalarda yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Problem odaklı başa çıkma ile yılmazlık arasında pozitif yönde, duygu odaklı başa çıkma ile ise negatif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir (Ayhan, 2019; Fuller ve Huseeth Zosel, 2021; Innes, 2017; Küçük Kılıç, 2020; Shigeto ve diğerleri, 2021). Diğer yandan resilience kavramının yurt içi alanyazında farklı adlarla anıldığı ifade



edilmiş, bu açıdan bakıldığında da psikolojik sağlık ve psikolojik dayanıklılık olarak anılan çalışmalarda da benzer sonuçlar olduğu görülmüştür (Bilge ve Bilge, 2020; Çetin, 2019; Varıcıer, 2019).

Tüm bunlara bakıldığında COVID-19 virüsünden aktif bir biçimde etkilenmek (virüse yakalanmak) ile süreçten pasif bir biçimde etkilenmenin (virüse yakalanmamak) yılmazlık ve stresle başa çıkmada nasıl bir etkisi olacağına araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir. Nitekim dinamik bir süreç olan pandemi sürecinde salgının bireyler üzerindeki psikolojik etkilerini araştırarak salgına karşı koruyucu ve önleyici faktörler ile zarar verici faktörleri tespit etmek gerekir. Bu durumun toplumun ve bireyin ruh sağlığının korunması için önemli olduğu düşünülmektedir. COVID-19 sürecinde yılmazlığın koruyucu bir faktör olduğu kabul edildiğinde virüse yakalanıp iyileşen bireylerin yılmazlık düzeylerinin hangi düzeyde etkileneceğinin ve bu bireylerin pandemiden kaynaklı stresle nasıl başa çıktıklarının anlaşılmasının önemli olabileceği varsayılmaktadır. Nitekim virüse yakalanma durumunun yılmazlık düzeyini yordayabileceği düşünüldüğünde virüse yakalanan bireylerin yılmazlık düzeyinin yüksek olmasının iyileşme sürecinde ruh sağlığını koruma bağlamında etkili olabileceği söylenebilir. Diğer yandan bireyler virüse yakalanmasa da medya ve iletişim araçları, sosyal çevre, ülkelerin pandemi süreci ile ilgili politikaları gibi sebeplerle pandemiden dolaylı olarak da etkilenebilir. Bu nedenlerle pandemi sürecinin dolaylı veya doğrudan etkisine yönelik çalışmaların bireylerin tepkilerinin anlaşılması ve ruh sağlıklarının korunması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada öncelikle COVID-19 virüsüne yakalanıp iyileşmiş bireyler ile COVID-19 virüsüne yakalanmamış bireylerin yılmazlık düzeyleri karşılaştırılacaktır. Bununla birlikte bu bireylerin yılmazlık düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarında farklılık olup olmadığı çeşitli demografik değişkenler açısından incelenecektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

COVID-19'a yakalanma ve yakalanmama durumunun yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzları açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının incelendiği çalışmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzları ilişkisinin, karantinaya alınma ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkisine bakılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çevrim içi ortamda ulaşılan 18 yaş ve üzeri 225 kadın, 78 erkek toplam 303 birey oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan bireyler 19 ile 53 yaş arasındadır ( $\bar{x}$  yaş= 28,44; Ss= 6,41).

Çalışma grubuna ilişkin çeşitli özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1.** Eğitim Durumu ve Yaşanılan Yerleşim Birimi Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Eğitim Durumu	Lise ve altı	8	2,6
	Üniversite	20	67,7
	Yüksek Lisans ve Doktora	5	29,7
	Toplam	90	100
		30	3
Yaşanılan Yerleşim Birimi	İlçe ve daha küçük yerleşim birimi	11	37,0
	İl merkezi	2	20,8
	Büyükşehir merkezi	63	42,2
	Toplam	12	100
		8	30
	3	3	

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yetişkin Yılmazlık Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### Yetişkin Yılmazlık Ölçeği

Yetişkin Yılmazlık Ölçeği (orijinal adıyla The Resilience in Midlife Scale (RIM-S) Ryan ve Caltabiano (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını ise Çakar, Karataş ve Çakır (2014) yapmıştır.

Ölçme aracı toplam 25 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir ve 5 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında madde-toplam korelasyon değerlerinin .17 ile .66 arasında değiştiği raporlanmıştır. Yapılan analizlerde test tekrar test güvenirliği .85 iken iç tutarlık katsayısı ise .71 düzeyinde tespit edilmiştir.

### Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Ölçme aracı Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Şahin ve diğerleri (1992) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ise Şahin ve Durak (1995) tarafından oluşturulan bu ölçeğin kısa formudur.

Ölçek toplam 30 maddeden oluşan 4'lü likert yapıdadır ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları için faktör analizine başvurulmuş, yapılan analiz sonucunda elde edilen iç tutarlılık katsayıları şu şekilde bulunmuştur: Kendine güvenli yaklaşım (.62 ile .80), çaresiz yaklaşım (.64 ile .73), boyun eğici yaklaşım (.47 ile .72), iyimser yaklaşım (.68 ile .49) ve sosyal destek arama (.47 ile .45).

### Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda araştırma ile ilgili bilgilere yer verilmiş; katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, COVID-19'a yakalanıp yakalanmama, yerleşim birimi ve karantinaya alınma durumları hakkında bilgilerine ulaşılmak amaçlanmıştır.

## Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce ölçme aracı sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun etik onayı ile yapılmıştır. Veriler 2021 yılı bahar döneminde çevrimiçi ortamda Google Formlar aracılığıyla ulaşılan ve çalışmaya gönüllü olarak katılımcılardan toplanmıştır.

## Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde IBM SPSS Statistics 25 paket programına başvurulmuştur. Veriler normal dağıldığı için parametrik istatistikler kullanılmış; betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırma değişkenlerine ilişkin korelasyon değerleri Tablo 2'de verilmiştir:

**Tablo 2.** Yılmazlık ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişken	1	2	3	4	5	6
1. Yılmazlık toplam puanı	1					
2. Kendine güvenli yaklaşım	,678**	1				
3. Çaresiz yaklaşım	-,493**	-,382**	1			
4. Boyun eğici yaklaşım	-,254**	-,153**	,517**	1		
5. İyimser yaklaşım	,550**	,759**	-,393**	,023	1	
6. Sosyal destek arama	,164**	,121*	-,072	-,056	,047	1

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Tablo 2'de görüldüğü gibi yılmazlık toplam puanı ile stresle başa çıkma tarzlarının alt boyutları olan kendine güvenli yaklaşım ( $r = .68, p < .01$ ), iyimser yaklaşım ( $r = .55, p < .01$ ) ve sosyal destek arama ( $r = .16, p < .01$ ) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Diğer yandan Tablo 2 incelendiğinde yılmazlık toplam puanı ile stresle başa çıkma tarzlarının çaresiz yaklaşım ( $r = -.49, p < .01$ ) ve boyun eğici yaklaşım ( $r = -.25, p < .01$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

**Tablo 3.** Bireylerin Yılmazlık Düzeylerinin COVID-19'a Yakalanıp Yakalanmama Durumuna Göre Farklılığına İlişkin T- Testi Sonucu

COVID-19	N	$\bar{x}$	S <sub>x</sub>	df	t	p
----------	---	-----------	----------------	----	---	---

Yakalanan	56	65,09	11,84	301	-.931	.353
Yakalanmayan	247	66,61	10,87			

Bireylerin yılmazlık düzeylerinin COVID-19'a yakalanıp yakalanmama durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ( $t(301) = -.931, p = .353$ ).

**Tablo 4.** Bireylerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının COVID-19'a Yakalanıp Yakalanmama Durumuna Göre Farklılığına İlişkin T- Testi Sonucu

Boyut	COVID-19	N	$\bar{x}$	Sx	df	t	P
<b>Kendine Güvenli Yaklaşım</b>	<b>Yakalanan</b>	56	13,30	4,22	301	-.765	,445
	<b>Yakalanmaya n</b>	247	13,76	4,00			
<b>Çaresiz Yaklaşım</b>	<b>Yakalanan</b>	56	10,23	4,58	301	-.546	,585
	<b>Yakalanmaya n</b>	247	10,61	4,66			
<b>Boyun Eğici Yaklaşım</b>	<b>Yakalanan</b>	56	10,23	4,58	301	.681	,496
	<b>Yakalanmaya n</b>	247	10,61	4,66			
<b>İyimser Yaklaşım</b>	<b>Yakalanan</b>	56	8,20	2,98	301	-.457	,648
	<b>Yakalanmaya n</b>	247	8,40	2,96			
<b>Sosyal Destek Arama</b>	<b>Yakalanan</b>	56	7,57	2,13	301	,002	,999
	<b>Yakalanmaya n</b>	247	7,57	2,11			

Bireylerin kendine güvenli yaklaşım ( $t(301) = -.765, p = .445$ ), çaresiz yaklaşım ( $t(301) = -.546, p = .585$ ), boyun eğici yaklaşım ( $t(301) = .681, p = .496$ ), iyimser yaklaşım ( $t(301) = -.457, p = .648$ ) ve sosyal destek arama ( $t(301) = .002, p = .999$ ) stresle başa çıkma tarzlarının COVID-19'a yakalanıp yakalanmama durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

**Tablo 5.** Bireylerin Yılmazlık Düzeylerinin COVID-19 Teması Nedeniyle Karantinaya Alınma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin T- Testi Sonucu

Karantinaya Alınma Durumu	N	$\bar{x}$	Sx	df	t	p
<b>Evet</b>	61	62,0	12,70	301	-3,027	.00
<b>Hayır</b>	24	8	10,35			3
	2	67,4				
	0					

Bireylerin yılmazlık düzeylerinin COVID-19 nedeniyle temaslı olup karantinaya alınma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = -3,027, p = .003$ ). Buna göre karantinaya alınmayan bireylerin yılmazlık düzeylerinin ( $\bar{x} = 67,40$ ) karantinaya alınan bireylerin yılmazlık düzeylerinden ( $\bar{x} = 62,08$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Bireylerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının COVID-19 Teması Nedeniyle Karantinaya Alınma Durumlarına Göre Farklılığına İlişkin T- Testi Sonucu

Boyut	Karantin a	N	$\bar{x}$	Sx	df	t	P
Kendine Güvenli Yaklaşım	Evet	61	12,46	4,07	301	-2,663	.008
	Hayır	242	13,98	3,98			
Çaresiz Yaklaşım	Evet	61	10,87	4,66	301	.623	.534
	Hayır	242	10,45	4,64			
Boyun Eğici Yaklaşım	Evet	61	6,18	2,68	301	,406	.685
	Hayır	242	6,00	3,02			
İyimser Yaklaşım	Evet	61	7,60	2,70	301	-2,242	.026
	Hayır	242	8,55	2,99			
Sosyal Destek Arama	Evet	61	7,43	2,01	301	-,598	.550
	Hayır	242	7,61	2,14			

Tablo 6 incelendiğinde bireylerin çaresiz yaklaşım ( $t(301) = -.623, p = .534$ ), boyun eğici yaklaşım ( $t(301) = .406, p = .685$ ) ve sosyal destek arama ( $t(301) = .598, p = .550$ ) stresle başa çıkma tarzlarının COVID-19 nedeniyle temaslı olup karantinaya alınma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir.

Diğer yandan Tablo 6 incelendiğinde bireylerin kendine güvenli yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarının COVID-19 nedeniyle temaslı olup karantinaya alınma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = -2,663, p = .008$ ). Buna göre karantinaya alınmayan bireylerin kendine güvenli yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullanma düzeyinin ( $\bar{x} = 13,98$ ) karantinaya alınan bireylerin kendine güvenli yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullanma düzeylerinden ( $\bar{x} = 12,46$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bireylerin iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarının da COVID-19 nedeniyle temaslı olup karantinaya alınma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = -2,242, p = .026$ ). Buna göre karantinaya alınmayan bireylerin kendine iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullanma düzeyinin ( $\bar{x} = 8,55$ ) karantinaya alınan bireylerin iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullanma düzeylerinden ( $\bar{x} = 7,60$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 7.** Bireylerin Yılmazlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığına İlişkin T- Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sx	df	t	p
Kadın	225	65,5	10,84	301	-2,205	.028
Erkek	78	1	11,36			
		68,6				
		9				

Tablo 7 incelendiğinde bireylerin yılmazlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = -2,205, p = .028$ ). Buna göre erkek bireylerin yılmazlık düzeylerinin ( $\bar{x} = 68,69$ ) kadın bireylerin yılmazlık düzeylerinden ( $\bar{x} = 65,51$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo 8.** Bireylerin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Cinsiyetlerine Göre Farklılığına İlişkin T- Testi

Boyut	Sonucu						
	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Sx	df	t	P
Kendine Güvenli Yaklaşım	Kadın	225	13,15	3,98	301	-3,975	.000
	Erkek	78	15,21	3,82			
Çaresiz Yaklaşım	Kadın	225	10,85	4,56	301	2,021	.044
	Erkek	78	9,63	4,77			
Boyun Eğici Yaklaşım	Kadın	225	5,98	2,67	301	-.561	.576
	Erkek	78	6,23	3,66			
İyimser Yaklaşım	Kadın	225	7,99	2,89	301	-3,767	.000
	Erkek	78	9,42	2,89			
Sosyal Destek Arama	Kadın	225	7,72	2,10	301	2,035	.043
	Erkek	78	7,15	2,11			

Tablo 8 incelendiğinde bireylerin kendine güvenli yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = -3,975$   $p = .000$ ). Buna göre erkek bireylerin ( $\bar{x} = 15,21$ ) kadın bireylerden ( $\bar{x} = 13,25$ ) daha fazla kendine güvenli yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullandığı söylenebilir.

Yine Tablo 8 incelendiğinde bireylerin çaresiz yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = 2,021$ ,  $p = .044$ ). Buna göre kadın bireylerin ( $\bar{x} = 10,85$ ) erkek bireylerden ( $\bar{x} = 9,63$ ) daha fazla çaresiz yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullandığı söylenebilir.

Diğer yandan bireylerin boyun eğici yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ( $t(301) = -.561$ ,  $p = .576$ ).

Tablo 8'e bakıldığında bireylerin iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = -3,767$ ,  $p = .000$ ). Buna göre erkek bireylerin ( $\bar{x} = 9,42$ ) kadın bireylerden ( $\bar{x} = 7,99$ ) daha fazla iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzını kullandığı söylenebilir.

Son olarak Tablo 8 incelendiğinde bireylerin sosyal destek arama stresle başa çıkma tarzlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir ( $t(301) = 2,035$ ,  $p = .043$ ). Buna göre kadın bireylerin ( $\bar{x} = 7,72$ ) erkek bireylerden ( $\bar{x} = 7,15$ ) daha fazla sosyal destek arama stresle başa çıkma tarzını kullandığı söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın birincil amacı COVID-19 virüsünden aktif bir biçimde etkilenme (virüse yakalanmak) ile süreçten pasif bir biçimde (virüse yakalanmamak) etkilenmenin yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzlarında bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın ilk bulgusu çerçevesinde yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiler ele alındığında yılmazlığın güvenli yaklaşım, sosyal destek arama ve iyimser yaklaşım ile pozitif; çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım ile ise negatif

yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Alanyazında çeşitli araştırmalar da sonucu desteklemektedir (Bilge ve Bilge, 2020; Ekrem, 2019; Küçük Kılıç, 2020; Shigeto ve diğerleri, 2021). Bireyler problem odaklı, aktif başa çıkma tarzları olan sosyal destek arama, güvenli yaklaşım ve iyimser yaklaşım tarzlarında güçlüklerin çözümünde aktif rol oynamakta, içinde buldukları mevcut şartlarda değişiklik yapabileceğini düşünmektedir (Lazarus, 1993; Şahin ve Durak, 1995). Bu durumun yılmazlık kavramının doğası ile uyduğu söylenebilir. Nitekim yılmaz bireyler, karşılaştıkları zorlayıcı durumlar ile mücadele etmekte, olumsuz durumları kendi lehine çevirebilmektedir (Catalano ve diğerleri, 2002; Gürkan, 2006).

Araştırma sonucuna göre bireylerin COVID-19'a yakalanma durumlarının bireylerin yılmazlık düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Chen (2020) bireylerin sağlıklarına kavuşup iyi olmaları için kişinin yılmazlığının tek başına yeterli olmayabileceğini ifade etmektedir. Diğer yandan COVID-19 enfeksiyonu sürecinde hastalık öncesi, hastalık anı ve hastalık sonrası risk ve yılmazlık faktörleri değişkenlik gösterebilmekte, bireylerin yılmazlık düzeylerinin artması için ve uyum sağlayabilmeleri için bir sürece ihtiyaçları olabilmektedir (Masten ve Motti Stefanidi, 2020). Araştırmanın pandemi sürecinin başlarında yapılmış olması enfekte olmuş bireylerin yılmazlık düzeylerinin artması için yeterli süreyi sağlayamamış olabilir. Diğer yandan hastalığı geçirmese de bireyler çeşitli yerlerde maske takılması, hastalığa yakalanmamak için daha izole bir yaşam sürmesi, çeşitli aktivitelerine kısıtlama getirilmesi veya devletlerce alınan önlemler nedeniyle COVID-19'dan etkilenmiş olabilir. Bu nedenle hastalığı doğrudan geçirmese de yaşam tarzındaki zorunlu değişiklikler bireylerin yılmazlığını ve stresle başa çıkma tarzlarını etkilemiş olabilir. Bireylerin yaşayıp deneyimlediklerinin yanında olaylara ilişkin algı ve yorumları, kendi kaynakları ve çevresel şartlar da bireylerin başa çıkma tarzlarını ve yılmazlıklarını etkileyebilir (Perry ve diğerleri, 2021). Bu da koronavirüse yakalanmayan bir bireyin de benzer duygu, düşünce ve yaşantılardan geçebileceğini ifade edebilir. Bireyin kendisi yakalanmasa da yakalanan bir aile üyesini gözlemiş veya medya aracılığıyla sürece maruz kalmış olabilir (Duru ve Gültekin, 2021). Konca Çoban (2021) bireylerin kronik hastalıklarının olmamasının koronavirüs döneminde yılmazlık açısından olumlu katkı yaptığını ifade etmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların yüzde 88,4'ü kronik rahatsızlığının olmadığını ifade etmiştir. Bu da farklılaşmanın oluşmamasına yol açmış olabilir.

Bireylerin karantinaya alınma durumlarının yılmazlık düzeylerini etkilediği araştırma sonucunda görülmüştür. Buna göre karantinaya alınmayan bireylerin yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu raporlanmıştır. Karantina durumunda bireyler eve veya kısıtlı bir alanda diğer kişilerden izole olarak kendi başlarına kalmaktadır ve ülkemizde ortalama karantina süresi 14 gündür (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2021). Bireylerin diğerlerinden izole geçirdiği bu sürede hareketinin kısıtlanması, sosyal çevresinden aldığı ilgi ve desteğin azalması (aile, arkadaş vb.) yılmazlık düzeylerini düşürebilmektedir (Killgore ve diğerleri, 2020; Kaye Kauderer ve diğerleri, 2021). Bireyin çevresinden aldığı desteğin oluşu bireyin yılmazlık kaynaklarını çoğaltacak ve bireyi olumsuz etkilerden koruyacaktır (Konca Çoban, 2021).

Araştırma sonucunda karantinaya girmeyen bireylerin stresle başa çıkma tarzlarından güvenli ve iyimser yaklaşımı kullanma düzeyinin karantinaya alınan bireylere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bilge ve Bilge (2020) yapmış oldukları araştırmalarında koronavirüs sürecinde evde kalan bireylerin %57,5'inin bu süreçten olumsuz etkilendiği ifade etmiştir. Bu anlamda karantinaya

alınmayan bireylerin normal hayatlarına ve gündelik yaşamlarına devam etmeleri bu durumu etkilemiş olabilir. Diğer yandan içinde bulunulan mevcut durum değiştirilemez olarak kabul edildiğinde (nitekim burada karantina kurallarına uymak zorunludur ve uyulmaması çeşitli yaptırımları doğurabilir) bireylerin iyimser ve güvenli yaklaşım gibi aktif başa çıkma yöntemlerini kullanmadıkları söylenebilir (Carver, Scheier ve Weintraub, 1989; Duru ve Gültekin, 2021).

Erkek bireylerin kadın bireylere göre yılmazlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç alanyazınla tutarlıdır (Erdoğan, Özdoğan ve Erdoğan, 2015; Smyth ve Sweetman, 2015). Sonuçlar toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirildiğinde kadınlar daha kırılabilir ve duygusal olarak görülmekte, asıl sorumluluklarının ev işleri olarak algılanmasından ve problemleri durumlarının sebebi olarak görülebildiğinden kaynaklı daha fazla tükenmişlik yaşamaları yılmazlık düzeylerini etkileyebilmektedir (Bayrak, 2022; Erdoğan, Özdoğan ve Erdoğan, 2015; Smyth ve Sweetman, 2015).

Kadın ve erkek olmanın stresle başa çıkma tarzlarında ne gibi bir farklılık oluşturduğu da araştırmanın diğer bir boyutudur. Kadınların çaresiz yaklaşım ve sosyal destek arama stresle başa çıkma tarzlarını; erkeklerin ise kendine güvenli ve iyimser yaklaşım stresle başa çıkma tarzlarını daha fazla kullandıkları görülmüştür. Sonuçların alanyazın ile tutarlı olduğu söylenebilir (Bayrak, 2022; Duru ve Gültekin, 2022; Flesia ve diğerleri, 2020). Kadınlar geleneksel rollerin de getirisi ile aile hayatında çeşitli zorlayıcı sorumluluklara sahip olabilmektedir. Koronavirüs sürecinde bu durum kadınların tükenmişliklerini arttırabilmektedir. Nitekim sokağa çıkma kısıtlamaları, kadınların rutin aktivitelerini yapmaması, kendilerine ait zamanların azalması, uzaktan eğitimin de getirisi ile evde eğitim alan bireylerin sorumlulukları kadınların bu yaklaşımları kullanmasına neden olmuş olabilir (Bayrak, 2022; Duru ve Gültekin, 2022; Flesia ve diğerleri, 2020; Kaynak ve Duran, 2022). Tükel (2020) ise pandemi sürecinde kadınlara yönelik psikolojik baskının artarak kadınların şiddete maruz kaldığını belirtmektedir. Tüm bunlar ele alındığında kadınların pandemi sürecinde daha fazla strese maruz kaldığı, bu durumları değiştirilemez algıladığı, bu nedenle daha negatif tutum ve tepkiler içine girdikleri ve algılanan bu stresin de kadınların çaresiz yaklaşım ve sosyal destek arama tarzlarına başvurmalarına yol açabileceği söylenebilir (Duru ve Gültekin, 2021; Kaynak ve Duran, 2022).

Bu çalışmada birtakım sınırlılıklar yer almaktadır. Öncelikle araştırma örnekleme cinsiyet bazlı bakıldığında kadınlar örnekleme daha fazla yer almaktadır. Diğer yandan veri toplama sürecinde COVID-19 geçiren bireye nazaran COVID-19 geçirmeyen bireyler araştırma grubunda çoğunluktadır. Araştırma verilerinin genellenmesinde bu durumlar göz önüne alınmalıdır. Araştırmada toplanan veriler katılımcıların öz bildirimlerine dayanmaktadır ve bir zaman diliminde online olarak toplanmış verilerle sınırlıdır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde COVID-19 döneminde kadın olmanın yılmazlık ve stresle başa çıkma tarzlarında kadınları olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu durumda pandemi sürecinde kadınların birçok farklı boyutta destekleneceği çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulabilir. Diğer yandan karantina uygulamalarında bireylerin yılmazlık düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzlarının da etkilendiği söylenebilir. Bu anlamda bireylerin izole oldukları durumlarda bireyleri destekleyecek çevrimiçi ruh sağlığı hizmetleri verilebilir veya bu hizmetler yaygınlaştırılabilir. Ayrıca COVID-19 pandemi süreci dinamik bir süreç olduğundan araştırma veri ve bulguları ile ilgili olarak izleme çalışmaları yapılabilir. Buna ek olarak bireyler COVID-19'a yakalanmasa da pandemi sürecinden



etkilenebilmektedir. Bu nedenle araştırmacılar ve ilgili kişiler pandemi sürecinin dolaylı etkilerini de göz önünde bulundurabilir.

## Kaynaklar

Akcan, D. (2020). *An investigation of the relationship between family-related factors and resilience in mothers of children with autism* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi* [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman and Company.

Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J. ve Lu L. (2020). 2019-nCoV epidemic: Address mental health care to empower society. *The Lancet*, 395(10224), 37-38. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)

Bayrak, E. (2022). *COVID 19 pandemi sürecinde çalışan bireylerin stresle başa çıkma tarzlarının somatizasyon düzeyleri ile ilişkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Begun, A. L. (1993). Human behavior and the social environment, *Journal of Social Work Education*, 29(1), 26-35. DOI: 10.1080/10437797.1993.10778796

Ben Zur, H. (2017). Emotion-Focused Coping. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8\\_512-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_512-1)

Bilge, Y. ve Bilge, Y. (2020). Koronavirüs salgını ve sosyal izolasyonun psikolojik semptomlar üzerindeki etkilerinin psikolojik sağlık ve stresle baş etme tarzları açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23 (Ek 1), 38-51. DOI: 10.5505/kpd.2020.66934

Carver, C. S., Scheier, M. F. ve Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 56(2), 267. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.56.2.267>

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. ve Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 1-111. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>

Chen L. K. (2020). Older adults and COVID-19 pandemic: Resilience matters. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 89, 104124. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2020.104124>

Christopher, M. ve Peck, H. (2004). Building the resilient supply chain. *International Journal of Logistics Management*, 15(2), 1-13. DOI: 10.1108/09574090410700275

Christopher, M. ve Rutherford, C. (2004). Creating the supply chain resilience through agile six sigma. *Critical Eye*, Jun-Aug, 24-28. [https://www.researchgate.net/publication/237446769\\_Creating\\_Supply\\_Chain\\_Resilience\\_Through\\_Agile](https://www.researchgate.net/publication/237446769_Creating_Supply_Chain_Resilience_Through_Agile)

Çakar, F. S., Karataş, Z. ve Çakır, M. A. (2014). Yetişkin yılmazlık ölçeği: Türk kültürüne uyarlanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 22-39.

Çetrez İşcan, G. ve Malkoç, A. (2017). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin umut düzeylerinin başa çıkma yeterliği ve yılmazlık açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 120-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/27304/287426>

Çiftçi Arıdağ, N. ve Ünsal Seydooğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/49803/638735>

Çimli, S. ve Çelik, M. (2019). Çalışanların duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkma tarzları üzerine etkisi. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 80-92. <http://tursbad.hku.edu.tr/tr/pub/issue/44945/536891>

Duru, H. ve Gültekin, F. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Bireylerin Psikolojik Sağlamlıkları: Stresle Başa Çıkma Tarzları ve Ontolojik İyi Oluş. *Turkish Studies Social Sciences*, 16(3), 1011-1029. <http://dx.doi.org/10.47356/TurkishStudies.49900>

Ekrem, Ç. (2019). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Erdogan, E., Ozdogan, O. ve Erdogan, M. (2015). University students' resilience level: The effect of gender and faculty. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 186, 1262-1267. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.047>

Flesia, L., Fietta, V., Colicino, E., Segatto, B. ve Monaro, M. (2020, May 5). Stable psychological traits predict perceived stress related to the COVID-19 outbreak. <https://psyarxiv.com/yb2h8/download/?format=pdf>

Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239. <https://doi.org/10.2307/2136617>

- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466>
- Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Fuller, H. R. ve Huseeth Zosel, A. (2021). Lessons in resilience: initial coping among older adults during the COVID-19 pandemic. *The Gerontologist*, 61(1), 114-125. <https://doi.org/10.1093/geront/gnaa170>
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 167-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7831/103054>
- Gürkan, U . (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Education Sciences*, 9(1), 19-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19809/211884>
- Henderson, N. ve Milstein, M. M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. Corwin Press.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., Xiao, Y., Gao, H., Guo, L., Xie, J., Wang, G., Jiang, R., Gao, Z., Jin, Q., Wang, J. ve Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet (London, England)*, 395(10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Ferreira, R. J., Cannon, C. ve Buttell, F. (2020). COVID-19: Immediate predictors of individual resilience, *Sustainability*, 12(16), 6495.
- Innes, S. I. (2017). The relationship between levels of resilience and coping styles in chiropractic students and perceived levels of stress and well-being. *Journal of Chiropractic Education*, 31(1), 1- 7. <https://doi.org/10.7899/JCE-16-2>
- Jeong, J. N. (2020). The effect of social support and mental health on resilience of health science college students. *Journal of Digital Convergence*, 18(9), 403-411. <https://doi.org/10.14400/JDC.2020.18.9.403>
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2009). Engelli ve engelli olmayan çocuklu annelerde yılmazlık, sosyal destek ve stresle başa çıkma becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8(15), 115-133.
- Kaplan, C. P., Turner, S., Norman, E. ve Stillson, K. (1996). Promiting resilience strategies: A modified consultation model. *Children & Schools*, 18(3), 158-168. <https://doi.org/10.1093/cs/18.3.158>

Kaye Kauderer, H., Feingold, J. H., Feder, A., Southwick, S. ve Charney, D. (2021). Resilience in the age of COVID-19. *BJPsych Advances*, 27(3), 166-178. doi:10.1192/bja.2021.5

Kaynak, S. ve Duran, S. (2022). Pandemi döneminde 0-17 yaş arası çocuğu olan annelerde algılanan stres ve stresle başa çıkma tarzları. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (16), 190-201. DOI: 10.38079/igusabder.988483

Kilburn, E. ve Whitlock, J. (2009). Coping. Cornell Research Program on Self-Injurious Behavior in Adolescents and Young Adults Cornell University Coping-literature (drchadcoren.com)

Killgore, W. D., Taylor, E. C., Cloonan, S. A. ve Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113216. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>

Kluge, H. H. P. (2020). Statement-Physical and mental health key to resilience during COVID 19 pandemic. <https://www.euro.who.int/en/mediacentre/sections/statements/2020/statement-physical-and-mental-health-key-to-resilience-during-COVID-19-pandemic>

Konca Çoban, Y.(2021). Covid-19 sürecinde emniyet mensuplarının yılmazlık kaynakları [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi

Kotera, Y., Green, P. ve Sheffield, D. (2021). Positive psychology for mental wellbeing of UK therapeutic students: Relationships with engagement, motivation, resilience and self compassion. *International Journal of Mental Health Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469020-00466-y>

Kurt Ulucan, T. (2013). Ebeveynleri boşanmış ergenlerin yılmazlık, benlik saygısı, başa çıkma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkininin incelenmesi: Yılmazlığın aracı rolü [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Küçük Kılıç, S. (2020). Relationship between psychological resilience and stress coping strategies in karate athletes. *Revista de Artes Marciales Asiaticas*, 15(2), 59-68. <http://dx.doi.org/10.18002/rama.v15i2.6257>

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>

Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer.

Lazarus, R. S. ve Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3, Spec Issue), 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten, A. S. ve Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity And Resilience Science*, 1(2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- McCracken, L. M., Badinlou, F., Buhrman, M. ve Brocki, K. C. (2021). The role of psychological flexibility in the context of COVID-19: Associations with depression, anxiety, and insomnia. *Journal Contextual Behavioral Science*, 19(1), 28-35. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.11.003>
- Perry, C. P. B., da Cunha, A. C. B., de Albuquerque, K. A., Martins, A. L., Lima, D. B., de Moura Burgarelli, P. C. ve Gonçalves, V. C. F. (2021). Motherhood and COVID-19: A digital psychoeducational booklet for the coping with the pandemic stressors. *Trends in Psychology*, 29(3), 436-455.
- Rajkumar R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal Of Psychiatry*, 52, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Ryan, L. ve Caltabiano, M. (2009). Development of a new resilience scale: The resilience in midlife scale. *Asian Social Science*, 5(11), 39-51.
- Salik, S., Masroor, U. ve Khan, M. (2020). Psychological vulnerability, resilience and social support among health care professionals during COVID-19: A cross cultural study. *Pakistan Armed Forces Medical Journal*, 70(1), 331-35. <https://mail.pafmj.org/index.php/PAFMJ/article/view/4928>
- Selye, H. (1973). The evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatonic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692–699. <https://www.jstor.org/stable/27844072>
- Setiawati, Y., Wahyuhadi, J., Joestandari, F., Maramis, M. M., ve Atika, A. (2021). Anxiety and resilience of healthcare workers during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 14, 1–8. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S276655>
- Shigeto, A., Laxman, D. J., Landy, J. F. ve Scheier, L. M. (2021). Typologies of coping in young adults in the context of the COVID-19 pandemic. *The Journal Of General Psychology*, 1-34. <https://doi.org/10.1080/00221309.2021.1874864>
- Skinner, E. A. ve Zimmer Gembeck, M. (2016). Coping. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*, 350-357. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-3970459.00036-7>
- Smyth, I. ve Sweetman, C. (2015). Introduction: Gender and resilience. *Gender & Development*, 23(3), 405-414. DOI: 10.1080/13552074.2015.1113769

Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.

Şahin, N. H., Rugancı, N., Taş, Y., Kuyucu, S. ve Sezgin, N. (1992). Stress related factors and effectiveness of coping among university students. 25th International Congress of Psychology, July 19-24, Brussels.

Taşkırmaz, M. (2020). Duygusal zekâ, yaşam doyumu ve yılmazlık arasındaki ilişki [Doktora tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tosun, F. (2014). Evli çiftlerin sahip olduğu değerler, yılmazlık ve çatışma çözme stilleri arasındaki yordayıcı ilişkiler [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Tükel, R. (2020). Mental health in the COVID-19 pandemic process. Turkish Medical Association's COVID-19 Pandemic Sixth Month Evaluation Report. covid19 rapor\_6\_Part71.pdf (ttb.org.tr)

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2020, Temmuz). COVID-19 nedir? <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2021). COVID-19 (sars-cov-2 enfeksiyonu) temaslı takibi, salgın yönetimi, evde hasta izlemi ve hasta filyasyon. <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/41623/0/covid19rehberitemaslitakibievdehastaislemivefilyasyon-021021pdf.pdf>

Varırcı, Ş. E. (2019). Yetişkin psikolojik sağlamlığı üzerine bir inceleme: Algılanan ebeveyn tutumu, kontrol odağı, algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma stilleri [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Vishkin, A. ve Tamir, M. (2020). Fear not: Religion and emotion regulation in coping with existential concerns. *The Science of Religion, Spirituality and Existentialism*, 325-338. doi:10.1016/B978-0-12-817204-9.00023-8

Werner, E. ve Smith, R. (1982). Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. Adams, Bannister and Cox.

Yılmaz Bingöl, T., Vural Batık, M., Hoşoğlu, R. ve Fırıncı Kodaz, A. (2019). Psychological resilience and positivity as predictors of self-efficacy. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 63-69. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.63.69>

Yörük, S. ve Güler, D. (2021). The relationship between psychological resilience, burnout, stress, and sociodemographic factors with depression in nurses and midwives during the COVID-19 pandemic: A

cross-sectional study in Turkey. *Perspect Psychiatr Care*, 57, 390-398.  
<https://doi.org/10.1111/ppc.12659>

# Çocuk Kliniklerinde Tedavi Gören Çocukların Okuldan Uzak Kalmalarına Yönelik Algılarının Resim Analizi ve Görüşme Yoluyla Belirlenmesi

Determination of Perceptions of School Absenteeism of Children Treated in Pediatric Clinics by Drawing Analysis and Interview

Semiha Yıldırım<sup>1</sup>, Merve Özcan<sup>2</sup>, Fahri Aşkan<sup>3</sup>, M. Sencer Bulut Özsezer<sup>4</sup>

*Bildiri kodu: 9640*

## Öz

Günlük yaşantısının büyük bir kısmı okulda geçen bir çocuğun, hastalık nedeniyle okuldan uzak kalması, okula karşı farklı duygu ve düşüncelere kapılmasına neden olabilir. Bu araştırma hastaneye yatma durumu bulunan 6-12 yaş grubu çocukların okuldan uzak kalmalarının çizimlerine yansımaları saptamak ve çizimleri aracılığıyla okuldan uzak kalma deneyiminin çocuklar üzerindeki etkisinin anlaşılmasına katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma okuldan uzak kalma fenomenini açıklamak adına nitel araştırma yöntemlerinden bir fenomenoloji çalışmasıdır. Çalışma grubu, iki ilin üniversite hastanelerinin çocuk kliniklerinde yatışı olan ve çizim yapmak için herhangi bir sakıncalı durumu olmayan 6 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri çocukların çizimleri ve bu çizimlere ilişkin çocuklarla yapılan görüşme kayıtlarından oluşmuştur. Çocukların resimlerinden ve görüşmelerden okuldan uzak kalma deneyimini anlamayı sağlayan önemli semboller ve önemli açıklamalar belirlenerek anahtar ifadeler ortaya konmuştur. Bu ifadeler dokusal betimleme yapılarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Yapılan resimlerde okuldan uzak kalma durumu iki şekilde ifade edildiği söylenebilir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocukların bir kısmı okula dair özlem duyduğu şeyleri resmetmiştir. Çocukların bir kısmı ise okuldan uzak kalmalarından dolayı üzgün olduklarını çizimlerinde ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Hastaneye Yatış, Okuldan Uzak Kalma, Çocuk Resimleri.*

**Tema:** *Resim Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, semihayildirim@cu.edu.tr

<sup>2</sup> Arş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, merve.ozcan@anadolu.edu.tr

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, fahri\_askan@hotmail.com

<sup>4</sup> Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, sbulut@cu.edu.tr



## Abstract

Considering that most of her daily life is spent at school, absenteeism from school, due to illness, may cause different feelings and thoughts towards school. This research was carried out to determine the reflection of school absenteeism drawings of children aged 6-12 with hospitalization and to contribute to the understanding of the effect of absenteeism experience on children through their drawings. The research is a phenomenology study from qualitative research methods in order to explain the phenomenon of absenteeism from school. The study group consisted of 6 children who were hospitalized in the pediatric clinics of university hospitals in two provinces and did not have any inconveniences for drawing. The data of the research are the drawings of the children and the notes of the interviews made with the children regarding these drawings. Key expressions were revealed with textural descriptions by determining the important symbols and important explanations that enable us to understand the experience of absenteeism from school from the pictures and interviews of the children. It can be said that absenteeism from school is expressed in two ways in the pictures. Some of the children who made up the study group of the research painted the things they longed for school. Some of the children expressed in their drawings that they were sorry for being absent from school.

**Keywords:** *Hospitalization, Absence from School, Children's Drawing.*

**Theme:** *Art Education*

## Giriş

Çocuğun sağlığının bozulması nedeniyle hastaneye yatması durumunda günlük yaşamında meydana gelen değişim çocuğu olumsuz etkileyebilmektedir. Hastaneye yatmayla birlikte bilinmeyen bir durumla yüzleşmesi çocukta korku ve anksiyete gibi faktörlerin yaşanmasını tetikleyebilmektedir. Sağlık sorunları nedeniyle hastane ortamında kalmak zorunda olması okuldan uzak kalma durumunu da beraberinde getirir. Sosyal bağlantılarından (aile, öğretmen, okuldaki arkadaşları...) uzak kalan çocuk kendini yalnız, geri kalmış, yetersiz ve başarısız gibi hissedebilir; ayrılık anksiyetisi, depresyon, üzüntü ve korku yaşayabilir.

Çocuk resimlerinin iletişimsel ve dışavurumsal yönü göz önünde bulundurulduğunda, resimlerde çocuğun iç dünyasının yansması ve duyguların açığa çıkması beklenebilir bir durumdur. Sözel olarak ifade edilemeyen duygular resimde; içerik, stil, biçim, renk, çizgi ve kompozisyon gibi birçok bileşenle ifade bulur. Resimler, biçimsel ve estetik değerlerinin dışında çocuğun iç dünyasını yansıttığı bir veri olarak karşımıza çıkar. Görsel olan bu veriler, çocukların okuldan uzak olmaya yönelik algılarını anlayabilmemizde önemli kaynaklar olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemini, okuldan uzak kalma durumunun araştırılabilmesi için iki ildeki üniversite hastanelerinde yatan çocuklar (6-12 yaş) arasından ilkökul ve ortaokulda öğrenim görenler seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklar, Lowenfeld'in (1947) çocuğun sanatsal gelişim aşamaları teorisindeki "şematik" ve "gerçekçilik" dönemlerine karşılık gelmektedir. Örnekleminizi oluşturan çocukların sanatsal gelişim aşamaları göz önünde bulundurularak çocukların resimlerindeki elemanlar, amaca yönelik olarak temalara ayrılmıştır. Bu temalar, "dış mekân", "iç mekân", "insan figürleri" ve "ifade ve semboller" olmak üzere dört temel başlık altında incelenmiştir.

## Problem

Sağlığın bozulmasından dolayı hastaneye yatma durumunda çocuğun gelişimi, psikososyal etkileşimi ve aile rutinlerinin değişimi olumsuz etkilenebilmektedir (Wilson vd., 2010; Leon ve Nóbrega, 2012; Gomes vd., 2016). Hastaneye yatma durumunda çocuk ve ebeveynlerin olumsuz etkilenmeleri göz ardı edildiğinde; travmatik olabilmekte, tehdit edici ve bilinmeyen durumla yüzleştğinde ise korku ve anksiyete gibi faktörlerin yaşanmasını tetikleyebilmektedir (Wilson vd., 2010; Leon ve Nóbrega, 2012; Vakili vd., 2015). Bu durumda çocukların göstermiş olduğu tepkiler; ayrılık anksiyetesi, depresyon, üzüntü, korku, yetersizlik/başarısızlık duygusu, kontrol kaybı, güçsüzlük, yalnızlık, cezalandırılma hissi, bağlılık duygusu, regresyon, öfke, uyku beslenme dengesizlikleri, ölüm korkusu sayılabilir (Çavuşoğlu, 2015; Cimete vd., 2013; İnal vd.,2008; Üstün vd., 2014).

Hastanede yatış süresinin kısa veya uzun olması çocuğun zaman kavramının değişmesine, aile ve sosyal bağlantılarından (öğretmeni, okul arkadaşı) kopmasına neden olur (Cimete vd., 2013; Törüner ve Büyükgöncü, 2013). Hastaneye yatan çocuk; ailesi, evi, okul ortamı, arkadaşları ve diğer rutin aktivitelerinden uzak kalması sınırlandırılmış hissi yaşamasına neden olur. Çocuk okul ortamından ayrılırken; en sevdiği arkadaşını, sınıftaki yerini ve öğretmenin beğenisini kaybetme, derslerinden geri kalma düşüncesi gibi durumlarla karşılaşabilir ve bu durum çocuğun ayrılık anksiyetesi yaşamasına neden olabilir (Gordon vd., 2010; Çavuşoğlu, 2015). Ayrıca rutinlerinin bozulması, fiziksel açıdan zarar görme, tanımadığı bir ortam, hastane işlemleri, ameliyat veya anestezi hakkındaki belirsizlik, çocuğun ebeveynlerden ayrılarak maskeli ameliyathane ekibiyle karşılaşması gibi durumlarda cerrahi müdahale çocuklar için acı verici olabilmektedir (Gordon vd., 2010; Çavuşoğlu, 2015; Brewer vd., 2006). Hastanede uzun süre yatış yapan çocuklarda en çok karşılaşılan sorunların davranış problemleri (Törüner ve Büyükgöncü, 2013) ve depresyon olduğu belirtilmektedir (Törüner ve Büyükgöncü, 2013; Üstün vd., 2014).

Hastalığın akut ya da kronik olması ebeveyn ve çocuğun yaşantısında stres yaratabilir. Stres genellikle beraberinde anksiyete, korku, regresyon, bağımlılık, öfke vb. duygularla dışa yansır (Vaezzadeh vd., 2011; Dreger ve Tremback, 2006). Stresle baş edilemediğinde ise akut hastalık, kronik hastalık kadar yıpratıcı olabilir (Çavuşoğlu, 2015; Atay vd., 2011). Stresle baş edilmediği durumda kriz gelişir ve krizde başarısız olan çocukta; etrafında olan bitenlerin farkında olmama, hastalığını ve tedavisini gerçek dışı bilgilerle yorumlama, psikosomatik semptomların (ishal, kusma, baş ağrısı gibi) gelişmesi, öz saygısında azalma gibi karakteristik davranışlar görülür (Çavuşoğlu, 2015).

Çocuklar bilgi boşluklarını yanlış bilgilerle doldurabilirler. Hastalık ve hastaneye yatış hakkında az bilgisi vardır ve bu konuda soru sormaya korkabilirler (Beytut vd., 2009). Kendilerini sözel olarak tamamen anlatamayabilirler veya ifade etmek istemeyebilirler. Ancak resim çizme yolu ile çocuklar, kendilerine özgü ifadelerle iç dünyalarını etkili bir şekilde aktarabilme imkânı bulabilmektedirler. Resim sayesinde çocukların rahatladığı ve güven duygusunun geliştirdiği belirtilmektedir. Bu durumda çocukların hastaneye yatış durumunda duygularını belirtmesi için resim çizdirme yöntemi kullanılabilir (Uysal vd., 2018). Bu çalışmada, çocukların okuldan uzakta kalma ile ilgili hissettikleri duyguları resim analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla saptamaya amacıyla yapılmıştır.

## Amaç

Araştırmanın amacı, çocuk kliniklerinde yatarak tedavi olan çocukların okuldan uzak kalma durumlarına yönelik algılarının resim analizi ve görüşme yoluyla incelenmesidir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çeşitli nedenlerle tedavi görmek için hastaneye yatırılan çocuklar, günlük rutinlerinin önemli bir kısmını oluşturan okuldan uzak kalmaktadırlar. Okuldan uzak kalmalarına yönelik algılarını belirlemek için iki hastanenin çocuk kliniklerinde tedavi gören 6-12 yaş arasındaki çocuklardan okuldan uzak kalmaları konusunda resim yapmaları istenmiştir. Yapılan resimler çocuğun sanatsal gelişim evreleri çerçevesinde incelenmiş, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak analiz edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, iki il (Adana ve Van) ve bu illerin tıp fakültelerine bağlı hastanelerin çocuk kliniklerinde yatan, ilkokul/ortaokulda öğrenim gören 6-12 yaş aralığında çocuklardan oluşturulmuştur. Resim çizme, gönüllülük esasına dayalı olup çalışmaya 6 çocuk katılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 123-124). Araştırmaya katılmayı kabul etmeyen çocuk ve/veya ebeveynler, 6 yaş altındaki ve 12 yaş üstündeki çocuklar, genel durumu kötü ve acil ameliyat gerektiren, elinde veya kolunda açık yara veya resim çizmeye engel durumu olan, elinde duyu kaybı, vb. bulunan, oryantasyonu ve kooperasyonu tam ve iletişime açık olmayan çocuklar araştırma kapsamına alınmamıştır. Ayrıca çocuk yoğun bakım, onkoloji ve hematoloji kliniklerinde enfeksiyon riski olduğundan bu kliniklerdeki çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Cinsiyetlerine göre dağılım yapıldığında grubun 4'ü kız, 2'si erkek çocuğudur. Yaş gruplarına bakıldığında 2'sinin 7 (K4 ve E2), 1'inin 9 (E1) ve 3'ünün 11 yaşında (K1, K2 ve K3) olduğu görülmektedir. Çalışmaya, enfeksiyon riski oluşturabilecek onkoloji ve hematoloji kliniklerindeki çocuklar ve bir aydan fazla süredir hastanede kalan çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

**Tablo 1:** Çocukların cinsiyet, yaş, tanı ve hastanede kalma süreleri

Cinsiyet	Yaş	Tanı	Hastanede Kalma Küresi
K1	11	Karın Ağrısı	1 Gün
K2	11	Lenfoma	4 Gün
K3	11	Vaskülit	20 Gün
K4	7	Üretero-Pelvik Bileşke Darlığı	1 Gün

---

E1	9	Akut Pankreatit	2 Gün
E2	7	Araç Dışı Trafik kazası	4 Gün

---

K: Kız E: Erkek

### **Veri Toplama Araçları**

Hastanelerin çocuk kliniği yetkililerinin izni dâhilinde klinikte yatan çocukların yaş, tanı ve yatış süreleri ve mevcut durumlarının resim yapmaya elverişli olup olmadıkları hakkında bilgiler alınmıştır. Araştırmaya katılım sağlayabilecek durumdaki çocukların ailelerinden ve kendilerinden de izin istenmiştir. Katılımcı olmayı kabul eden çocuklara A4 resim kâğıdı ve 12 renkli pastel boya verilerek okuldan uzak kalmaları hakkında hissettiklerini resmetmeleri istenmiştir. Yapıtılan resimlerle birlikte çocuklarla resimleri hakkında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak araştırmanın verileri toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çocuklar resim yaparken yaptıkları resimlere dair çocuklarla görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ve çocukların resimlerinden elde edilen verilerden araştırmanın amacına bağlı kalınarak araştırmacılar tarafından bağımsız olarak temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar karşılaştırılarak görüş birliği sağlanmıştır. Temalar kategorilere ayrılarak kategoriler altında betimsel analize tabi tutulmuştur.

## **Bulgular**

Çocukların resimlerinin incelenmesi ve sonrasında çocuklarla resimleri hakkında yapılan görüşmelerle birlikte değerlendirilmesine araştırmanın bu bölümünde yer verilecektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklar (6-12 yaş), Lowenfeld (1947)'in çocuğun sanatsal gelişim aşamaları teorisindeki "şematik" ve "gerçekçilik" dönemlerine karşılık gelmektedir. Bu sanatsal gelişim aşamaları göz önünde bulundurularak çocukların resimlerindeki elemanlar, amaca yönelik olarak temalara ayrılmıştır. Bu temalar, "dış mekân", "iç mekân", "insan figürleri" ve "ifade ve semboller" olmak üzere dört temel başlık altında incelenmiştir.

### **Dış Mekân**

Şema ve gerçeklik döneminde çocuklarda mekân kavramı gelişmiştir (Artut,2002, 223). 7-9 yaş aralığındaki çocuklar mekânsal ilişkilerde belirli bir düzen oluştururlar. Yer çizgisi adı verilen sembol (base-line) çevrenin bir parçası olduğundan haberdar olan çocuk tarafından kullanılmaya başlanır ve çocuğun çevresiyle olan ilişkisini anladığının bir belirtisidir (Yavuzer, 2013, 57-58). Ayrıca Malchiodi (2005) kâğıdın kenarının çocuklar tarafından yer çizgisi gibi kullanıldığından bahsetmiştir. Artık resimlerinde planlama ve kompozisyon belirgindir. Gizli perspektif etkileri görülür (Artut,2002,223).

Tablo 2’de dış mekâna dair unsurlar ve nesnelere sunulmuştur.

**Tablo 2:** Resimlerdeki dış mekâna ait unsurlar ve nesnelere

Çizilenler	N
Yer çizgisi	2
Okul	4
Hastane	1
Kantin	1
Bahçe	3
Güneş	3
Bulutlar	2
Gökyüzü	1
Çiçekler	2
Salıncak	1
Ambulans	1
Masa ve sandalyeler	1
Duvar	1
İnsan figürü	5

Araştırmada 6 çocuktan 5’i okuldan uzak kalma durumunu dış mekân resmi çizerek ifade etmiştir. 5 çocuktan 4’ü çizdikleri dış mekânda okul binasına yer verirken, 1 çocuk (E1) okulun kantinini resmetmiştir. 1 çocuk ise (K1) mekânın belirtilmediği bir resim yapmıştır. K2 okul binasına yer verdiği dış mekân resminde diğer çocukların haricinde ayrıca hastane binasını resmetmiştir. Tedavi için zorunlu oldukları okuldan uzak kalma ve yeni bir çevreye girmeleri durumu çocukların resimlerinde yeni ortamın (hastane) resmedilmesinden çok, okulun resmedilmesiyle ifade edildiği görülmektedir.

Resminde hastaneye yer veren K2 ise okul ve hastaneyi çizdiği “kocaman kalın bir çizgi ... yani duvar” ile ayırmıştır. Araştırmada resimleri analiz edilen 6 çocuktan 2’sinin çizdikleri dış mekânda yer çizgisini belirttiği görülmektedir (Bkz. resim 1-2).



Şekil 1. K2 (11Y).



Şekil 2. K4 (7Y).

Geri kalan çocukların 2’si kâğıdın alt kenarını insan figürü ve nesnelerin üzerinde durduğu bir zemin gibi kullanmışlardır. K1 ve K3 resimlerinde yer çizgisine yer vermemişlerdir. Çizdikleri insan figürlerinin bir yer çizgisi ya da kâğıdın kenarına yerleştirilmediği görülmektedir. Öyleki K1 resminde mekâna yönelik hiçbir ifade yoktur. Figür dışında kâğıdı boş bırakmıştır.

Çocukların resimlerinde ayrıca dış mekâna dair bulut, güneş ve çiçekler yer almaktadır. E2 figür ve nesnelere dışında kalan tüm alanı maviye boyayarak gökyüzünü resmettiğini ifade etmiştir. Ayrıca resminde güneşe üzgün bir ifade çizen E2, üzgün çizmesindeki nedeni “okuldan uzak olduğum için o da üzgün” diyerek açıklamıştır.

Okul resmeden çocuklardan 3’ü okulun çevresini eğlenceli, oyun oynanan, kutlamaların yapıldığı (23 Nisan kutlaması), süslendiği, etrafında mutlu çocukların olduğu yerler olarak betimlemiştir.



Şekil 3. E2 (7Y).

K2 yeri ve gökyüzü ayıran yeşile boyalı alana yerleştirdiği dış mekâna dair okul bahçesindeki bayrak, salıncak, hastaneye doğru giden bir ambulans görülmektedir.

6 çocuktan 5'i dış mekânda yer alan insan figürleri çizmiştir. 1 çocuk (E1) resminde insan figürü çizmemiştir.

### İç Mekân

Çocuğun iç mekânı betimlemede görünmeyen gerçekliği yansıtmaya çabasındaki en belirgin ve ilginç yöntemlerinden biri saydam/röntgen çizimlerdir. Örneğin kapalı bir dolabı, içindekilerle birlikte resmetmek isteyen çocuk, dolabın içindeki varlığını bildiği nesnelere göstermek için dolabı şeffaflaştırır. Veyahut yine bu yöntemle anne karnındaki bir bebeği resminde gösterebilir. Böylece çocuk, gerçekte görünür olmayan nesnenin oradaki varlığını bildiğinin bilgisini betimlemektedir.

Çocuklar, özellikle iç mekânın resmedilmesinde röntgen çizim yöntemini çok sık kullanırlar. Bunu yaparken de mekânın içinde bulunan nesne ve figürleri göstermek için mekânı saydamlaştırır.

Örneklemedeki 6 çocuktan 1'i (K2), resminde kalın bir duvarla ayırdığı okul ve hastanenin içindekilerini röntgen yöntemiyle dışardan göstermiştir. Tablo 3'de iç mekâna dair çizilen unsurlar ve nesnelere sunulmuştur:

Tablo 3. Resimlerdeki iç mekâna ait unsurlar ve nesnelere

Çizilenler	N
------------	---

Oda	1
Kat Çizgisi	1
Kapı	1
Yazı Tahtası	1
Koltuk	1
Sehpa	1
Hasta Yatağı	1
Serum	1
İnsan Figürleri	1

K2, saydamlaştırarak yaptığı resimde binaların içindekileri odalar hâlinde göstermiştir. Okulun içindeki sınıfları ve hastanedeki odayı kat çizgisiyle ayırmıştır. Okuldaki öğretmenler yazı tahtası önünde öğrencilere ders anlatırken, hastanenin içinde bir odada yatan ve serum alan iki hasta, iç mekândaki insan figürleridir.



Şekil 4. K2 (11Y.)

Yapılan görüşmede K2, hastane odasındaki iki hastanın ilaç alan çocuklar olduğunu söylemiştir. Bu iki durumu aynı anda çizmesi, kendisi hastanede yatarken okuldaki rutinin nasıl devam ettiğini tahmin



edebildiği anlaşılmaktadır. Bu anlamda, K2'nin okuldan uzak kalma durumunun, işlenen dersten/derslerden uzak kaldığı anlamına geldiği söylenebilir. Ayrıca kendisi gibi hastanede yatan diğer çocukların da okuldan uzak kalma durumlarına içerlediği, görüşme notlarındaki şu ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır: “Şu, okula giden çocuklar var ya, hastanedeki çocukları ziyarete gelebilir. Mesela onlara moral amaçlı gelebilirler.” Yine ifadelerinde K2, hastalanarak okuldan uzak kalmanın istenmedik ve moral bozucu olduğunu, okula giden çocukların hasta çocukları ziyaret ederek onlara moral vermeleri, empati kurmaları ve resimdeki kalın duvarı aşmaları gerektiğini de belirtmektedir.

## İnsan Figürleri

İnsan figürü karalama döneminden sonra ortaya çıkan ilk şemalardandır. Karalama dönemindeki rastgele karalamalar, çizgiler çocuklar için en önemli başlangıç konu olan insan figürlerine dönüşür (Artut, 2002, 216). “Çöp adam” diye tanımlanan insan figürü çizimleri şema öncesi dönemde görülürken şema ve gerçekçilik dönemindeki çocuklarda insan figürüne dair bilinen bazı sembolleri kullanmaları beklenir. Bu yaş grubundaki çocuklar, insan figürünü sadece baş gövde kollar ve bacaklar şeklinde çizmekle kalmayıp gözler, burun, ağız, saç ve boyun gibi vücudun diğer kısımlarını da çizerler. Şemalar geometrik şekiller içerir. Figürlerin bedenlerini ovaler, üçgenler, dikdörtgenler ya da düzensiz şekiller kullanarak çizerler (Yavuzer, 2013, 56). Figürlerde cinsiyete dair ayrıntılar belirgindir (Artun, 2002, 223).

Araştırmaya katılan çocuklardan 1'i (E1) hariç diğer tüm çocuklar resimlerinde insan figürü çizmişlerdir. Bu figürler kimi zaman araştırmaya katılan çocuğu temsil ettiği gibi onların arkadaşları, öğretmenler, hastanede kalan hastalar ve öğrencilerdir. K2 resminde en çok insan figürüne yer veren çocuktur. E2 ise resminde insan figürü olarak sadece kendisini resmetmiştir.

Çocukların çizdikleri figürler incelendiğinde K1 ve K4 diğerlerinin çizdiği çöp adam figürlere göre vücudun bölümleri geometrik şekillerle betimlemişlerdir. K1'in figürde diğerlerine göre daha ayrıntılı betimlemeler yaptığı görülmektedir. Kıyafetine dair renk ve şekil gibi çeşitli ayrıntılara yer vermiştir. 5 çocuktan 3'ünün (K2, K3, E2) insan şeması oluşturmada şema öncesi döneme dair özellikler gösterdiği söylenebilir. K4, K1 ve E2 figürlerin cinsiyetine dair bilgi veren ayrıntılara yer vermişlerdir.

Çizilen figürler, çizimi yapan çocuğun kendisi, okulla ilgili figürler ve hastaneyle ilişkili figürler olmak üzere üç kategoride incelenebilir (Tablo 4):

**Tablo 4.** Resimlerdeki figürler

Çizilenler	N
Kendisi	3
Okulla dair figürler	4
Hastaneye dair figürler	1

K1 resminde kendisini okuldan uzak kaldığı için üzgün olarak betimlemiştir. Resmindeki ikinci figür ise hastanede olması sebebiyle özlem duyduğu arkadaşısıdır.

K2, sayı olarak en çok figüre yer veren çocuktur. Onun figürleri okula ve hastaneye dair olmak üzere çizdiği duvarla net bir şekilde ayrılmıştır. Okul içinde ders dinleyen öğrenciler ve ders anlatan öğretmenler görülmektedir. Bahçede ise iki çocuk top oynamaktadır ve mutlu bir yüz ifadesi ile çizilmişlerdir. Hastanede ise yatakta yatan iki figür görülmektedir. Figürlerin kollarından serumlara bağlı olduğu söylenebilir. Görüşmede K2, iki figürün çocuk olduklarını ve hep ilaç aldıklarını ifade etmiştir. Hastanedeki çocukları mutsuz yüz ifadesiyle çizen K2 okuldan uzak kalan çocukların morale ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

K3, üç arkadaşını ve kardeşini resmetmiştir. 4 figürde okulla ilişkilidir ve mutlu görünmektedirler. K3 çizdiği figürlerin 3'ünün bacaklarının çizilmediği görülmektedir.

K4, resminde arkadaşını ve kendisini okul bahçesinde 23 Nisan Egemenlik ve Çocuk Bayramını kutlarken resmetmiştir. İki figür de mutlu bir ifadeye sahiptir ve ellerinde Türk bayrağını tutmaktadırlar. Figürlerin saçlarını ve kıyafetlerini de çizerek cinsiyetlerini vurgulamıştır. Kolları tek çizgiyle belirtip el ve parmakları çizmemiştir. Fakat bacak kalınlığını belirtme ve ayakları gerçeğe yakın çizme çabasında olduğu görülmektedir.

E2, kendini okula sırtını dönmüş şekilde okuldan uzaklaşırken çizmiştir. Görüşmede kollarını neden bu tarafa doğru çizdiği sorulduğunda hastaneye gittiğini ifade etmiştir. Figürün yüz ifadesi mutsuzdur.

## İfade ve Semboller

Tablo 5'te çocukların resimlerinde yer verdiği ifade ve semboller gösterilmektedir:

**Tablo 5.** Resimlerdeki ifade ve semboller

İfadeler	N	Semboller	N
Gülen Ağız Çizgisi	3	Bayrak	2
Üzgün Ağız Çizgisi	3	Kalp	4
		Balon	1
		Yazı	5

Çalışma grubundaki 6 çocuktan 3'ü (K2, K3, K4) resminde gülen ağız çizgisi olan figürler çizmiştir. Mutlu yüz ifadelerini içeren resimlere bakıldığında bu mutlu figürler okul ile ilişkilendirilerek gösterilmiştir: K2, okul bahçesinde oyun oynayan çocukları; K3, okuldaki yakın arkadaşlarını ve aynı

okulda alt sınıfa giden kardeşini; K4 ise resminde okuldaki kutlamaya katılan arkadaşı ve kendisine mutlu yüz ifadesi vermiştir. Bu durum, okulun sevilen ve dolayısıyla uzak kalındığında özlenen bir yer olduğu anlamını taşıyabilmektedir. Görüşme sırasında K2'nin annesi de bu tahmini onaylar şekilde, 20 gündür hastanede yatan kızının okulunu çok özlediğini ve zaman zaman hastaneden kaçmak istediğini söylediğini belirtmiştir.

K1, K2 ve E2, resimlerdeki figürlerde üzgün ağız çizgisi kullanmıştır. K1 ve E2 hastanede oldukları için bizzat kendilerini üzgün çizerken K2, hastane odasında yatan hasta çocukları üzgün çizerek kendisinin de içinde bulunduğu olumsuz durumu diğer kişiler üzerinden dile getirmiştir.

Çalışma grubundaki çocukların okula genel bakış açılarının olumlu olduğu, resimlerde okul ve çevresine yapılan süsleyici sembollerden anlaşılabilir. K2, okulun çatısına "okul" yazarak yanına kalp işareti eklemiştir; K3, okulun bacasından çıkan dumanı kalp şeklinde yapmıştır; K4, okulun çevresini kalpler, renkli çiçekler, bayraklar ve ay-yıldız sembolleri ile süslemiştir; yine E1 de okul bahçesine çizdiği kalp ve balonlarla okulu eğlenceli bir hâlde yansıtmıştır.

Yapılan resimlerin hemen hepsine yazının da dâhil edildiği görülmektedir. K2, K4 ve E2, çizdikleri binaların üzerine okul ya da hastane yazarak ifadelerini yazıyla da desteklemiştir. K3 de çizdiği okul arkadaşının adını yazma ihtiyacı duymuştur. Okul çağındaki çocuklar, yazı yazmayı da öğrendikleri için ifade etme araçları genişler de resimlerine yazıyı da dâhil ettikleri görülür. Örneğin K1, resminde kendisine konuşma balonları yaparak düşüncelerini içine yazmıştır (Resim 5).



Şekil 5. K1 (11Y.)

K1'in konuşma balonlarına yazdığı "off ödev birikti", "okul, öğretmenler, arkadaşlar" ve "özleniyorum" ifadelerinden kendini olabildiğince açık anlatmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. K1, okuldan uzak kalmasıyla biriken ödevleri için kaygı duymakla birlikte okul ortamına da özlem duymaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Çocuk kliniklerinde yatan hasta çocuklarla yapılan araştırmada, çocukların okuldan uzak kalma algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için hastanenin çocuk servislerinde yatan okul çağındaki çocuklar belirlenerek yetkililerin, aile ve çocukların izinleri dâhilinde, okuldan uzak kalmanın onlara ne hissettirdiği ile ilgili resim yapmaları istenmiştir. Çocukların resimlerine bakıldığında genel olarak çocukların okuldan uzak kalma durumlarını iki şekilde ifade ettikleri söylenebilir. Bunlardan birincisi okula dair özlem duydukları şeyleri resmetmek, ikincisi ise okuldan uzakta kalmaktan duydukları üzüntüyü ifade etmek şeklindedir. Araştırmadaki çocukların yarısı resimlerindeki figürlere üzgün yüz ifadesi çizerek duygularını görünür kılmaya çalışmıştır. 6 çocuktan 3'ü okuldaki arkadaşlarını özlediklerini resimlerinde onları çizerek ve görüşmelerde sözlü olarak ifade etmişlerdir. 6 çocuktan 4'ü okul ve çevresini eğlence, kutlama, neşe ve oyun gibi kavramlarla ilişkilendirdiği görülmektedir. Okul oyun oynanan bir yer olduğu gibi öğrenmenin gerçekleştiği bir yer olarak da görüldüğü K2'nin resmine bakıldığında anlaşılabilir. K1 okuldan uzak kalma durumunu ödevlerini yetiştirememesi endişesiyle ilişkilendirmiş, başarısız ve yetersiz hissetme gibi duygularını çiziminde bunu yazı ve şemalarla ifade etmiştir.

Resminde hastaneye yer veren K2 okul ve hastaneyi çizdiği “kocaman kalın bir çizgi ... yani duvar” ile ayırmıştır. K2 çizmiş olduğu duvarı okuldaki çocukların hasta çocuklara moral olmak için gelmelerine engel olduğunu ifade etmiştir. Soyut bir ifade olan engel olma kavramını metafor yoluyla somutlaştırmıştır. Bu nedenle K2'nin duygu ve düşüncelerini hem sözel hem de resimsel ifade edebilme becerisi dikkat çekicidir.

K1 ve K3 resimlerinde yer çizgisine yer vermemişlerdir. Çizdikleri insan figürlerinin bir yer çizgisi ya da kâğıdın kenarına yerleştirilmediği görülmektedir. Öyle ki K1 resminde mekâna yönelik hiçbir ifade yoktur. K1'in çevreden çok kendi duygu durumuna odaklandığı görülmektedir. Figür dışında kâğıdı boş bırakmıştır. Uzmanlara göre öz güven sahibi olmayan içe dönük çocuklar resimlerinde genel olarak beklenen yer çizgisini kullanmazlar.

Çocukların resimlerinde ayrıca dış mekâna dair bulut, güneş ve çiçekler yer almaktadır. E2 figür ve nesnelere dışında kalan tüm alanı maviye boyayarak gökyüzünü resmettiğini ifade etmiştir. Ayrıca resminde güneşe üzgün bir ifade çizen E2, üzgün çizmesindeki nedeni “okuldan uzak olduğum için o da üzgün” diyerek açıklamıştır. Resimlerde güneş Yavuzer'e göre (Akt. Aktın, 2013, 1534) sevginin varlığına işaret ettiği gibi sevgiye duyulan ihtiyaç olarak da yorumlanabilir.

K4 resminde arkadaşını ve kendisini okul bahçesinde 23 Nisan Egemenlik ve Çocuk Bayramını kutlarken resmetmiştir. İki figür de mutlu bir ifadeye sahiptir ve ellerinde Türk bayrağını tutmaktadırlar. Diğer çocuklara göre yaşının küçük olmasına rağmen figürleri daha ayrıntılı ve boyutludur. Figürlerin saçlarını ve kıyafetlerini de çizerek cinsiyetlerini vurgulamıştır. Kolları tek çizgiyle belirtip el ve parmakları çizmemiştir. Ellerin çizilmemesi güvensizliği ve çevreye uyumda güçlük çektiğinin bir ifadesi olabilir (Yavuzer, 2013, 20), Fakat bacak kalınlığını belirtme ve ayakları gerçeğe yakın çizme çabasında olduğu görülmektedir.

K3, üç arkadaşını ve kardeşini resmetmiştir. 4 figürde okulla ilişkilidir ve mutlu görünmektedirler. K3 çizdiği figürlerin 3'ünün bacaklarının çizilmediği görülmektedir. Yavuzer (2013, 20) eksik bırakılan bacaklar için: "Bacaklar bedeni destekleyen, güçlendiren organlardır. Çocuk resminde bunların bulunmaması, çocuğun kendini desteksiz ve hareketsiz olarak algılamasıyla eş anlamlıdır." diyerek açıklamıştır.

Araştırmada 5 çocuktan 3'ünün (K2, K3, E2) insan şeması oluşturmada şema öncesi döneme dair özellikler gösterdiği söylenebilir.

Çocukların okula duydukları özlem ve üzüntünü ile hastanede kalma süreleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın uygulama sürecinde bazı zorluklarla karşılaşmıştır. İzin alma sırasında bir çocuk, resim yapmayı ödev olarak algılamış, önce bunu reddetmiş sonra da kendi isteğiyle sevdiği bir çizgi filmin karakterlerini çizmiştir. Annesi tarafından, hastalığı sebebiyle okula gidemediği ve eve öğretmen geldiği belirtilmiştir. Yani zamanının çoğu okul yerine hastane ve evde geçen çocuğun okulla bağlantısı tamamen kopan çocuk için akranlarıyla vakit geçirmenin yerini çizgi film izleme eylemi almıştır. Çocuğun yaptığı resim araştırmaya dâhil edilmemiş ancak okuldan uzak kalma durumunun davranış ve söylemlerinde agresifliğe sebep olduğu açıkça gözlemlenebilmiştir.

Araştırmaya bazı diğer çocuklar da o anki sağlık durumlarından (elinde serum takılı, ameliyata alınmış, halsiz düşmüş) ya da velisinin izni olmadığından araştırmaya katılım sağlayamamıştır.

## Öneriler

Araştırmanın sonunda çocukların resimlerinde ve görüşmelerde okuldan uzak kalmalarına dair üzüntü ve özlem ve duydukları görülmüştür. Ayrıca kendileri kaçırmış oldukları derslerden dolayı yetersiz hissettiklerini resimlerinde ifade etmişlerdir. Bir çocuk resminde diğer çocukların hastanede yatan çocukları ziyaret etmelerini ve moral vermelerini dilemiştir. Çocukların okuldan uzak kalmalarından olumsuz etkilenmelerini engellemek veya en aza indirmek için ve yaşadığı belirsizlik durumunun giderilmeye çalışılması gerekmektedir. T.C. Anayasası'nın (TC, 2011) 42. maddesine göre kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. UNİCEF'le 1989 yılında içinde Türkiye'nin de olduğu ve 191 ülkenin imzasıyla gerçekleşen 'Çocuk Haklarına Dair Sözleşme' incelendiğinde, her düzeyde eğitim planlaması yapılırken her çocuğun yüksek yararının gözetilmesi, dolayısıyla her çocuğun eğitime erişim hakkının korunması ilkesinin kabul edildiği görülmektedir (Akt. Tonbul, Altınhan, 2018, 382). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 25/11/2009 tarihli ve 5212 sayılı yazıları üzerine görüşülen "Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi" (2010)'nde "eğitim hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve izlenmesi herhangi bir süreye bağlı kalmaksızın yapılır." denmektedir. Ayrıca "Hastanede bir aydan daha az süre yatarak tedavi gören bireylerin eğitimleri ise sorumlu olduğu öğretim programları esas alınarak okuma-yazma, problem çözme, resim yapma ve benzeri serbest çalışmalar şeklinde sürdürülür." şeklinde eğitimin içeriği belirtilmiştir. Yapılan araştırmada çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programı hizmetlerinden yararlandıklarına dair bilgiye ulaşılmamıştır. Bu nedenle hastane okul/sınıflarının işlenişine dair sorunların araştırılması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi önerilebilir. Ayrıca hastanelerde, diğer

çocuklarla sosyalleşip, yalnızlık hissinden kurtulup, moral bulabilecekleri; oyun oynayıp, resim yapabilecekleri alanlara da ihtiyaç vardır.

Çocukların çoğunun çocuğun sanatsal gelişim aşamalarına göre şema öncesi döneme dair özellikler taşıyan çizimler yaptıkları söylenebilir. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklardan bazılarının yaş olarak şema ve gerçekçilik döneminde olmalarına rağmen insan figürleri çiziminde ayrıntılara yer vermedikleri, figürlerin 'çöp adam' olarak çizildiği görülmüştür. Bu dönemlerde görülmeyi beklenen perspektif çocukların resimlerinde görülememiştir. Bu dönemlerin ortak bir özelliği olan ve resimde mekân algısının gelişmesinin bir sonucu olan ve resmi ikiye bölen base-line çizgisi 6 çocuktan yalnızca 1 çocuğun resminde görülmüştür. Diğer çocuklardan bazıları kâğıdın alt çizgisini mekân çizgisi olarak kullanırken bazıları şemaları bir yere yerleştirmeden çizmiştir. Çocuğun zihinsel gelişimi, artistik başarısını etkiler. Bu nedenle bir önceki sanatsal gelişim dönemi özelliği gösteren çocukların zihinsel gelişimini destekleyici eğitimler verilmesi önerilebilir. Okul yaş grubundaki çocukların okula devam edememesi ile ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

## Kaynakça

- Aktın, K. (2018). Sığınmacı çocukların mutluluk temalı resimlerinden yansımalar. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2773> adresinden 09.12.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Artut K., (2002). Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri. (2. Baskı) Ankara: Anı.
- Atay, G., Eras, Z., Ertem, Z. (2011). Çocuk hastaların hastane yatışları sırasında gelişimlerinin desteklenmesi. *Çocuk Dergisi*, 11(1), 1-4.
- Brewer, S., Gleditsch, S. L., Syblik, D., Tietjens, M. E., Vacik, H. W. (2006). Pediatric anxiety: child life intervention in day surgery. *Journal of Pediatric Nursing*, 21(1), 13-22.
- Cimete, G., Kuşuoğlu, S., Dede-Çınar, N. (2013). *Çocuk, hastalık ve hastane ortamı*. Z. Conk. Z, Z. Başbakkal, Y.H. Bal, B. Bolşık (Ed.). *Pediatric Hemşireliği* (1.Baskı) içinde (s.130-141). Akademisyen Tıp Kitapevi. Ankara.
- Çavuşoğlu, H. (2015). *Çocuk sağlığı hemşireliği*. (12. Baskı) Ankara..Sistem Ofset Basımevi.
- Dreger V. A., Tremback T. F. (2006). Management of preoperative anxiety in children. *Association of Operating Room Nurses Journal*, 84(5), 777-804.
- Gomes, G. L. L., Fernandes, M. G. M., Nóbrega, M. M. L. (2016). Hospitalization anxiety in children: conceptual analysis. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 69(5), 884-889.
- Gordon, B. K., Jaaniste, T., Bartlett, K., Perrin, M., Jackson, A., Sandstrom, A., Charleston, R., Sheehan, S. (2010). Child and parental surveys about pre-hospitalization information provision, *Child: Care, Health And Development*, 37(5), 727-733.
- İnal-Emiroğlu, F. N., Pekcanlar Akay, A. (2008). Kronik hastalıklar, hastaneye yatış ve çocuk. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 22(2), 99 – 105.

- Leon., P. A. P., Nóbrega., M. M. L. (2012). Nursing diagnosis in hospitalized children using NANDA-I: a case study. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 11(1), 68-77.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. Macmillan Co., New York.
- Tonbul, Y., & Altinhan, N. Hastane okullarından hastane sınıflarına geçişle birlikte ortaya çıkan sorunların okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri üzerinden incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 381-396.
- Törüner, E. K., Büyükgönenç, L. (2013). *Çocuk sağlığı temel hemşirelik yaklaşımları*. Ankara: Göktaş.
- Üstün, G., Erşan, E.E., Kelleci, M., Turgut, H. (2014). Hastanede yatan çocuklarda psikososyal semptomların bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 36, 25-33.
- Vaezzadeh, N., Douki, Z. E., Hadipour, A., Osia, S., Shahmohammadi, S., Sadeghi, R. (2011). The effect of performing preoperative preparation program on school age children's anxiety. *Iranian Journal Of Pediatrics*, 21(4), 461-466.
- Vakili, R., Abbasi, M. A., Hashemi Ghazizadeh, S. A., Khademi, G., Saeidi, (2015). Preparation a child for surgery and hospitalization. *International Journal of Pediatrics*, 3, 593-599.
- Wilson, M. E., Megel, M. E., Enebach, L., Carlson, K. L. (2010). The voice of children: stories about hospitalization. *Journal of Pediatric Health Care*, 24(2), 95-102.
- Yavuzer, H. (2013). *Resimleriyle çocuk*. (17. baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı) Ankara:Seçkin.
- M.E.B. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2012\\_10/02031840\\_evde\\_hastanede\\_egitim\\_hiz\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf)

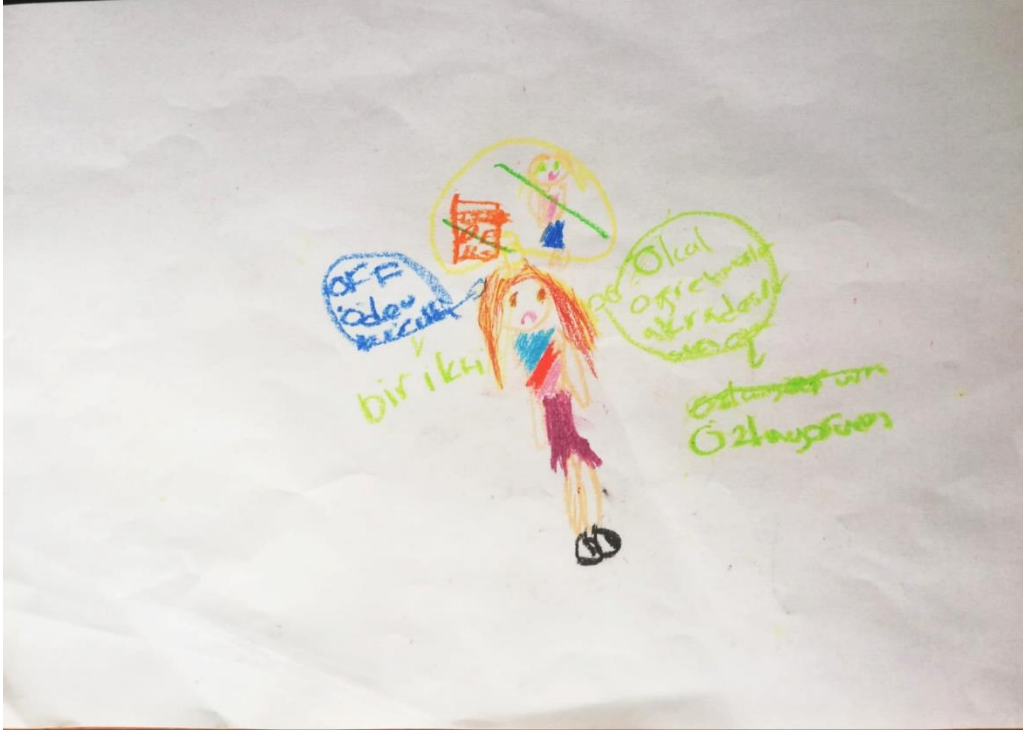
## Ekler

**EK 1:** Çocukların yaptığı resimler



EK 2: K1'in yaptığı resim





EK 3: K2'nin yaptığı resim



EK 4: K3'in yaptığı resim



EK 5: K4'ün yaptığı resim



EK 6: E1'in yaptığı resim



EK 7: E2'nin yaptığı resim



# Bir Proje Temelli Öğretim Örneği Olarak e-Twinning Projesi: FunTaskTech

An Example As Project-Based Learning: e-Twinning Project, FunTaskTech

Neslihan Duygu<sup>1</sup>, Zuhâl Olgun<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9642*

## Öz

Bu çalışmada FunTaskTech isimli e-Twinning projesi örneği üzerinden öğrencilerin geleneksel oyunları kodlama ile dijital oyunlara çevirmeleri sağlanarak öğrencilerin temiz içerikli oyun elde etmeleri ve kültürel mirasımızı korumaları amaçlanmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Projemiz 2021-2022 öğretim yılında Ekim-Mayıs ayları arasında yürütülmüştür. Çalışma grubumuzu 9-14 yaş aralığındaki 5, 6 ve 7. sınıf öğrencisi olan 40 öğrenci ve 4 okuldan, 7'si Türkiye 1'i Polonya'dan olmak üzere 8 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrencilere ve öğretmenlere proje etkinliklerini tamamladıktan sonra son-test olarak proje değerlendirme anketi uygulanmıştır. Google form ile oluşturulan öğrenci ve öğretmen anketlerindeki sorular proje ortakları ile geliştirilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucu elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin projenin öğretme becerilerine, iş birliği, karar verme ve mesleki yeterliliklerini geliştirme konularında kendilerine katkı sağladığı ve projenin, öğrencilerinin öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin de proje ile Türkiye, Polonya ve Avrupa'da oynanan bazı geleneksel oyunları ve çeşitli çevrimiçi, dijital oyunları öğrendikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin dijital ve geleneksel oyunları kodlama konusunda istekli oldukları, öğrencilerin çoğunluğunun oyun tasarlamayla ilgili kendine güvendiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda proje temelli öğrenme yaklaşımı bütün derslerle ilişkilendirilerek öğretim programına daha fazla dâhil edilmelidir. Öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilecekleri ortamların sunulması proje çalışmalarının yürütülmesinde faydalı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *E-Twinning Projeleri, 21.Yüzyıl Becerileri, Dijital Okuryazarlık, Proje Temelli Öğretim, Oyun.*

**Tema:** *Eğitim Programları ve Öğretim.*

## Abstract

This study was carried out as an e-Twinning Project named FunTaskTech in 2021-2022 Education Year. It was aimed to protect the cultural heritage and to create digital games with clean content by using traditional games. Mixed research design was used to get the data. Forty, 9-14 aged, Turkish and Polish students at 5th, 6th, 7th grade and eight teachers participated in the project from October to May. At

---

<sup>1</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat, neslihanduygu@gmail.com.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Tokat, zuhal.olgunn@gmail.com.

the end of the project, students and teachers took a questionnaire at Google Forms as the post test. The descriptive analysis was applied to analyze the data. According to the test results, it was shown that the project contributed to teachers' teaching skills, professional competence, cooperation and students' learning process. It was detected that students learned some digital games and traditional games played in Türkiye, Poland and Europe. It was observed that students were eager and self confident to design the traditional games as the digital games. As a result, we can understand that Project-based learning should be included in the curriculum more and the environment should be provided to live and learn for the students and project-based learning.

**Keywords:** *E-twinning Projects, 21 St Century Skills, Digital Literacy, Project-Based Learning, Games.*

**Theme:** *Curriculum and Instruction.*

## Giriş

Hayatın devamlı değişim içinde olduğu gibi insan da hem biyolojik hem de kültürel açıdan sürekli değişim içindedir. Her durumda her şeyin yeniden yapılandırılması gerektiğini savunan pragmatik felsefeci düşünürlere göre kişiler de elde ettikleri bilgileri durmaksızın yeniden yapılandırmalıdır (Sönmez, 2010). Bugün kullandığımız bilginin yarın kullanılmayacak hâle gelmesi, bizlere değişimlerle başa çıkmayı ve kendimizi yeni durumlara adapte etme bilgi ve becerisine sahip olmayı sağlamaktadır. Ün Açıkgöz'e (2011) göre bireyin bilgiyi yapılandırma gereksinimi onun çevresiyle etkileşimi esnasında geçirdiği yaşantılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. İnsanlar karşılaştıkları problemlerle önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak başa çıkabiliyorlarsa, benzer problemlerin çözümünde de bilgi ve deneyimlerini tekrar kullanabilecek aksi hâlde günün koşullarına göre yeniden düzenleyebileceklerdir. Bu süreç sonsuz bir döngü şeklindedir.

Eğitimde önemli olan bilgidен çok bilgiye nasıl ulaşıldığıdır. Bireylere bilgi yerine bilgiye kendisinin ulaşacağı zengin ortamlar oluşturulmalıdır. Bu ortamlar da zihni geliştirecek şekilde günlük hayattan alınmalı, grupla birlikte iş birlikçi çalışmalar yapması sağlanmalı, soru sorup tartıştığı ve problemlere çözüm üretebildiği şekilde olmalıdır (Sönmez, 2010). Yapılandırıcılığın temele alındığı eğitim ortamında öğretmen mentör olarak konumlandırılarak öğrenciye rehberlik etmektedir. Öğretmenlerin kolaylaştırıcı tavırları sayesinde öğrenciler yanlış da olsa düşüncelerini dile getirir ve akranlarıyla fikir alışverişinde bulunur. Yapılandırıcılık öğretimin nasıl yapılacağını değil öğrencinin nasıl öğrenebileceğini açıkladığı için sınıf içinde uygulanabilirliğini aktif öğrenme yöntemleri tamamlar. Aktif öğrenme yöntemleri yapılandırıcılığın sınıf içinde uygulanabilir hâle gelmesine olanak sağlar (Ün Açıkgöz, 2011).

*“Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Ün Açıkgöz, 2011, s.17).*

Aktif öğrenmenin gerekliliklerinin başında öğrencinin kendi sorumluluğunu üstlenmesi ve kararları kendisinin alması gelmektedir. Öğretmen öğrencinin ortama çok yönlü bakabilmesini sağlayan kolaylaştırıcı rolündedir. Öğrenciler zenginleştirilmiş ortamlarda yaparak yaşayarak, çevresiyle etkileşimde bulunarak öğrenir. Aktif öğrenme öğrencinin öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu bir yaklaşım şekli olarak da tasvir edilebilir (Sönmez, 2010). Öğrenci karşına çıkan problemleri, zihinsel

yeteneklerini kullanarak çözen, sorunlara çözüm üreten, sorgulayan, tartışan, işbirlikli çalışan, etkileşimde bulunan, bildiği bilgi ve becerilerini akranlarıyla paylaşan konumundadır. Bütün bunları yaparken öğrenciler önceki bilgilerini geliştirip değiştirebilmeli, çok boyutlu düşünebilmeli, bilgi ve becerilerini yeniden yapılandırabilmelidir.

Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan proje tabanlı öğrenme disiplinler arası bir yapıya sahip olup öğrencilerin gerçek yaşamla ilişki kurmasını sağlamaktadır. Proje tabanlı öğrenmede öğrenenler bilgi toplayıp bilgileri düzenler, grup içinde sorumluluk alarak kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çalışır. Gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde çalışılarak gerçekçi ürünler ve sunumlar ortaya koyar (Demirhan & Demirel, 2003). Proje tabanlı öğrenmede konuların hayatla ilişkili olması ve öğrencilerin bilgiyi kendi gayretleriyle oluşturmaları öğrenmeyi değerli kılar. Bu yaklaşım sayesinde araştırma yapmaya istekli, problem çözen, eleştiren ve yaratıcı düşünen bireyler yetişebilecek ve öğrenciler okulda öğrendikleri bilgilerle günlük yaşam arasında köprü kurarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilecektir (Saracaloğlu, Özyılmaz Akamca, Yeşildere, 2006).

Proje tabanlı öğrenme öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine de olumlu yönde katkı sağlamaktadır. 21. yüzyıl becerileri eğitimin girdilerinden yola çıkarak öğretmenler, eğitim uzmanları ve iş liderleri tarafından geliştirilen öğrencilerin hayatlarında birer vatandaş olarak beceri, bilgi ve uzmanlıklarını desteklemek için oluşturulmuştur. Öğrencilerin karşı karşıya geldikleri problemlerle baş edebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler olarak da açıklanabilmektedir. Okullar bu temel üzerine bilgi ve becerilerini inşa ederek gerekli müfredat ve öğretim destekleri hazırlayabilmektedir. Bu sayede günümüzün dijital ve küresel dünyasında öğrenciler öğrenme sürecine daha fazla dâhil olarak gelişmeye daha açık olmaktadır. 21. yy. becerileri yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, liderliktir. Bu anahtar yeterliliklere hâkim olmak öğrenci başarısı için esas alınmaktadır (ODE, 2004).

Devamlı değişen ve gelişen dünya sürekli yeni şeyler üretilmesini ve bu değişikliklere uyum sağlamamızı bekliyor. Bilgi kaynakları hızla artıyor. Teknolojinin hızla geliştiği ve hayatımızda büyük bir yer kapladığı günümüzde teknolojik gelişmeler engel tanımayarak mesafeleri kısaltıyor. Hem proje tabanlı öğrenme hem de dijital ortam sağlayan e-Twinning platformu günümüzde eğitimciler tarafından tercih edilmektedir.

e-Twinning, MEB YEGİTEK tarafından yürütülen öğrenci ve öğretmenlerin iş birlikçi, yenilikçi, ulusal ve uluslararası ortak projeler ile eğitim faaliyetlerinin yürütülmesini sağlayan bir platformdur. 2005 yılında Avrupa komisyonu tarafından Avrupa'daki okullar için oluşturulan e-Twinning topluluğu 2009 yılından itibaren de Türkiye'de uygulanmaktadır. Dijital ortamda disiplinler arası yaklaşımla çalışılan platformda proje tabanlı öğrenme gerçekleştirilebilmektedir. Çevrimiçi e-öğrenme fırsatı sunmaktadır. Bu platformun amacı web teknolojilerini etkin bir şekilde kullanarak proje oluşturulmasını sağlamak ve iş birliğini, girişimciliği teşvik etmektir (MEB, 2018). e-Twinning'e kayıtlı öğretmenlerin ulaşabildiği platformda kendi ülkemizden ve farklı ülkelerden öğretmenlerle iletişim kurulabildiği gibi mesleki gelişim faaliyetleri ve canlı etkinlikler de düzenlenebilmektedir. E-Twinning projesi Avrupa Okul Ağı tarafından koordine edilmekte ve Erasmus+ çatısı altında bulunmaktadır (YEGİTEK, 2019).

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Oyun, yetenek ve zekâ geliştirici, belli kuralları olan, iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Çocuklar için oyun yaşamın bir parçası olup öğretimi öğrencilerin doğal eğilimlerine uygun hale getirmenin gerekliliğine inanılmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde oyunlara yer vermenin dersleri daha eğlenceli hâle getireceği ve öğrencileri motive edeceği düşünülmektedir (Ün Açıkgöz, 2011). Çocukların yaşamında önemli olanlar oyunlar günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmelerle birlikte şekil, biçim ve en önemlisi ortam değiştirmiştir. Kültürlere özgü olan geleneksel oyunlar kültürel mirasımızı oluşturmaktadır. (Başal, 2007). Oyunlar bireyin duygu ve düşüncelerini rahatlıkla yansıtabildiği, eğlenerek öğrendiği, sosyalleştiği, etrafındakilerle iletişim kurabildiği, problem çözebildiği ortamlar sağlamaktadır. Günümüzde geleneksel oyunlar yerini dijital oyunlara bırakmıştır (Tanju Aslışen, 2011).

Bir e-Twinning projesi olan FunTaskTech isimli proje çalışmamızda öğrencilerin vakit geçirdiği dijital ortamda, dijital oyunların fayda ve zararları ile arkadaşlarıyla etkileşim içinde sokakta, okulda oynadıkları geleneksel oyunların fayda ve zararları üzerinde farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Unutulmaya yüz tutan geleneksel oyunlar öğrencilere hatırlatılarak, dijital oyunların incelenmesi ve dijital oyunlara eleştirel bir bakış açısıyla bakmaları sağlanmıştır. Geçmişten gelen kültürümüzü geleceğe aktarımını sağlamak da hedeflerimiz arasında yer almıştır.

FunTaskTech e-Twinning projemizle öğrencilerimiz geleneksel oyun ve tekerleme geleneklerini hatırlamış, dijital oyunlar hakkında farkındalık oluşturmuş, İngilizce dil becerilerini geliştirmiş, diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmuş, kültürel miras hakkında farkındalık kazanmış ve öğrencilerimizin dijital yetenekleri gelişmiştir. Geleneksel oyunlar dijital ortama aktarılarak kültürümüzün unutulmuş ya da unutulmaya yüz tutmuş oyunları teknolojiyle birleştirilmiştir. Kültürel mirasımız dijital dünyaya taşınmıştır. Öğrencilerimiz kodlama yaparak yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünebilme becerilerini de geliştirmişlerdir. Öğrencilerimiz proje ortak ürünü olan kodlama oyunlarını içeren site tasarlayarak geleneksel oyunlarımızı dijital teknolojiyle buluşturmuşlar, böylece geleneksel oyunlarımız 21. yüzyıla uyum sağlamış ve öğrencilerimiz 21. yy becerileriyle donatılmıştır. 21. yüzyıl beceri ve kazanımlarına uygun olarak öğrencilerimizin aktif çalışan, öğretim programında yer alan karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim, araştırma, teknoloji ve bilgi okuryazarlığı temel becerilerini kazanmış, öğretim programında yer alan nesnellik, duyarlılık, dürüstlük, etik, iş birliği, öz kontrol, öz saygı, paylaşma ve sorumluluk değerlerine de proje etkinliklerimizde yer verilmiştir. Öğrencilerin fikirlerini aktivitelere uygulamaları, plan yapıp, özgün ürünler elde etmeleri için inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlikleri desteklenmiştir.

Proje, öğrencilerin hem özerk hem de iş birlikçi çalışma becerilerine olumlu katkı sağlamış, yine dil becerileri olumlu yönde etkilenmiştir. Öğrencilerimiz hem bağımsız çalışabilmiş hem de akranlarıyla gruplar hâlinde çalışarak takım çalışması yapmışlardır. Etkinliklerimizde takım çalışması, iş birlikçi çalışma, bilgi toplama, araştırma ve inceleme yöntem ve tekniklerini kullanılmıştır. Öğrencilerimiz geleneksel ve dijital oyunların fayda ve zararlarını araştırıp bilgi toplayıp arkadaşlarıyla web 2.0 araçlarını kullanarak paylaşmışlardır. Proje etkinliklerimizde her öğrencinin farklı zekâ türünün baskın olmasından yola çıkarak sözel, görsel, sosyal zekâ türlerini harekete geçiren etkinliklere yer verilmiştir. Projemizde öğretmenler mentör, öğrenciler aktif çalışan durumunda konumlandırılarak öğrencilerimiz kendi öğrenmelerinden kendileri sorumlu olarak öğrenmeyi öğrenme yetkinliklerini kendileri harekete geçirmişlerdir. Her etkinlikten önce öğrencilerimize etkinliğimizin içeriği, süreci, amacı hakkında bilgi

vererek öğrencilerimize görev paylaşımında bulunulmuştur. Okul takımları oluşturularak iş birlikçi çalışmalar yapılmış, öğrencilerimizin çevrim içi görüşmelerini sağlayarak iletişim, dil becerileri ve sosyalleşmeleri sağlanmıştır.

Oyunların başında veya içerisinde söylenen tekerlemeleri öğrencilerimizin üç dilde (Türkçe, İngilizce, Polonyaca) söylemeleri sağlanarak dil gelişimlerine katkıda bulunulmuştur. Farklı dilleri uygun ve etkin kullanmalarını sağlayarak hem dili koruma hem de kültürlerarası etkileşimin gerçekleşmesi sağlanmıştır. Kültürel çeşitliliğin sağlandığı projemizde öğrencilerimizin diğer öğrenci arkadaşlarına saygı duyması ve empati yapma becerilerini geliştirmesi sağlanmıştır. Proje final ürünümüz olan oyun sitemiz ortak okullarımızın katılımıyla iş birlikçi olarak gerçekleştirilmiş, hazırlanan oyunlar öğrencilerimiz tarafından siteye yüklenerek her okulun katkısı sağlanmıştır.

İngilizce dersi kazanımları müfredatta sarmal bir şekilde ilerlediğinden okuma, konuşma, yazma ve dinlemeyle ilişkili kazanımlar öğrencilerimize okul ortamında aktarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerimiz dijital ve geleneksel oyunları, tekerlemeleri araştırırken bilgi toplayıp, sunarken, tartışmalara katılırken yabancı ve anadilde iletişim yetkinliklerini kullanmışlardır. Projemiz ana dilde konuşma yazma ile Türkçe dersi ile ve yabancı dilde konuşma, yazma, dinleme ile İngilizce dersi ile bütünleştirilmiştir. Projemiz uluslararası bir proje olduğundan öğrencilerimiz arasındaki yazışmalar da İngilizce gerçekleşerek İngilizceyi etkin ve uygun kullanmaları sağlanmıştır. Toplantılarda yabancı dilde konuşma becerileri de geliştirilmiştir. Faaliyetlerimizde Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerimizin teknolojiyi kullanma becerileri geliştirilmiştir. Öğrencilerimiz dijital oyunları araştırıp sunumlarını kendileri hazırlayarak video hâline getirmiş ve videoları kendileri İngilizce olarak seslendirmişlerdir. Bu onların hem özerk hem de iş birlikçi çalışma becerilerine olumlu katkı sağlamış, yine dil becerileri olumlu yönde etkilenmiştir. Öğrencilerimiz hazırladıkları sunumlarla dijital içerik oluşturmuş bu dijital içeriklerini paylaşmaları sağlanarak dijital yeterlilikleri geliştirilmiştir.

Projemiz Web 2.0 araçlarının kullanımı ile Bilişim ve Teknoloji Dersi, Scratch programı ile kodlama yapılırken Matematik Dersi, oyunların başında veya içerisinde söylenen tekerlemeleri öğrencilerimizin üç dilde (Türkçe, İngilizce, Polonyaca) söylemeleri sağlanarak Türkçe ve Yabancı Dil dersleri, etik, özsaygı, empati, başka kültürlere hoşgörülü davranmaları sağlanarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ve kültürel mirasın gelecek nesillere aktarımı ile de Sosyal Bilgiler dersi ile projemizi ilişkilendirdik. Öğrencilerimizin geleneksel oyunları okul ortamında oynamaları sağlanarak Beden Eğitimi dersi ile projemiz bütünleştirilmiştir. Böylece disiplinler arası bir yaklaşımla projemiz ortaya konulmuştur. Projede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin en sevdiği dijital oyunlar nelerdir?
- 2- Öğrencilerin en sevdiği geleneksel oyunlar nelerdir?
- 3-Bu e-Twinning projesi öğrencilerin hangi dil becerileri üzerinde etkili olmuştur?
- 4-Bu projenin öğretmen yeterlilikleri üzerinde etkisi var mıdır?
- 5- Bu projenin öğrencilerin akademik gelişimine katkısı var mıdır?

## Yöntem

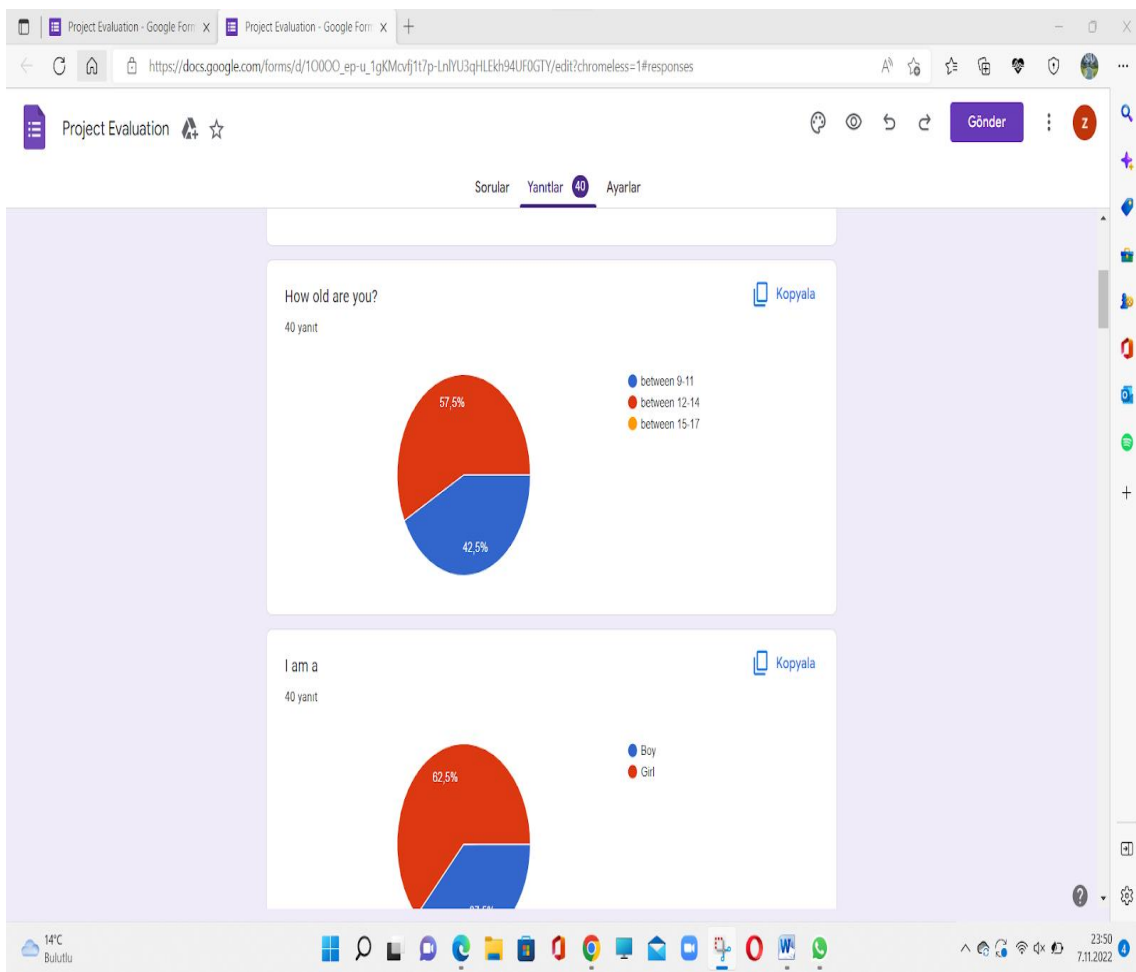
Çalışmanın amacı, öğrencilerin geleneksel oyunları kodlama ile dijital oyunlara çevirmeleri sağlanarak öğrencilerin temiz içerikli oyun elde etmeleri ve kültürel mirasımızı korumalarını sağlamaktır.



Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, araştırma problemini çok boyutlu ve kapsamlı incelemek için nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılarak gerçekleştirilir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

### Araştırmanın Çalışma Grubu

2021-2022 Öğretim yılı Ekim-Mayıs ayları arasında yürütülen projemizin çalışma grubunu 9-14 yaş aralığındaki 5, 6 ve 7. sınıf öğrencisi olan 40 öğrenci ve 4 okuldan, 7'si Türkiye 1'i Polonya'dan olmak üzere 8 öğretmen oluşturmaktadır. Projede Ankara, İstanbul, Tokat illerindeki 7 öğretmen ve Polonya'dan bir öğretmen ile çalışılmıştır. Projemize Türkiye'den katılan öğretmenlerin 4'ü İngilizce Öğretmeni, 2'si İlköğretim Matematik Öğretmeni ve bir tanesi Edebiyat Öğretmeni, Polonya'dan katılan öğretmen Ahlak Bilgisi Öğretmenidir. Projedeki öğrencilerin çoğunluğunu Türk öğrenciler oluşturmaktadır. Projeye katılan öğrencilerin yarısından fazlası (%62,5) kız öğrencilerdir.

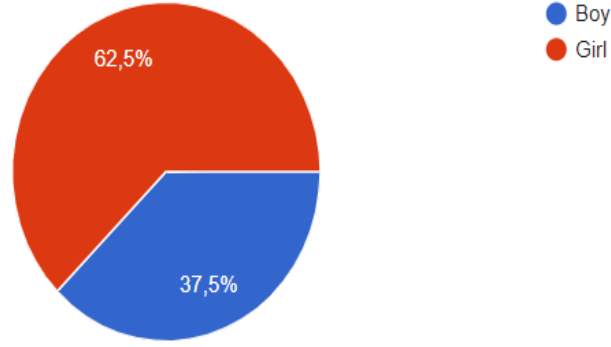


Şekil 1. Öğrencilerin Yaş Aralığı.

Projede yer alan öğrencilerin yarısından fazlası 12-14 yaş aralığındadır. Bu yaş aralığı da 6. ve 7. sınıf kademelerine karşılık gelmektedir. Öğrencilerin yarısına yakını ise 9-11 yaş aralığındadır. Bu yaş aralığındaki öğrenciler ise 5. sınıf kademesinde öğrenim görmektedir. Projede 15 yaş ve üzeri yaşta öğrenci yer almamıştır.

l am a

40 yanıt



Şekil 2. Öğrencilerin Cinsiyet Durumları.

Projede en fazla kız öğrenciler yer almaktadır. Projede yer alan erkek öğrencilerin yüzdesi kız öğrencilerin hemen hemen yarısı kadardır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Millet ve Branşlar Durumları

	Kadın	Erkek	Türk	Polonyalı	İngilizce	Matematik	Ahlak	Edebiyat
Branş					%50	%25	%13	%12
Millet			%87	%13				
Cinsiyet	%75	%25						

Projede yer alan öğretmenlerin %75'i kadın %25'i erkektir. Projedeki öğretmenlerin %87'si Türkiye'deki okullardan katılım sağlarken %13'ü Polonya'dan projeye katılmıştır. Projedeki öğretmenlerin yarısı İngilizce branşında eğitim verirken %25'i matematik, %13'ü ahlak ve %12'si edebiyat branşlarında eğitim vermektedir. Bu veriler de göstermektedir ki projede disiplinler arası bir yol izlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilere ve öğretmenlere proje etkinliklerini tamamladıktan sonra son-test olarak proje değerlendirme anketi uygulanmıştır. Google form ile oluşturulan öğrenci ve öğretmen anketlerindeki sorular proje ortakları ile geliştirilmiştir. Anketteki sorular açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşturulmuştur. Projeye katılım sağlayan 40 öğrencinin ve 8 öğretmenin anketi yanıtlanması sağlanmıştır. Anketlerle geniş topluluklara kısa sürede ulaşılabilir ve yanıtlayıcı etki altında kalmayıp, yönlendirilemezler. (Sönmez & Alacapınar, 2011). Çalışmada verilerin anket ile toplanmasında bu durum etkili olmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin analizi betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler betimlenir, özetlenir, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri ortaya çıkarılır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma verileri, anket

soruları dikkate alınarak doğrudan alıntılar ve yüzdelerle oluşturulmuş. Tablo ve grafiklerden faydalanılarak bulgulara ulaşılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde projede elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Projenin ilk faaliyetinde proje verilerinin yüklendiği özel bir platform olan Twinspace'nin forum kısmında öğrencilerden en sevdikleri geleneksel ve dijital oyunların isimlerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla dijital oyunlardan bahsettikleri ve geleneksel oyunları ise kısıtlı bir çerçevede bildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin 26 dijital oyun (Tablo 2), 13 geleneksel oyun (Tablo 3) adı yazdığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bildiği çevrim içi ve dijital oyun sayısının geleneksel oyunların iki katı olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Öğrencilere sorulan soru ve verilen cevap sayısı.

Soru 1	Öğrencilerin verdiği cevap sayısı
What are your favorite dijital games? (En sevdiğiniz dijital oyunlar nelerdir?)	26

**Tablo 3.** Öğrencilere sorulan soru ve verilen cevap sayısı.

Soru 2	Öğrencilerin verdiği cevap sayısı
What are your favorite traditional games? (En sevdiğiniz geleneksel oyunlar nelerdir?)	13

Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin çok çeşitli dijital ve çevrim içi oyunları bildikleri veya oynadıkları sonucuna varılabilir.

Projenin ikinci faaliyetinde ise öğrencilerden Twinspace'nin Forum bölümüne oyunlarda söyledikleri tekerlemeleri ya da bildikleri tekerlemeleri yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarını hem İngilizce tekerlemeler hem de kendi dillerindeki tekerlemeler şeklinde vermeleri istenmiştir. Öğrenciler toplamda Forumda 88 cevap girmişlerdir. Benzer ve aynı olan tekerlemelere hazırlanan sesli kitapta ve basılan kitapta bir kere yer verilmiştir. 40'ı Türkçe, 4 Lehçe, 40 da İngilizce tekerlemelerden oluşan kitaplar hazırlanmıştır (Tablo 4). Bu cevapları vermek için öğrenciler internet kaynaklarında, velilerinden ve öğretmenlerinden yardım almışlardır.


**Tablo 4.** Öğrencilere sorulan soru ve verilen cevap sayısı.

Soru	Öğrencilerin verdiği toplam cevap sayısı	Türkçe cevapların sayısı	İngilizce cevapların sayısı	Lehçe cevapların sayısı
Tell me a rhyme you use when you play game. (Oyun oynarken söylediğiniz tekerlemeler.)	88	40	40	4

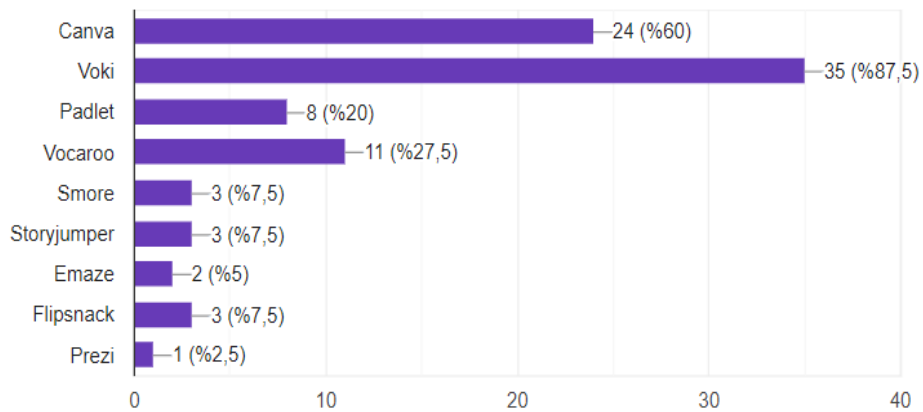
Tablodaki verilere bakıldığında Türkçe ve İngilizce cevapların sayısının eşit olduğu fakat Lehçe cevapların çok az olduğu görülmektedir. Polonya'dan projeye katılan öğrenci sayısının az olması Lehçe verilen cevapların da sayısının az olmasına yol açmıştır. İngilizcenin projede ortak dil olarak kullanılması ise bu dilde verilen cevap sayısını artırmıştır. Projeye katılan Türk öğrenci sayısı çok olmasına rağmen Türkçe cevaplarla İngilizce cevaplar eşit sayıdadır.

Projenin son faaliyetinden sonra öğretmen ve öğrencilere Google Docs Web 2.0 aracı kullanılarak birer anket uygulanmıştır. Anket sonuçları her bir soru için grafiklerle gösterilerek sunulmuştur. Öğrenci anketi sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu Türkiye'deki okullardandır. Polonyalı öğrencilerin sayısı azdır.

Which Web2.0 tools did you use?

 Kopyala

40 yanıt



**Şekil 3.** Projede Kullanılan Web 2.0 Araçları.

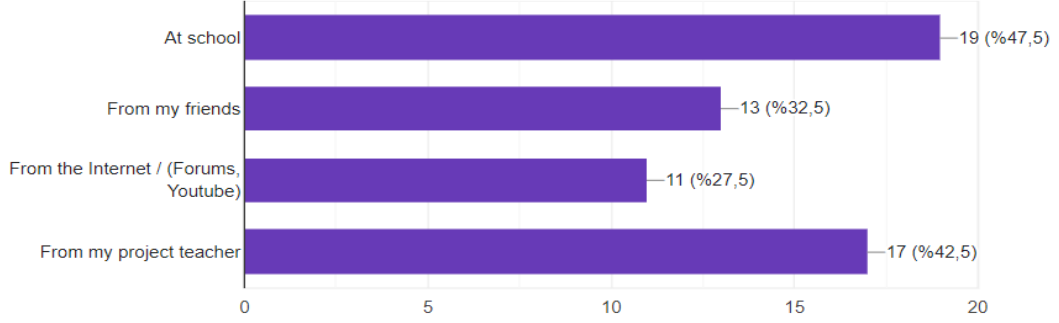
Projedeki görevlerini yerine getirirken öğrenciler birçok Web 2.0 aracı kullanmışlardır. Hangi Web 2.0 aracını kullandıklarıyla ilgili sorulan soruda öğrenciler ankette verilen tüm seçenekleri yüzdeleri farklı olsa da seçmişlerdir. Şekil 3'te görüldüğü üzere öğrenciler çoğunlukla Voki ve Canva isimli uygulamalardan yararlanmışlardır. Voki uygulaması çizgi karakterlerle avatar seçeneği sunan ve sesli videolar çekmeyi sağlayan bir Web 2.0 aracıdır. Öğrenciler proje başlangıcında kendilerini tanıtmaları için Voki uygulamasını kullanmışlardır.

görevinde bu aracı kullanmışlardır. Canva aracı ise video düzenleme, poster ve sunum hazırlama gibi birçok alanda hizmet veren çok yönlü bir uygulamadır. Öğrenciler bu uygulamadan projenin birçok aşamasında yararlanmışlardır. Canva aracı yardımıyla ortak ürün olarak hazırlanan üç dilde tekerleme kitabını oluşturmuş ve üç dilde tekerleme söyleme etkinliğini gerçekleştirmişlerdir.

How did you learn to use these Web2.0 tools?

Kopyala

40 yanıt



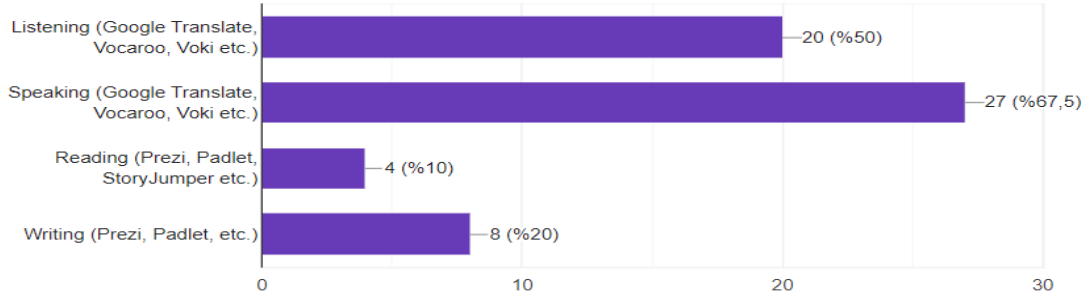
Şekil 4. Web 20 Aracının Öğrenildiği Kaynaklar.

Şekil 4'teki sonuçlara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla Web 2.0 araçlarını kullanmayı okulda ve projedeki danışman öğretmenlerinden öğrendikleri görülmektedir. Öğrenciler gelişen teknolojiyle bilgiye ulaşma konusunda çeşitli seçeneklere sahip olmasına rağmen öğrencilerin hala birincil kaynak olarak okul ve öğretmenlerini tercih ettikleri söylenebilir.

Which skills do you practise in the project?

Kopyala

40 yanıt



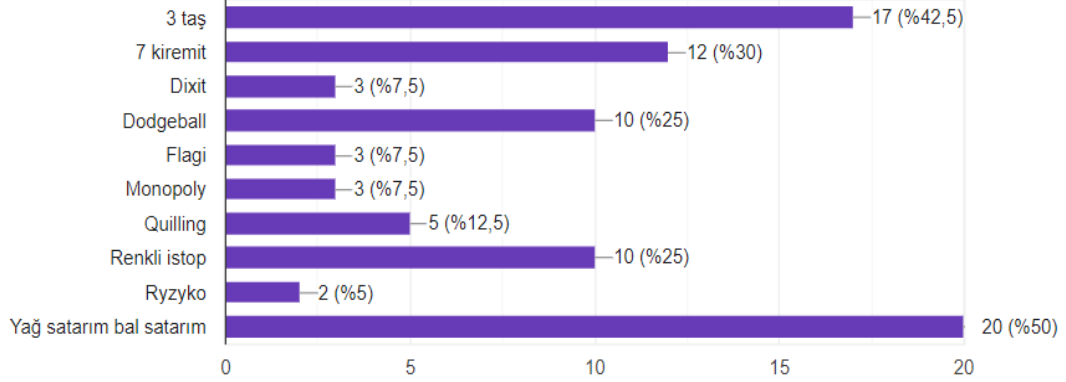
Şekil 5. Projenin Dil Becerilerine Katkısı.

Şekil 5'teki verilere göre öğrenciler daha çok konuşma ve dinleme becerilerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlardan yola çıkarak bu projenin öğrencilerin sözlü iletişim becerileri üzerinde daha çok pratik yapmalarına imkân sağladığı söylenebilir.

Which traditional games did you learn in the project?

Kopyala

40 yanıt



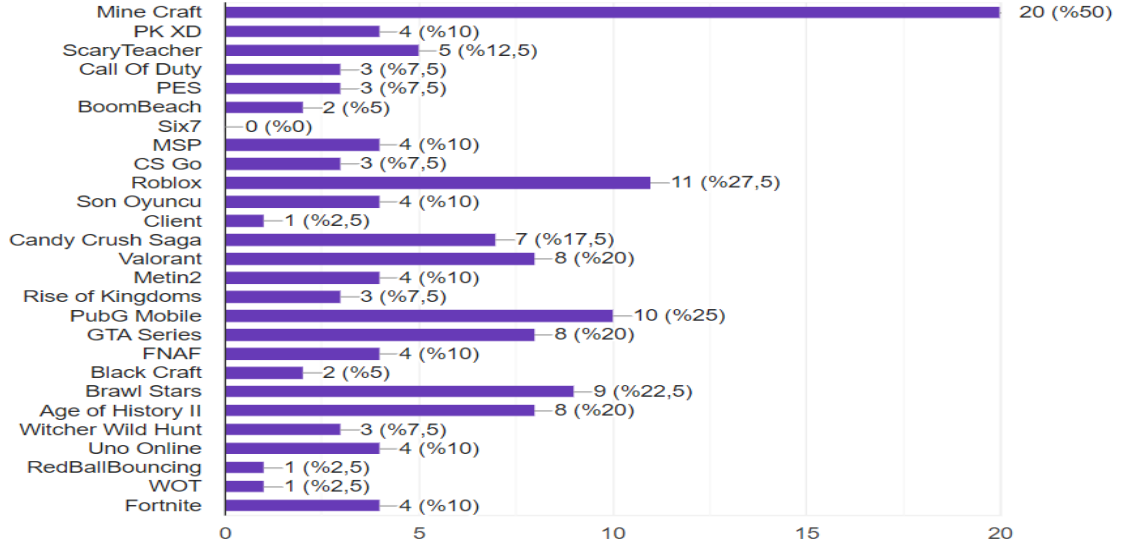
Şekil 6. Projede Öğrenilen Geleneksel Oyunlar.

Öğrencilerin çoğunluğu projede geleneksel Türk oyunları olan Yağ Satarım Bal Satarım, 3 Taş ve 7 Kiremit oyunlarını öğrendiklerini belirtmişlerdir. Teknolojinin bu kadar yaygın olmadığı dönemde çocukların sıklıkla oynadıkları sokak oyunlarını, yeni nesillerin unutmaya başladıkları ya da hiç bilmedikleri sonucuna varılabilir.

Which online games did you learn in the project?

Kopyala

40 yanıt



Şekil 7. Projede Öğrenilen Dijital Oyunlar.

Şekil 7'deki verilere bakıldığında öğrencilerin yarısının Mine Craft isimli oyunu ve bu oyundan sonra da en çok Roblox isimli oyunu öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Bu iki oyunun genel ve ortak özelliği oyunculara yeni şeyler tasarlama imkânı vermesidir. Mine Craft oyunu yeni yerler tasarlama ve inşa etme konusunda fırsatlar verirken Roblox şiddet içerikli oyunlar sunması gibi olumsuz özelliklerine karşın oyunculara yeni oyunlar tasarlama imkânı verir. Buradan yola çıkarak

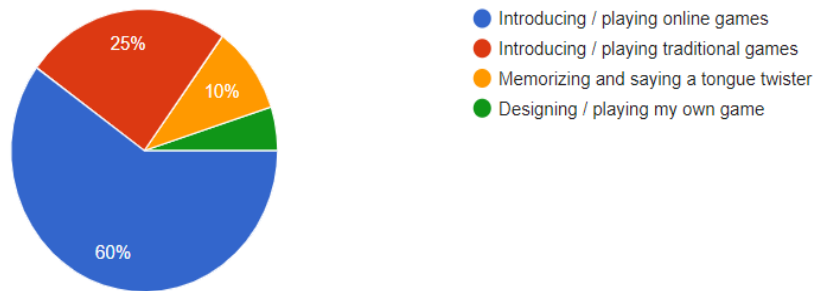
öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını ya da tercihlerini ön plana çıkarabilecekleri tarzda oyunlara ilgi duyma eğiliminde oldukları sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin projeye karşı yaklaşımlarını ölçen sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında %95'i geleneksel, %90'ı dijital oyunları oynamaktan hoşlandıklarını, %85'i daha fazla dijital ve geleneksel oyun öğrenmek istediklerini, %70'i ise dijital oyunlar tasarlayabileceklerini ve bu konuda istekli olduklarını ve %93'ü ise arkadaşlarıyla çalışmaktan zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

Which part of the project is your favourite?

Kopyala

40 yanıt



Şekil 8. Öğrencilerin Projede Çalışmaktan En Çok Hoşlandıkları Bölüm.

Öğrenciler en çok Twinspace platformundaki Forum'a yazdıkları çevrim içi ve dijital oyunları tanıtmayı sevdiğini belirtmişlerdir. İkinci sırada ise geleneksel oyunları tanıtmaktan hoşlandıkları görülmektedir. Bu sonuçlara bakılarak öğrencilerin kendilerini zorlayıcı etkinliklerden daha çok kolaylıkla başarabildikleri etkinliklerden hoşlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin projede yer almalarına ilişkin duygu durumlarına dair sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında %85'i projede geleneksel oyunlarla ilgili çalışmaktan mutlu olduğunu, %78'i Web 2.0 araçları öğrenmeyle ilgilendiklerini, %90'ı ise yeni projelerde yer almaya istekli olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere uygulandığı gibi proje sonunda öğretmenlere de projeye alakalı soruların yer aldığı bir anket uygulanmıştır. Bu anketin sonuçlarına ilişkin veriler aşağıda yer almaktadır.

Projeye katılan öğretmenlerin %63'ü daha önce e-Twinning projelerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı proje sonunda projenin başarılı bir şekilde tamamlandığını düşünmüşlerdir. Ağustos ayında açıklanan kalite etiketi başvuru sonuçlarına göre proje, Polonya ve Türkiye Ulusal Ajanslarından kalite etiketi almaya hak kazanmıştır. Bu durum da öğretmenlerin proje sonundaki görüşlerini olumlu şekilde desteklemektedir.

How did the project contribute to improving your teaching experience?

Kopyala

8 yanıt



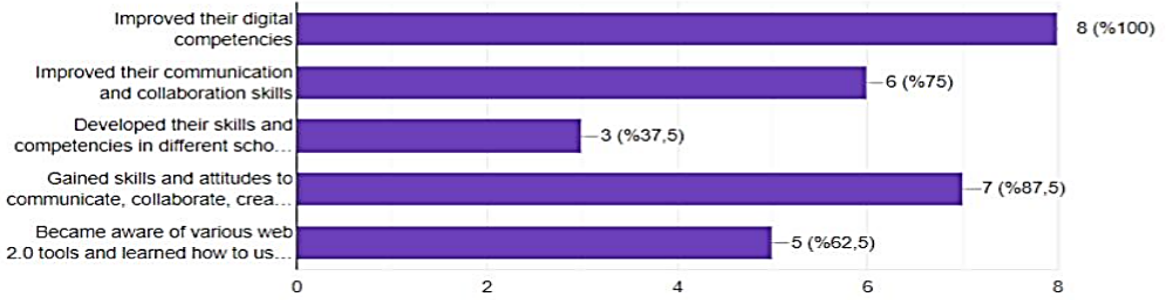
Şekil 9. Projenin Öğretmenlerin Öğretme Becerilerine Katkısı.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar yüzde olarak birbirine yakın olsa da projenin en fazla karar verme, takım çalışması, problem çözme becerisi ve dijital yeterliliklerini geliştirmede katkı sağladığını belirtmişlerdir.

How do you think the project contributed to the personal and academic development of students?

Kopyala

8 yanıt



Şekil 10. Öğretmenlere Göre Projenin Öğrencilere Katkısı.

Şekil 10'daki sonuçlara göre öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin dijital yeterliliklerinin geliştiğini düşünmüşlerdir. İkinci olarak da öğrencilerinin iletişim, iş birliği ve yaratıcılık gibi becerileri kazandıklarını düşünmüşlerdir.

Anket sonuçlarının yanı sıra öğretmen ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde de katılımcıların projede yer almanın öğrenme ve öğretme becerilerine katkı sağladığı, eğitimle alakalı bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği ve günlük yaşam becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı yönünde görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

## Sonuçlar ve Öneriler

Eğitimde geçmişten günümüze değişik yaklaşımlar, yöntemler ve teknikler ele alınmıştır. Hâlâ da gelişen teknoloji ve değişen dünyada ihtiyaç duyulan becerilere uyum sağlamak için ve öğrencileri güncel becerilerle donatmak için yeni yaklaşımlar, teknikler ve yöntemler denenmekte ve uygulanmaktadır. Yeni dünyada eski yöntemlerle eğitim vermek mümkün görünmemektedir. 20.



yüzyılın son yıllarından 21. yüzyıla gelirken dünyada yaşanan küresel değişimler, gelişen teknoloji ve haberleşme, eğitim ve öğretimde yeni adımlar atılmasına ve değişimler yaşanmasına neden olmuştur. 21. yüzyılda gündeme gelen öğrenmede aktif yer alma, problem çözme becerisi, dijital okuryazarlık, yaratıcılık vb. becerileri kullanılarak eğitimi dönüştürmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Aktif öğrenme yaklaşımının alt basamaklarından biri olan proje temelli öğretim yöntemi öğrencilerin bu becerileri kazanmasına katkı sağlamaktadır. Gerçek yaşam becerilerini geliştirmelerine de yardım etmektedir. Bu çalışmada sözü geçen projenin anket sonuçlarına ve diğer ölçme araçlarıyla elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen ve öğrencilerin proje temelli öğretime yaklaşımlarının ve bununla ilgili algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan ürünlerde aktif yer alan öğrenciler küçük yaşta üretmenin zevkine vararak projenin başlangıcında belirtilen probleme çözüm olacak çalışmalar yapmışlardır. Öğrenciler öğretmenlerinin rehberliğinde proje boyunca birçok ortak dijital ürün ve basılı somut ürünler ortaya çıkarmışlardır. Bu ürünleri gerek okul sitelerinde yayınlamaları gerekse velileri, okul yöneticileri ve arkadaşlarıyla paylaşarak projelerini tanıtmayı yaygınlaştırmışlardır. Bu sayede problem karşısında ortaya koydukları çözümleri çevreleriyle paylaşarak katkılarını somutlaştırmışlardır. Bunların yanı sıra projeye katılan öğretmen ve öğrenciler sorumluluk bilinci geliştirme, iş birliği yapma, öğrenmeyi öğrenme, iletişim becerileri, dijital araçları etkili ve etkin kullanma gibi alanlarda da kazanımlar elde etmişlerdir. Gelecekte yeni projelerde yer almak isteyip istemedikleriyle alakalı soruya öğretmen ve öğrencilerin neredeyse tamamı olumlu cevap vermiştir ve bu konuda istekli olduklarını belirtmişlerdir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan öğrenciler öğrenmelerinin başrolü olmuşlardır.

Proje sonuçlarından çıkarımla eğitimde projelere daha fazla yer verilmesinin kalıcı öğretime ve öğrencileri eğitim ortamına alıştırmaya katkı sağlayacağı söylenebilir. Proje temelli öğretime imkân sağlayacak ortam, öğrenci mevcudu, ders içerikleri ve materyallerin sağlanması bu yöntemin kullanılmasını kolaylaştırabilir. Bu tür yöntemlerin uygulanabilirliğini artırmak amacıyla öğretmen yeterlilikleri geliştirilmelidir. Modern ve güncel öğretim yöntemleriyle alakalı öğretmenlere eğitimler verilebilir. Bu sayede öğretmenler değişen durumlara daha rahat ayak uydurabilirler. Öğretmenlerin bu konularda yetkin ve bilgi sahibi olması yeni yöntem ve teknikleri etkili şekilde kullanmasına yardımcı olabilir. Proje temelli öğretime eğitimde yer verilmesi öğrencileri gerçek yaşam becerilerine hazırlama konusunda okullara katkı sağlayabilir. Klasik eğitim yöntemleri yerine kullanılan bu tarz yenilikçi yöntemler öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan sürekli yenilemelerini sağlayabilir. İnsanla ilgili olan her şey gibi eğitim de değişir, gelişir ve insanlığın ihtiyaçlarına göre güncellenebilir. Çağı yakalayamamış ve güncel değişikliklerden kopuk her eğitim sistemi, yaklaşımı ve yöntemi öğrencilerin modern dünyadan geri kalmasına neden olacaktır. Bu nedendir ki okullar yeniliklerin ilk ulaştığı yer olmalıdır.

## Kaynakça

Açıkgöz, Kamile Ün. (2011). *Aktif öğrenme* (12. Baskı). İzmir: Biliş Gelişimin Çoşkusu Yayınları.

Başal, H. A (2007). Geçmiş yıllarda türkiye’de çocuklar tarafından oynanan çocuk oyunları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 243-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16686/173392> adresinden erişim sağlanmıştır.

Demirhan, C., & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1510/18317> adresinden erişim sağlanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). “eTwinning Nedir?”. <http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/> adresinden erişim sağlanmıştır.

Ohoio Department of Education. (2004). Partnership For 21st Century Skills-Core Content Integration. [https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st\\_century\\_skills\\_standards\\_book\\_2.pdf](https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf) adresinden erişim sağlanmıştır.

Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., & Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26119/275156> adresinden erişim sağlanmıştır.

Sönmez, V., (2010). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* (16. Baskı). Ankara: Anı.

Sönmez, V. ve Alacapınar F.G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Anı.

Türk Dil Kurumu (TDK), (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tanju Aslışen, E. H. (2021). Kültüre özgü çocuk oyunlarının incelenmesi örnekleriyle laz kültürü: Rize Ardeşen örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21 (52), 605-630. DOI: 10.21560/spcd.vi.717319. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/spcd/issue/65194/717319> adresinden erişim sağlanmıştır.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2019). “Eğitimde Dönüşüm ve eTwinning Nedir?”. <https://etwinningonline.eba.gov.tr/lesson/eeyy-modul-1-etwinning-nedir/> adresinden erişim sağlanmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seckin

## «X y. – XIII y. başlangıçta Kazakistan bölümü», Kıpçak Hanlığı konusunda biçimlendirici değerlendirme

Section «Kazakhstan of the X century – the beginning of the XIII century»,

Formative assessment on the topic of Kipchak Khanate

**Kabysheva Aigerim<sup>1</sup>**

*Bildiri Kodu: 9643*

Bu yazımda Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanındaki deneyimlerimi paylaşacağım. Bu biçimlendirici kontrol çalışmasının amacı, öğrencilerin bu bölümde edindiği bilgileri verilen değerlendirme kriterlere göre ölçmek ve değerlendirmektir. Beklenen sonuç, öğrenme hedefine ulaşılmasıdır. Tarih konusunun metodolojisi üzerine yapılan bu araştırma çalışmasının amacı, belirli bir bölümdeki öğrencilerin bilgilerini ölçmek ve değerlendirmek için etkili bir model oluşturmaktır. Kullanılan yöntemler: metin anlama ve çözümleme, teorik ve mantıksal yöntemler. Öğrenme hedeflerine ulaşmak ve kriterleri yerine getirmek için işlenen konuya göre veriler toplanmış, içerik analiz edilmiş ve görev türleri analiz edilerek oluşturulmuştur. Önemli özet ve öneriler: Öğretilen konunun bir kısmı üzerinde biçimlendirici periyodik kontrol çalışması yapılması, öğrencilerin edindikleri bilgileri bir araya getirmek ve pekiştirmek ve hangi konuyu iyi anlamadıklarını belirlemek için etkilidir. Bir konuyu veya bir sınıfı öğreten öğretmenlerin sistemli bir şekilde o sınıfın öğrencilerinin gözlem çalışmalarının sonuçlarına göre moderasyon yapması ve ortak eksikliklerini tespit etmesi ve tartışması durumunda eğitimin kalitesinin artacağına inanıyorum. Beklenen sonuç ve sonuca gelince, departman üzerinde yapılan biçimlendirici izleme çalışmaları, üç aylık izleme çalışmalarının iyi yapılmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini eğitim amaçlarına uygun olarak ölçmenin ve değerlendirmenin etkili bir yoludur.

*Anahtar Kelimeler: Değerlendirme, Kriterler, Yüzyıl, Kıpçaklar, Kabile, Aşiret, Hanlık .*

*Tema: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Tarih Eğitimi.*

In this article, I will share my experience in the field of measurement and evaluation in the course of teaching a subject in education. The purpose of this research work on the methodology of the subject of history is to create an effective model for measuring and evaluating the knowledge gained by students in a particular section. Methods used: understanding and analysis of the text, theoretical and logical methods. According to the topic covered, data was collected, the content was analyzed and the type of tasks was analyzed and created to achieve the learning goal and meet the criteria. Important summary and recommendations: conducting formative periodic control work on one section of the discipline being studied is effective for summarizing and consolidating the knowledge gained by students and identifying which topic they did not understand well. I believe that the quality of knowledge will improve if teachers teaching the same subject or the same class, based on the results of the control works of students of this class, systematically conduct moderation, identify and discuss common shortcomings. As for the expected results and conclusions, the formative control work for the section helps to better perform quarterly periodic control work. It is an effective form of work for measuring and evaluating students' knowledge and skills for the purpose of learning.

*Keywords: Assessment, Criteria, Century, Kipchaks, Clan, Tribe, Khanate.*

*Theme: Measurement and Evaluation in Education, Historical Education.*

---

<sup>1</sup> Beşeri Bilimler Yüksek Lisansı, Kazak Milli Koreografi Akademisi okul-kolejinin tarih konu öğretmeni, Kazakistan, Astana şehri. E-posta: kabysheva.a.b@gmail.com

<b>Uzun vadeli plan bölümü:</b> 6.2A X y. – XIII y. başlangıçta Kazakistan	<b>Okul:</b> Kazak Milli Koreografi Akademisi okul-koleji
<b>Tarihi:</b> <b>Sınıf :</b> 6 «A» <b>Ders:</b> Kazakistan tarihi	Öğretmenin adı: Kabysheva A.B.
<b>Ders konusu</b>	<b>Kıpçak Hanlığı</b>
<b>Ders türü</b>	Biçimlendirici değerlendirme
<b>Öğrenme hedefleri</b>	6.3.2.4 – Kıpçakların Avrasya tarihindeki yerini belirlemek; 6.2.2.3 – göçebelerin askeri başarılarını anlatan;
<b>Değerlendirme kriterleri</b>	<i>Öğrenci</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• X yüzyıl - XIII yüzyıl. yılları arasında yaşamış olan Kıpçak Hanlığı'nın tarihini, etnik yapısını ve sosyal yapısını metinden kullanır;</li> <li>• İçerik ve amaç açısından bir dizi kaynağı/veriyi tanımlayın ve analiz edin; Farklı görüşleri ve bunların etkilerini belirlemek;</li> <li>• Kıpçak Hanlığı'nın gelişiminin Kazak topraklarındaki halkların yaşam tarzı üzerindeki etkisini, etkisini ve sonuçlarını belirler.</li> </ul>
<b>Düşünme becerilerinin seviyesi</b>	Bilmek ve anlamak Kullanmak Eleştirel düşünme ve analiz Sentez
<b>Uygulama vakti</b>	35 dakika
<b>Değerleri yetiştirmek</b>	Anavatanına saygı duyan, toprağın değerini ve ülkenin bağımsızlığını anlayan bir kişinin eğitimi.
<b>Disiplinlerarası bağlantılar</b>	Dünya tarihi, hukukun temelleri ve coğrafya konuları ile bağlantı gerçekleştirilir.

**№1 görev.** İçeriğine ve amacına göre verilerin değerini ve sınırlarını belirleyin. (Öğrenciler cevaplarını metinden altını çizerek işaretlerler.)

**Kıpçakların etnik bileşimi** VII-VIII yüzyıllarda oluşmaya başladı. Genel olarak, Kıpçakların etnik bileşimi iki bölümden oluşuyordu: ilki, 11 kabileden oluşan Kıpçakların batı birliği idi: Elburili, Toksoba, Yetioba, Durut, vb. Kıpçakların ikinci, doğu birliği 16 kabileden oluşuyordu. Bunlardan 8 tanesi ana aşiret, geri kalan 8 tanesi ise küçük aşiretlerdir. Kabileler arasında en prestijli olanı kurtlardı. Kıpçak hanları bu kabileden gelmiştir. Tarihçi Yuzcani, Elborili kabilesini Han hanedanının bir kabilesi olarak adlandırdı. Bu hanlıkta iktidar babadan oğula geçirdi.

Tarihçi Yuzcani'nin eserinde "Türkçe konuşan Kimik, Oğuz, Kuman ve eski Başkurt kabileleri de Kıpçak birliğine girmiştir".

**Kypshakların sosyal yapısı.** Hanlık gücünün merkezi Orda olarak adlandırıldı. Hanlığın yönetici sınıfının temsilcileri Horde'da yaşıyordu. Kıpçak toplumu sosyal ve sınıfsal açıdan eşit değildi. Sosyal sınıfın temsilcileri aşağıdaki gruplara ayrıldı:

- aristokratlar-shonjarlar: hanlar, akrabaları, tarhanlar, beyler, bekler, zenginler ve aşiret liderleri;
- sıradan Buhara halkı, hayvanı olmayan fakir insanlar (yataklar);
- köleler;

Kıpçak'ın zenginlerinin serveti sığırlarla ölçülürdü. Özellikle at bir zenginlik kaynağı olarak kabul edildi. Yazılı verilere göre, Kıpçak ülkesinde birçok insanın birkaç bin atı, bazılarının da 10.000 veya daha fazla atı vardı.

İbn Battuta'ya (Arap tarihçisi) göre, özel mülkiyeti ihlal eden bir kişi ağır bir şekilde cezalandırıldı, hukuk normuna göre (tahkim) suçlanması gerektiği düşünülüyordu. Birisi birinin atını çalarsa, atı iade etmekle birlikte 9 at para cezası ödemek zorundaydı.

Kroniklerde Kıpçak devletindeki sıradan insanlara "erkek" denirdi. Hukukta gönüllü olmalarına rağmen pratikte yönetici sınıfın temsilcilerine bağımlıydılar. Han'ın komutasındaki "adamlardan" mangalar oluşturuldu. Askeri yönetim sistemi, köklü sisteme göre sağ ve sol olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sağ kanadın gücü ve prestiji ise Sarayshik şehrinin yerindeyse. Ve sol kanadın merkezi, Syrdarya nehri üzerindeki Syganak şehrinde bulunuyordu. Askeri yönetim sisteminin iki kanada bölünmesi, sağın batıda, sol kanadın doğuda iktidarı elinde tutabilmesi için tasarlandı.

Hayvanlarını kaybeden ve dolayısıyla hareket etme yeteneğini kaybeden özgür topluluğun bir üyesi, yerleşik bir sakin oldu - kiracılar (yatuklar). Yahudi gezgin Petahya anılarında Kıpçakların tarımla uğraştıklarını, özellikle darı yetiştirdiklerini, ayrıca bir miktar buğday ve arpa yetiştirdiklerini yazmıştır.

Alt grubun birkaç çiftçisi vardı ve yakalanan mahkumlar köle olarak kullanıldı ve hakları yoktu. Bu tür insanlar Orta Asya ve Doğu ülkelerinde köle olarak satıldı. Kıpçak hanlığında köleliğin varlığı, Mahmud Kaşgari'nin Kıpçak dilinde bir köleye "yalankug" demesinden anlaşılmaktadır.

1. Verilerin içeriği ve amacı (hangi amaçla yazılmıştır?)

2. Hangi bilgileri sağlıyor ve hangi kitle için?

3. Verilerin değeri ve sınırlamaları nelerdir?

**№2 görev.** Metinde verilen bakış açılarını verilen pasajlarla eşleştirin, bunları çalışmanın amacı ile ilişkilendirin ve sonuca varın.

№	Veri (argüman)	Farklı görünüm
1	Kıpçakların etnik bileşimi	
2	Kıpçakların yönetim sistemi	
3	Kıpçak toplumunun sosyal sınıflandırması	
4	Kıpçak devletinin ekonomik temeli	
5	Kıpçak devletinin hukuk sistemi	
6	Çözüm	

Değerlendirme kriterleri	Görev №	Tanımlayıcı	Puan
		Öğrenci	
İçerik ve amaç açısından bir dizi kaynağı/veriyi tanımlayın ve analiz edin;	1	Öğrenci, aşağıda açıklanan standartlardan hiçbirini karşılamadı.	0
		İçeriğine ve amacına göre verinin değeri ve sınırlandırılması <b>arasında</b> ayırım yapmaya çalışır; Verilen pasaja göre farklı bakış açıları arasında ayırım yapmaya çalışır, ancak öğrenme hedefi ile bağlantı kurmaz ve sonuca varmaz;	1-3
		Yalnızca <b>bazı</b> değerleri ve sınırlamaları <b>ayırt ederek</b> , içerik ve amaç açısından	4-6

		kaynağın genel bir analizini yapmaya çalışır; Verilen metne göre <b>1-2 farklı</b> görüşü farklılaştırır, öğrenme hedefi ile bağlantı kurar, özetlemede hata yapar.	
Farklı görüşleri ve bunların sonuçlarını tanımlayın; Kıpçak Hanlığı'nın gelişiminin Kazak topraklarındaki halkların yaşam tarzı üzerindeki etkisini, etkisini ve sonuçlarını belirler.	2	Verileri içerik ve amaç açısından <b>doğru</b> bir şekilde analiz eder ve değerlendirir, ancak kapsamlı etkin analiz yapmaz. Bazı değerler ve kısıtlamalar arasında <b>etkili</b> bir şekilde ayırım yaparken çok az hata meydana gelir; Verilen pasaja göre <b>3-4 farklı</b> bakış açısını ayırt eder, öğrenme hedefi ile bağlantı kurar ve özetler;	7-8
		İçerik ve amaç (hangi amaçla yazılmıştır?, hangi bilgileri sağlar ve hangi hedef kitleye yöneliktir) kapsamlı, <b>kapsamlı</b> bir şekilde analiz eder ve değerlendirir, verilerin değerini ve sınırlarını net bir şekilde <b>ayırt</b> eder; Verilen pasaja göre <b>tüm</b> farklı bakış açılarını ayırt eder, bunları öğrenme hedefiyle ilişkilendirir ve <b>kapsamlı bir şekilde özetler</b> ;	9-10
<b>Toplam ve en yüksek puan</b>			<b>10</b>

## 2- görevin doğru cevabı

No	Veri (argüman)	Farklı görünüşler
1	Kıpçakların etnik bileşimi	Tarihçi Yuzcani'nin eserinde "Türkçe konuşan Kimik, Oğuz, Kuman ve eski Başkurt kabileleri de Kıpçak birliğine girmiştir".
2	Kıpçakların yönetim sistemi	Tarihçi Yuzcani, Elborili kabilesini Han hanedanının bir kabilesi olarak adlandırdı. Bu hanlıkta iktidar babadan oğula geçirdi.
3	Kıpçak toplumunun sosyal sınıflandırması	Mahmud Kaşkari'nin Kıpçak dilinde bir köleye "yalankug" demesinden anlaşılmaktadır.
4	Kıpçak devletinin ekonomik temeli	Yahudi gezgin Petahya anılarında Kıpçakların tarımla uğraştıklarını, özellikle darı yetiştirdiklerini, ayrıca bir miktar buğday ve arpa yetiştirdiklerini yazmıştı.
5	Kıpçak devletinin hukuk sistemi	İbn Battuta'ya (Arap tarihçisi) göre, özel mülkiyeti ihlal eden bir kişi ağır bir şekilde cezalandırıldı, hukuk normuna göre (tahkim) suçlanması gerektiği düşünülüyordu. Birisi birinin atını çalarsa, atı iade etmekle birlikte 9 at para cezası ödemek zorundaydı.

# Özbek Milli Pedagojisinin Temeli Taşını Koyan Eğitimci Abdullah Avlani ve Onun "Türk Gülistanı veya Ahlak" Kitabı

Educator Abdullah Avlani, Who Laid the Foundation of Uzbek National  
Pedagogy, and His Book "Turkish Gulistan or Morality"

Zilola Khudaybergenova<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9647*

## Öz

XX. yüzyılın başlarında Türkistan'ın bilim, aydınlanma ve kültür yolunda en önemli isimlerinden biri olan Abdullah Avlani'nin adının özel bir yeri vardır. Zira bu adamın çabaları, ulusal basında yayınlanan makaleleri, yayınladığı eserlerin tam anlamıyla milletin kalkınmasına hizmet ettiği ve günümüzde önem arz ettiği görülmektedir. Türkiye'de de Abdullah Avlani ağırlıklı olarak şair ve yazar olarak tanıtılmıştır. Ancak onun milletin eğitimiyle ilgili çalışmaları, özellikle "Türk Gülistanı veya Ahlak" kitabı eğitim bilimi açısından incelenmemiştir. Lise öğrencileri için tasarlanan bu kitap, ergenlerin oluşum dönemlerini, iyi ile kötüyü ayırt etme yaşlarını dikkate alması bakımından çok önemlidir. Sonuçta, genç neslin yetiştirilmesinde, insan davranışını doğru yönde sınıflandırma yeteneğinin oluşumuna aşinalık, Avlani'nin yüksek pedagojik becerilerinin ve güçlü sanatçılığının bir kanıtıdır. Avlani, çalışmalarının ana hedefi olarak eğitim meselesinin etik yoluyla yorumlanmasını belirlemiştir. Bildiride Avlani'nin hayati, eğitmen olarak faaliyeti, milletin eğitimiyle ilgili görüşleri tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** *Abdullah Avlani, Aydınlanma Hareketi, Pedagoji, Millet, "Türk Gülistanı veya Ahlak" Kitabı.*

**Tema:** *Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi*

## Abstract

A special place is occupied by the name of Abdulla Avlani, who was one of the most important names in the scientific, educational, and cultural path of Turkestan at the beginning of the 20th century. The efforts of this man, his articles published in the national press, and the works published by him entirely serve the development of the nation and are of significance today. In Turkey, Abdullah Avlani was presented mainly as a poet and writer. However, his studies on the education of his people, especially his book "The Turk of Gulistan or Moral", were not considered from the point of view of pedagogy. This book, aimed at high school students, is very important because it takes into account the stages of development of adolescents and the age at which they distinguish between good and bad. After all, acquaintance with the formation of the ability to classify human behavior in the right direction in the upbringing of the younger generation is evidence of the high pedagogical skill and strong artistry of

---

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, e-posta: aloliz74@mail.ru

Avlani. Avlani identified the ethical treatment of the problem of education as the main goal of his work. The article will discuss the life of Avlani as an educator, his views on the education of the nation.

**Keywords:** *Abdullah Avlani, Enlightenment Movement, Pedagogy, Nation, "Turkish Gulistan or Morality"*

**Theme:** *Turkish Language and Literature Education*

## Giriş

Ceditçilik Türki devletlerinin - Türkistan, Kafkaslar, Kırım, Tataristan - tarihine XIX. yüzyılın sonlarında ve XX. yüzyılın başlarında önemli bir sosyo-politik, aydınlanma hareketi olarak girmiştir. İlk olarak Kırım'da (XIX yüzyılın 80'leri) kurulmuş ve bu dönemin 90'larında Orta Asya ülkelerine yayılmıştır (Nazarova, 2020: 152-154). Cedit hareketinin ana fikri, kültür alanındaki hareket olarak ortaya çıkmış olup, öncelik sosyal hayatın gelişmesi, Türk dillerinin gelişimi, bu dillerde yeni edebiyatın oluşumu ve zenginleşmesi, laik bilimlerin daha derin incelenmesi, bilimsel başarıların kullanılması ve insanlar arasındaki gender eşitlik sorunları için mücadele etmeyi hedef tutmuştur (Karimov, 2008: 9).

Cedit hareketi 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başında Türkistan'da hüküm süren son derece geri ekonomik, sosyal ve kültürel koşullarda yaşayan halkların aydınlanması, toplumda sosyal ve kültürel reformları ve nihayetinde ulusal bağımsızlık fikirlerini gerçekleştirmeyi amaçlayan bir hareket olarak tarihi durumun talebi üzerine ortaya çıktı (Karimov, 1999: 28-29). Bu hareket oluşum yolundan geçerken, yüzyılın başından 1917 Şubat Devrimi'ne kadar olan ilk aşamalarda, ulusal kurtuluş hareketi olarak kesin olarak resmileşti. Ceditlerin Türkistan'ın bağımsızlığı için verdikleri mücadelede ana yönler şunlardı: yeni yöntem okulları ağını genişletmek, yetenekli gençleri yurtdışına okumaya göndermek, çeşitli eğitim dernekleri ve tiyatro gruplarının kurulması, gazete ve dergi yayınlamak, halkın sosyo-politik bilincini yükselterek Türkistan'da ulusal demokratik bir devlet inşa etmek. Bu iş ancak Cedit aydınlarından güçlü bir parti oluşturulursa yapılabilirdi.

Türkistan'da Cedit hareketinin kurucularının başında Mahmudhoca Behbudi, Abdukadir Şakuri, Saidahmad Siddiqi-Ajzi (Semerkant), Munnavarkari Abduraşidhanov, Abdullah Avlani, Ubaydulla hoca Asadullahocaev (Ubaydulla Hocaev), Taşpulatbek Fayzhoca (Usbulridbulat Fayzov), Abdullah Avlani, (Buhara), Obidcan Mahmudov, Hamza, Çolpon, İshakhan İbrat, Muhammadşarif Sofizoda (Fergana Vadisi), Polvonniyoz Hoci, Yusupov, Bobohun Salimov (Harezm) vardı (Qosimov, 2002: 35.). Ceditlerden olgun bilim adamları, sanayi ve tarımcılık alanında modern uzmanlar, kültürel şahsiyetler ortaya çıktı, müreffeh bir ülke ve bağımsız bir vatan hayal etti ve bunun için özverili bir şekilde savaştı. Ceditçiliğin ana fikir ve hedefleri şunlardı: Türkistan'ı ortaçağ geri kalmışlığından ve dini hurafelerden kurtarmak, Şeriat'ta reform yapmak, aydınlanmayı yaymak, Türkistan'da özerk bir hükümetin kurulması için savaşmak, Hiva ve Buhara'da meşrutî monarşi ve parlamento kurmak ve daha sonra demokratik bir cumhuriyet ve müreffeh bir toplum inşa etmek, istikrarlı bir ulusal para birimi getirmek ve ulusal bir ordu kurmak (Sharipov, 2002: 4). Taşkent, Fergana, Buhara, Semerkant ve Hiva'da Cedit hareketi, özgür düşünen ve ilerici belirli insan grupları tarafından edinilen kültür ve aydınlanma toplulukları ve derneklerinden kuruldu.

Yirminci yüzyılın başlarında Türkistan'ın bilim, aydınlanma ve kültür yolunda en önemli isimlerinden biri olan Abdullah Avlani'nin adının özel bir yeri vardır. Zira bu adamın çabalarının, ulusal basında yayınlanan yazılarının, eserlerin tam anlamıyla milletin kalkınmasına hizmet ettiği ve günümüzde alaka düzeyini kaybetmediği görülmektedir. Abdullah Avlani, ayrıca düşüncelerinin, hayallerinin gerçekleşmesi için yazar, şair, gazeteci, tiyatrocü, eğitimci, öğretmen, bilim insanı olarak bu alanlarda



yılmadan çalıştı. 1917 Şubat Devriminden sonra Avlani bağımsızlık, özgürlük hakkındaki arzuların sonunda gerçekleşmeyeğini anladı. Ancak yine de Bolşeviklere katılmak, değişimleri kabullenmek zorunda kaldı. Avlani, 1934 yılında vefat etti. Eğer böyle olmasaydı, Avlani de Çolpon, Abdullah Kadiri, Osman Nasir gibi zamanın büyük aydınları sırasında "halk düşmanı" olarak ilan edilir, hapsedilir veya kurşuna dizilmiş olurdu.

Özbekistan'da 1960'lardan başlayarak, Sovyetler Birliği döneminde Avlani'nin çalışmalarının bilimsel bir analizi başladı. Abdullah Avlani'nin hayatı ve eserleri edebiyat eleştirmenleri tarafından derinlemesine incelenmiş, biyografisi, aydınlanma hareketi, milli edebiyata katkısı, dramaturji, pedagoji, çeviri faaliyetleri incelenmiş ve eserleri yayınlanmıştır. Genel olarak, bu yılların araştırmaları esas olarak aydınlatıcının pedagojik ve teatral faaliyetlerine ayrılmıştır (Boboxonov, Maxsumov, 1966; Maxsumov, 1967). 70'li ve 80'li yıllarda B. Kasimov, C. Şaripov, A. Jalolov, A. Abdurazzakovlar araştırmalarında yazarın sanatsal yaratıcılığına değindiler (Avloniy, 1979; Sharipov, 1972; Abdurazzoqov, 1979; Jalolov, 1979; Qosimov, 1983), yeni gözlemlere dayalı tezler savunulmuştur (Avloniy, 1979; Sharipov, 1972; Abdurazzoqov, 1979; Jalolov, 1979; Qosimov, 1983). Bağımsızlığın ilk yıllarından itibaren Abdullah Avlani'nin eserlerinin halka sunulması için etkin çalışmalar yapılmıştır (Rahmatilla, 1994). Bu bağlamda Avlani'nin hayatını ve eserini derinlemesine analiz eden edebiyatçı Begali Kasimov'un çalışmalarını belirtmekte fayda vardır. U A. Avlani'nin eserlerini toplayarak iki cilt hâlinde yayıma hazırladı ve bu eserler birkaç kez yeniden basıldı (Avloniy, 1998; Avloniy, 2006). Kitabın ilk cildinde Avlani'nin şiirleri ve ders kitaplarından yer almış olan kısa öykü ve komedilerinden örnekleri yer alıyor. İkinci cilt, yazarın dramları, seyahatnameleri ve makaleleriyle birlikte yazarı aydınlanma ve ilerici fikirlerini meşhur eden "Türk Gülistanı veya Ahlak" adlı eseri içermektedir.

Özbekistan'daki bağımsızlık yıllarında, yirminci yüzyılın başlarındaki ilerici hareketin tarihi hakkında nesnel bir çalışma başladı (Abdurashidxonov, 2003; Avloniy, 1998; Behbudiy, 1999; Alimova, Rashidova, 1999; Vohidova, 2008; Dolimov, 1994; Turkiston Matbuoti Tarixi, 2000). Bu bağlamda, tarihçiler araştırmalarında bu hareketin katılımcılarının kimliğine, faaliyetlerinin temasına özel önem vermişlerdir. Özellikle Abdullah Avlani'nin hayatı ve eserinin incelenmesi, bu hareketin tarihinin tam olarak kapsanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Ancak şimdiye kadar onun bilimsel mirası, tarihsel düşüncesi tarihçilik açısından incelenmemiştir.

### **Abdullah Avlani'nin Hayatı**

Abdullah Avlani, 12 Temmuz 1878'de Taşkent'in Şayhantahur ilçesinin Mergança mahallasında sıradan bir dokumacı ailesinde doğdu. Normal bir okuldan mezun oldu ve 12 yaşında bir medreseye girdi. Ancak ailedeki yoksulluk nedeniyle işçi olarak çalışmak zorunda kaldı. Bu onun okumasını etkiledi. Avlani'nin biyografisine göre, 1894'ten beri şiirle uğraşmış ve o zamandan itibaren edebi kariyeri başladı. B. Kasimov'a göre, "gençliğinde yazdığı şiirlerin hiçbiri günümüze ulaşmamıştır" (Qosimov, 2006 :5). Özellikle genç Abdullah, o dönem için bir yenilik olan Rusya'nın çeşitli şehirlerinde yayınlanan basın, gazete ve dergilerle tanıştı. "Tercüman" gazetesini okudu ve zamanın farkına vardı. O zaman, yerli halklar arasında eskilik-yenilik çatışması başladı. Mollalar gazete okurlarına "jadidchi" – "ceditçi" adını verdiler. O cedidlerden biriydi" ( Avloniy, 1998 : 288). 1904'ten itibaren Avlani, Cedid hareketinde aktif bir katılımcı oldu. Bu faaliyetin pratik bir sonucu olarak, Taşkent'in Mirabad mahallasında yeni bir usul okul kurdu ve orada kendi öğretmenlik yaptı. Ancak okul 1908'de kapandı. Bunun nedenini Avlani "Mirabad'ın cahilleri, benim mektebimde karadan, insanlardan, dağlardan, nehirlerden, göklerden bahsetmeye çalıştığını bildikleri için kafir sandıklar ve okulumu kapattılar." şeklinde

açıkladı (Boboxonov, 1966 :43). Ancak okulun çalışmaları, halkın çocuklarının aydınlanması, 1917 yılına kadar Avlani'nin faaliyetinin ana yönünü oluşturdu ve bu şekilde tüm zorlukların üstesinden geldi, yeni okullar açtı ve onlar için çeşitli ders kitapları yarattı.

B. Kasimov'un belirttiğine göre: "Avlani'nin 1909-1917 yılları arasında özel okul çocukları için yazdığı bir düzineden fazla kitap yayınlandı. "Birinci muallim" – "Birinci Öğretmen", "İkkinchi muallim" – "İkinci Öğretmen", "Turkiy Guliston yoxud axloq" – "Türk Gülistanı veya Ahlak", "Maktab gulistoni" – "Okul Gülistanı" gibi ders kitapları, "Adabiyot yoxud milliy she'rlar" – "Edebiyat veya Milli Şiirler" eseri Eylül devriminden önce birkaç kez yayınlanmış ve Türkistan'ın birçok yeni usul okulunda ana ders kitabı olarak kullanılmıştır. Yazarın çağdaşları "Uchinchi muallim" – "Üçüncü Öğretmen", "Maktab jug'rofiyasi" – "Okul Coğrafyası", "Hisob masalalari" – "Matematik" gibi bir nedenle yayınlanmayan ders kitapları hakkında sıcak görüşlere sahiptir (Qosimov, 2006: 20). Gerçekten Özbek pedagoji tarihinin en önemlileri arasında yer aldığına şüphe yoktur. O zamanın Türkistan "Usulu Cedid" okullarının öğrencileri için alfabe ve ders kitaplarında ayrıca Rus çocuk edebiyatının örnekleri vardı - Lev Tolstoy'un "Alifbo" - "Alfabe", "Yangi alifbo" - "Yeni Alfabe" ve dört kitaptan ibaret olan "Rus o'qish kitoblari" - "Rus okuma kitapları" ve K.D. Ushinsky'nin "Bolalar dunyosi" – "Çocukların Dünyası" ve üç bölümden oluşan "Ona tili" – "Ana Dil" ders kitaplarını içermiştir. Edebiyat eleştirmeni R. Barakaev'in araştırmasına göre (1994: 154-155), 1917'de Lev Tolstoy'un 40'tan fazla kısa eseri - hikâyeleri, fablları ve peri masalları - Özbekçe'ye çevrildi, bunlardan sadece ikisi "Turkiston viloyati gazetesi" – "Türkistan Bölge Gazetesi"nde ve geri kalanı alfabe ve ders kitaplarında yayınlandı. Bu çevirilerden 11 tanesi Avlani'ye aittir. 1917 yılına kadar Özbekçe'ye çevrilen K. D. Ushinsky'nin 8 küçük çalışmasından 6'sı, İ. A. Krylov'un 20'ye yakın fablından dokuzun çevrisi Avlani'ye ait olup, tamamı yeni usul okulların ders kitaplarında yer almıştır. Bu durum da Avlani'nin çocukların eğitiminde Rus edebiyatının örnekleriyle geliştirme, dünya edebiyatına aşina etme amacındaki çevirmenlik etkinliğini de değerlendirme imkânını veriyor.

Avlani, Hicran, Nabil, İndamas, Şuhrat, Tangrikuli, Surayyo, Şapalak, Çol, Ab, Çegaboy, Abdulhak takma adları altında şiirler, hikâyeler ve makaleler yazdı. Avlani'nin çok daha karmaşık bir yaşam ve yaratıcı yoldan geçtiğini belirtmek gerekir. Edebiyata ideolojik mücadelelerin tüm zamanların en yüksek olduğu bir dönemde girdi. Aydınlanma ve ilerleme mücadelesini tereddüt etmeden benimsedi. Şairin şiiriyle tanıştıkça ilginç bir durumla karşılaşacaksınız. Romantik bir şiiri yoktur. Toplumsal sorunları, halkın acısını daha önemli bilir. Halkın ve Anavatan'ın talihsizliği karşısında sevgiyi reddeder. Vatanını bir arkadaş gibi sever. Bütün sevgisini buna adar. Yüzyılımızın başlangıcı, Türkistan'ın kaderinin çok önemli olduğu ve bir ölüm kalım meselesi olan bir dönemdi. Bunu Avlani döneminin önde gelen bir aydını, büyük bir aydınlatıcısı, Cedidlerin öğretilerinin aktif bir destekçisi olarak çabucak fark etti.

### **Abdullah Avlani'nin "Türk Gülistanı veya Ahlak" kitabı**

Abdullah Avlani'yi ünlü yapan ve adını tarih sayfalarına yazdıran eserlerden birinin de 1914 yılında basılan "Türk Gülistanı veya Ahlak" kitabı olduğu bilinmektedir. Sovyet dönemi edebiyatında bile çağdaşlarının en saygın eserlerinden biridir. "Sadoi Turkiston" – "Türkistan Sedası" gazetesi, "Turkistong'a zo'r shodlig" – "Türkistan için büyük sevinç" başlıklı bir haberle "uzun zamandır beklenen ve Türkistan için en gerekli olan ahlak kitabı "Türkistan Gülistanı"ın sade bir dille, Türkistan lehçesinde Avlani tarafından Şeyh Saadi üslubunda yazıldı ve litografi ile 135 sayfa olarak basıldı. Başta öğretmenler olmak üzere her edebiyatsevere bir nüshasını tavsiye ederiz." – diye yazar (Sadoi

Turkiston, 1914). Avlani, çalışmalarının ana hedefi olarak eğitim meselesinin etik yoluyla yorumlanmasını belirlemiştir. Ahlakı, "insanları iyiliğe çağıran ve kötülükten uzaklaştıran bir bilim" olarak tanımlar ve "iyiliklerin iyiliğini, kötülüklerin kötülüğünü delil ve örneklerle açıklayan kitaba ise ahlak denir. Ahlakı öğrenip uygulayanlar kendisinin kim olduğunu, cenabı Hakkın insanları neden yarattığını ve yeryüzünde ne yaptığını bilirler."( Avloniy, 1992: 34), diye kaydeder.

Lise öğrencileri için tasarlanan bu kitap, ergenlerin oluşum dönemlerini, iyi ile kötüyü ayırt etme yaşlarını dikkate alması bakımından çok önemlidir. Sonuçta, genç neslin yetiştirilmesinde, insan davranışını doğru yönde sınıflandırma yeteneğinin oluşumuna aşinalık, Avlani'nin yüksek pedagojik becerilerinin ve güçlü sanatçılığının bir kanıtıdır. Yazar, eseri iki kısma ayırarak, 34 iyi ve 21 kötü davranışı açıklamaktadır, açıklamalara da büyük âlimler Sokrates, Aristoteles, İbn Sina, Mirza Bedil, Rumi, Şeyh Saadi düşünceleri ve Kuran ayetleri ve hadislerle pekiştirilmiştir. Bu bile, okurlara dünyada iyilik ve erdemın hâkim olduğunu, kötülüğün sonuçlarının insanı yoldan çıkarabileceğini göstermektedir. Sadece eğitim konuları değil, Türkistan toplumunun durumu, ülkenin sosyo-politik durumu, kültürel ve eğitimdeki geri kalmışlığı da döneminin önde gelen isimlerini yakından ilgilendirdiği gibi yazarın da ilgisinden uzak durmamış ve eserinde bu konuları aktarmaya çalışmış, keskin kalemiyle okuyucularına sunmuştur. Eserde, "eğitimin ahlaka hiçbir etkisi olmadığı, insanın ilk yaratılışında olduğu gibi büyüdüğü ve doğasının değişmediği" fikrini reddeder (Avloniy, 1992: 36). Abdullah Avlani, eğitimin ahlaka etkisini açıklarken, "tarbiya bizlar uchun yo hayot - yo mamot, yo najot - yo halokat, yo saodat - yo falokat masalasi"(Avloniy, 1992: 38) - "eğitim bizim için bir ölüm kalım, kurtuluş veya yıkım, mutluluk veya felaket meselesidir." diye yazıyor. "Cehalete eğitimsiz, hiçbir şeyi anlamayan cahillik denir. Cehalet, insanlığın en büyük düşmanı ve kötülüklerin lideridir. Eğitimden, ilimden, kültürden yoksun bir millet, cehaletin pençesinde ezilir."(Avloniy, 1992: 74) diye vurgular.

Abdullah Avlani'ye göre herkes hayatında değişiklik yapmalıdır. Çünkü maddi zenginliği olmayan ve buna talip olmayan bir halka kültür ve kalkınmadan bahsetmek, beklenen sonucu vermez. Her şeyden önce ekonomik kültür gelişmesi gerekiyor.

Ne de olsa, "Modern dünyada cesaret zenginliktedir, hangi bir devlet ve ulus zengin olursa, üstünlük ona aittir. Çünkü devletin halka, halkın mesleğe, mesleğin bilime, bilimin paraya ihtiyacı var." (Avloniy, 2006: 47) Ona göre ecdadımızın "olsa yeter yoksa biter" devri geçmiş, onun yerine "Bilen amacına ulaşır, bilmeyen kaybeder." devri gelmiştir. Amerikalılar bir buğday tanesi dikip yirmi paket buğday alır, Avrupalılar bizden aldıkları beş kuruşluk pamuğu alıp bize yirmi beş kuruşa satıyorlar. Ama biz Asyalılar, özellikle Türkistanlılar, kalça satarız, kösele gibi et çiğneriz, kaymak veririz, yağsız süt içeriz, ekmeğ yerine taş ısırırız. Kısacası modern insan olabilmek için bilgi ve aydınlanmanın yanında ekonomi, dürüstlük, bitmeyen çaba ve bitmeyen şevk gerekir."( Avloniy, 2006: 62).

Avlani, tüm ilericiler gibi, halkını diğer kültürel milletleri örnek almaya teşvik eder ve bağımlılığın sebebini isteksizlikte görür. Bu hususta onun düşünceleri önemlidir: "Zengin milletler milliyetlerini kaybetmeyecekler, saadet ve rahat içinde yaşayacaklardır. Bugünde kültürel milletler savaşlarını ticarete ve sanayiye çevirmişler ve bunun sayesinde birbirleriyle rekabet etmeye ve kazanmaya başlamışlardır. Avrupa, sihir ve büyücülük yoluyla değil, ticaret ve sanayi yoluyla Afrika ve Asya'yı ele geçirip boyun eğdiriyor."(Avloniy, 1992: 47). Ve toplumun gelişimi, hukuk içinde güçlü bir disipline dayanmalıdır. Avlani, "İslam devletlerinin kurulması nasıl düzen ve disiplinle olduysa, hukuk ve düzenin çöküşü ve krizi de öyle düzensizlik ve disiplinsizlikten oldu," diye yazar. Yazarın o dönem

için en güçlü fikirlerinden biri de şuydu: "Her milletin gelişmesi ve ilerlemesi, işlerinin zamanında ve düzenli yürütülmesine bağlıdır. Öğrenciler, mektep ve medreselerin yapı, tüzük ve yönetmelikler çağa uygun olarak uymak zorundadırlar. Düzene ve kurala uymayanların işi her zaman yarım kaldığı için kendileri de perişandır. Ama işlerini düzene koyanlar barış ve refah içinde yaşayacaklardır (Avloniy, 1992: 52-53)." Elbette sade bir dille yazılan bu cümlelerin özü, adaletli, kanunlara saygılı bir toplum hayalinde yatmaktadır. Avlani, Türkistan'ın yeni teknolojilerin ekonomik hayata girdiği bir dönemde yaşadığı durgunluğun, başarısızlıklarının birinci nedeni olarak, "modern düzenden habersiz olmaları, ahlaksız, cahil, tembel insanlara emanet olmaları" dedi. Belki de bu yüzden "Türk Gülistanı veya Ahlak" adlı kitabında ahlaki böyle vurgulamıştır: "İnsanları iyiliğe çağıran, kötülükten uzaklaştıran bir bilimdir (Avloniy, 1992: 98)." Avlani bilimi dini ve laik olarak ikiye ayırır: "Dindar olabilmek için dini bilimlerle beraber aritmetik, handasa, tarih, hikmet, kimya, tıp, ziraat ilimleri gibi ilimleri bilmek gerekir. Çünkü bu ilimlerin her ikisi de ahiretimiz, hayatımız ve mutluluğumuz için en önemli şeylerdir"( Avloniy, 1992: 49).

Avlani'nin iyi davranış kategorisine dâhil ettiği en önemli niteliklerden biri de "vatanı sevmek"tir. "Biz Türkistanlılar nasıl vatanımızı canımızdan daha çok seviyorsak Araplar da Arap Yarımadasını, kumlu, sıcak çölleri, kuzey Eskimoları, en soğuk karlı ve buzlu toprakları diğer topraklardan daha çok sever (Avloniy, 1992: 55)."

Yazarın özellikle dikkat ettiği bir diğer olumlu davranış da "hıfzı lisan" yani dilin saflığı konusuydu. Yirminci yüzyılın başlarında, ilerici entelektüellerin, yerel çocukların toplumda yer almaları, vatanlarının ve milletlerinin kaderi için adanmış profesyoneller olmaları için su ve hava olarak dil öğrenimi ihtiyacını basında defalarca vurguladıkları bilinmektedir. Rusça öğrenmek için de çeşitli öneriler vardı. Ayrıca Rusça öğrenmenin yerel dil kurallarına zarar vermemezliği gerektiği ayrıca vurgulanmıştır. Örneğin Sadridin Ayni, "Her millet diliyle iftihar eder." yazısında dile saygının, Avrupa kelimelerinin Türkçede aynı anlama gelseler bile kullanılmasının kendisine zarar verebileceğini vurgulamıştır (Ayniy, 2001: 11-12).

Abdullah Avlani, "her milletin ana dilinin ve edebiyatının korunması"nu da "hıfzı lisan" - "saklanmış dil" olarak nitelendirdi. Çünkü "Dünyadaki her milletin varlığının aynası, hayatın dili ve edebiyatıdır. Milli dili kaybetmek, milletin ruhunu kaybetmektir" (Ayniy, 2001: 60). Tabii ki, görüşleri bugün hâlâ geçerlidir. Avlani'ye göre: "...Rus dilini bilmek hayatımız ve mutluluğumuz için pilav ve ekmek kadar gereklidir. Ama o yerinde kullanılmalı ve konuşulmalıdır. Keten tohumu yağı ekleyip maşkiçiri (ezip yapılan yemek türü) gibi karıştırmak dilin ruhunu mahveder (Avloniy, 1992: 60)."

## Sonuç

Cedidlerin yirminci yüzyılın başlarında Türkistan'daki sosyo-politik süreçlerde önemli bir rol oynadığını ve odaklarında aydınlanma meseleleri olduğunu görüyoruz. Cedidler bölgenin yaşamının tahlili sonucunda Türkistan'ın Rus yönetiminin sömürge ve idari sistemi milli ihtiyaçları karşılamadığını fark ettiler. Bu meseleler özellikle 2017 Şubat Devrimi arifesinde keskin bir şekilde gündeme getirildi. Bu yıllarda yeni bir laik eğitim tarzı, ulusal kimliğin en iyi yönlerinin güçlendirilmesi, kültürün tanıtımı, siyasi bağımsızlık fikirleri, Cedidçiliğe dayalı demokratik hükümet biçimleri için mücadele konuları ortaya çıktı. Bu dönemde harekete geçen cedidler Ekim devriminden sonra bolşeviklere katılmak zorunda kaldılar. Onların arasında Abdullah Avlani da vardı. Abdullah Avlani özgür, bağımsız ülke, gelişmiş ülke için mücadele ederken, "Bilim, insanın can damarı, önderi,

kurtuluşudur." diyen fikirleri önemini günümüzde de yitirmedi. Avlani Sovyet döneminde de faaliyetini devam ettirdi. 1927'de "Mehnat qahramoni" ("Emek Kahramanı"), 1930'da "O'zbekiston xalq maorifi zarbdori" ("Özbekistan Halk Eğitiminin Faali") fahri unvanlarını aldı. Ancak zamansız ölümü, yoğun faaliyetine son verdi. Ancak Avlani hayatta olsaydı bile, üç yıl sonra başlayan Sovyet baskı politikasının onu tuzağa düşüreceğini ve diğer çağdaşlar gibi onun da "halk düşmanı" olacağını düşünüyoruz. Genel olarak, Abdullah Avlani'nin tüm hayatı ve çalışması, halkın çıkarlarının korunması, ülkenin kalkınması, kültürün geliştirilmesi ve aydınlanma üzerine odaklanmıştır. Dönemin karmaşıklığı göz önüne alındığında, her koşulda halkına sadık ve ulusun gelişimine katkıda bulunan bir yurttaş olarak tanınmayı hak ediyor.

## Kaynaklar

- Abdurashidxonov, Munavvar Qori. (2003). *Tanlangan asarlar*. Toshkent: Sharq.
- Abdurazzoqov, Abdulla. (1979). *Pedagogicheskoe Nasledie Uzbekskogo Prosvetitelya Abdullavi Avloni*. Kirgizskiy Nİİ pedagogiki, Doktora Tezi. Frunze Devlet Pedagoji Üniversitesi. Frunze.
- Alimova, D.A., Rashidova D. A. (1999). *Mahmudxo'ja Behbudiy va Uning Tarixiy Tafakkuri*. Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdull. (1979). *Toshkent Tongi*. (Haz. Begali Qosimov). Toshkent: Fan.
- Avloniy, Abdulla. (1998). *Tanlangan Asarlar*. C.1, Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (1998). *Tanlangan Asarlar*. C.2. Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (2006). *Tanlangan Asarlar*. C.1. Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (2006). *Tanlangan Asarlar*. C.2. Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (1992). *Turkiy Guliston Yoxud Axloq*. (Haz. L.Xalilov). Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (1993). *O'son Millat*. (Haz. Begali Qosimov, Shuhrat Rizaev). Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (1998). *Tanlangan Asarlar*, 2 jildlik. (Haz. Begali Qosimov). Toshkent: Sharq.
- Avloniy, Abdulla. (2006). *Tanlangan Asarlar*, 2 jildlik. (Haz. Begali Qosimov). Toshkent: Sharq.
- Azimova, H.İ. (1999). *Abdulla Avloniy Dramaturgiyasi (G'oyaviylik va Mahorat)*. Doktora Tezi. Tashkent Devlet Pedagoji Üniversitesi. Toshkent.
- Barakaev, Rahmatilla. (1994). *XX asr Boshlarida O'zbek Bolalar Adabiyoti va Abdulla Avloniy İjodi*. Doktora Tezi. O'zbekiston Respublikasi Fanlar Akademiyasi Til va Adabiyot İnstituti. Toshkent.
- Behbudiy, Mahmudxo'ja. (1999). *Tanlangan Asarlar*. Toshkent: Fan.
- Boboxonov, A., Maxsumov M. (1966). *Abdulla Avloniy: Pedagogik faoliyati*. Toshkent: Fan.
- Boboxonov, A., Maxsumov, M. (1966). *Abdulla Avloniyning Pedagogik Faoliyati va Ta'lim-Tarbiya To'g'risidagi Fikrlari*. Toshkent: Fan.
- Dolimov, Ulug'bek. (1994). *İshoqxon İbrat (İstiqlol Fidoyilari Seriyasidan)*, Toshkent: Sharq.
- Jalolov, A. (1979). *O'zbek Ma'rifatparvar Demokratik Adabiyoti*. Toshkent
- Karimov, N. (2008). *XX asr O'zbek Adabiyoti Manzaralari*. Toshkent: Sharq.

- Karimov, N. (1999). *XX asr Boshlaridagi Tarixiy Vaziyat va Jadidchilik Harakatining Yuzaga Kelishi*. Jadidchilik, islohot, yangilanish, mustaqillik va taraqqiyot uchun kurash. C.1. Toshkent: Sharq, 28-29.
- Maxsumov, M. (1967). *Avloniyning Pedagogik Faoliyati*, Doktora Tezi. O'zbekiston SSR Fanlar Akademiyasi Tilshunoslik instituti. Toshkent
- Nazarova, E. (2020). *Jadidlarning Milliy Ma'naviyat Rivojiga Qo'shgan Hissalari*. Oriental Art and Culture. (2) 1. 152-154.
- Qosimov, Begali. (1983). *Ízlay-izlay topganim*. Toshkent: Adabiyot.
- Qosimov, Begali. (2002). *Milliy Uyg'onish*. Toshkent: Fan.
- Qosimov, Begali. (2006). *Oq tonglarni orzulagan shoir*. Avloniy Abdulla. Tanlangan asarlar. C.1, Toshkent: Sharq. 5-79.
- Rahmonov, M. (1968). *O'zbek Teatri Tarixi (XVIII asrdan XX asr avvaligacha)*. Toshkent: Fan.
- Rizae, Shuhrat. (1997). *Jadid Dramasi*. Toshkent: Sharq.
- Sadoi Turkiston*. (1914). 3 dekabr.
- Sadriddin, Ayniy. (2001). *Har Millat O'z Tili İla Faxr Etar*. Oyina (1914-1915 y.). Toshkent. 11-12.
- Sharipov, Jumaniyoz. (1972). *Badiiy Tarjimalar va Mohir Tarjimonlar*, Toshkent.
- Sharipov, N. (2002). *Turkiston Jadidchilik Harakati Tarixidan*. Toshkent
- Turkiston Matbuoti Tarixi (1870-1917)*. (Haz. N.A.Abduazizova). Toshkent.
- Vohidova, K.A. (2008). *İshoqxon Junaydullohxo'ja O'g'li İbrat va Uning Tarixiy İlmiiy Merosi*. Toshkent: Sharq.

# Temel Bilgisayar Eğitimi alan Üniversite Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgisayarlarında Teknolojik Önlem Alma Durumları

The State of Taking Technological Precautions on Personal Computers of University Instructors Who Receive Fundamental Computer Education

Murat Köprülü<sup>1</sup>, Demet Hatice Somuncuoğlu Özerbaş<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9651*

## Öz

21. yüzyılın gereksinimlerinden olan ve neredeyse her birey için bilmenin büyük önem taşıdığı temel bilgisayar kullanımı, her alanda karşımıza çıkmaktadır. Çalışmamızın amacı, temel bilgisayar eğitimi alan üniversite öğretim elemanlarının, kişisel bilgisayarlarında teknolojik önlem alma durumlarını incelemektir. Temel bilgisayar eğitimi, ofis programlarının kullanılması, antivirüs programı kullanımı, belge tarama, çıktı alma, e-posta gönderme, internet tarayıcısında bilgi araştırma gibi basit görevleri içermektedir. Öğretim elemanları, araştırma geliştirme faaliyetleri ve bilimsel bilgi paylaşımları nedeniyle, önemli bilgi birikimlerine sahiptir. Teknolojinin gelişmesi ve özellikle internet ağının yaygınlaşmasıyla birlikte, bilgiye erişim, hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Hızlı erişim, hem avantaj hem de dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, öğretim elemanlarının kişisel bilgisayarlarında dezavantaja karşı önlem almaları önem arz etmektedir. Öğretim elemanlarının kullandıkları kişisel bilgisayarlarında teknolojik önlem alma durumları araştırılmıştır. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmış, İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinde bir üniversitede görev yapan gönüllü öğretim elemanlarından bir ölçek ile veri toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi, SPSS 28 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, temel bilgisayar eğitimi alan üniversite öğretim elemanlarının, kişisel bilgisayarlarındaki yazılım güncellemesi, antivirüs programının kullanılması ile şifre belirlerken ve web tarayıcısı kullanırken, temel bilgisayar eğitimini almayanlara göre daha dikkatli davrandıkları, genel olarak teknolojik önlem alma eğilimleri olduğu görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler: Bilgisayar, Öğretim Elemanı, Önlem Alma.*

*Tema: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi*

## Abstract

Essential IT skills are one of the significant requirements of the 21st century for almost all individuals in every field. The aim of our study is to examine the state of taking technological precautions on the personal computers of university lecturers who acquire only basic computer training. Basic computer knowledge includes simple tasks such as using office programs, running antivirus programs, scanning documents, printing, sending e-mails and searching information in a web browser. Instructors obtain

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, murat.ozelce@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, demets@gazi.edu.tr

outstanding IT experience through the research, developmental activities, and scientific knowledge sharing. With the development of technology and the spread of the internet, information is accessible more rapidly. Quick access is both an advantage and a disadvantage. Consequently, it is crucial for instructors to take precautions against the downsides in their personal computers. The situation of taking technological precautions on the personal computers of the instructors was examined in detail. In the study, data were collected via a descriptive survey with a scale from volunteer lecturers working at University in Istanbul. The analysis of the data was carried out with the SPSS 28 package program. According to the research findings, university lecturers who received fundamental computer education were more cautious when updating software, applying antivirus programs, setting passwords, using a web browser, and tended to take technological precautions in general, compared to those who did not gain essential computer training.

**Keywords:** *Computer, Instructor, Taking Precautions.*

**Theme:** *Computer and Instructional Technologies Education*

## Giriş

Bu bölümde, problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar bilgilerine yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, araştırma-geliştirme faaliyetleri ve bilimsel çalışmalar yaparken, kullandıkları cihazların (telefon, bilgisayar vs.) güvenli olması gerekir. Bazen bilinmeyen bir kullanıcı tarafından gönderilen elektronik postanın açılması, güvenli olmayan bir web sitesinde araştırma yaparken zararlı bir linke tıklanması, bilgisayar ve web ortamında kullandığımız şifrelerin basit, herkes tarafından tahmin edilebilir olması, cihazlarda kullanılan programların güncel olmaması ve önlem alma faktörünün en önemli koruyucu bileşeni olan antivirüs programının bulunmaması ya da güncel olmaması kullanıcılar için büyük risk durumlarını ortaya çıkarmaktadır. Bilgi güvenliği risk ve tehditleri, bilişim sistemlerine izinsiz girme, yetkisiz bilgiye erişim, sistemin çalışmasını engelleme, bozma veya verilerini yok etme, değiştirme, kimlik hırsızlığı ve verileri kötü amaçlı kullanma olarak tanımlanmıştır (Henkoğlu & Yılmaz, 2013).

### Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, üniversite öğretim elemanlarının temel bilgisayar eğitimi alma durumlarına göre, kişisel bilgisayarlarındaki teknolojik önlem alma durumlarını incelemektir.

### Araştırmanın Önemi

Öğretimin kalitesinin artırılması için kampüslerde bilgi teknolojileri en iyi şekilde kullanılmaktadır (Tuğal, Almaz, & Sevi, 2021). Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları, araştırma-geliştirme faaliyetleri ve bilimsel bilgi paylaşımları nedeniyle, önemli bilgi birikimlerine sahiptir. Bu çalışmaların sonuçlarını elde etmek için, bilgi, zaman, fikir ve araştırma gibi unsurları bir araya getirmek zorundadır. Üniversite öğretim elemanlarının üniversitede yürüttüğü bilimsel çalışma ve araştırma sonucunda gerçekleştirdiği tüm buluşların kural olarak hizmet buluşu niteliğini taşır (Uzunallı, 2015). Bu nedenle, araştırmalardan elde ettikleri bilgileri korumaları da önemlidir. Günümüzde temel bilgisayar eğitimi verilmeyen akademik alan, hemen hemen bulunmamaktadır. Fen, sosyal, beşeri ve diğer birçok alanda temel bilgisayar dersleri verilmektedir. Temel bilgisayar eğitimi alan öğretim elemanlarının,



çalışmalarını teknolojik cihazlarında koruyabilmeleri için, aldıkları temel bilgisayar eğitimine dayalı önlem almaları gerekmektedir. Jajodia ve Liu'a göre, siber güvenlik ile ilgili farkındalık oluşturmak çok önemlidir. Siber güvenlik durumsal farkındalık ile ilgili çalışmalar, farkındalığa yöneliktir ve artış beklenmektedir (Jajodia ve Lia'dan aktaran Aslay, 2017).

### **Varsayımlar**

Araştırma için kullanılan Kişisel Siber Güvenlik Ölçeğinin kullanım amacına uygun olduğu, gönüllü öğretim elemanlarının ölçek maddelerini içten cevapladığı varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesindeki öğretim elemanlarının (Araştırma Görevlisi, Öğretim Görevlisi, Doktor Öğretim Üyesi, Doçent veya Profesör unvanına sahip katılımcıların) katılımı ile sınırlandırılmıştır.

## **Yöntem**

Bu çalışma, tarafımızdan yapılan yüksek lisans çalışmamızdan yararlanılarak geliştirilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nicel araştırma yöntemi, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, büyük gruplar içerisinde, bireysel görüşlerin alınması için sıkça kullanılmaktadır (Karakaya, 2012).

### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, 2021-22 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinde görev yapan (Araştırma görevlisi, Öğretim Görevlisi, Doktor Öğretim Üyesi, Doçent ve Profesör unvanlarına sahip) 1259 öğretim elemanı oluşturmuştur. Unvanlara göre dağılım, aşağıdaki tabloda görülmektedir:

**Tablo 1.** Unvana Göre Sayı ve Yüzdeler Durumu

<b>Özellik</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Unvan</b>		
Araştırma Görevlisi	158	28.06
Öğretim Görevlisi	119	21.13
Dr. Öğr. Üyesi	62	11.01
Doç. Dr.	122	21.67
Prof. Dr.	102	18.13
<b>Toplam</b>	<b>563</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e göre, Araştırma görevlisi (N=158), Öğretim Görevlisi (N=119), Dr. Öğr. Üyesi (N=62), Doç. Dr. (N=122) ve Prof. Dr. (N=102) unvanlarında görev yapmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ölçme aracı olarak, "Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği" (Erol, Şahin, Yılmaz, & Haseski, 2015) kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın verileri, yüz yüze anket veya katılımcıların elektronik posta adreslerine iletilen çevrim içi anket formu üzerinden toplanmıştır. Çalışmaya, 563 öğretim elemanı katılmıştır.

### Veri Analizi

Verilerin analizi, SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kişisel siber güvenlik ölçeği, 25 madde ve 5 faktörden oluşmaktadır. Anlamlılık düzeyi 0.05 olup, yorumlar bu değere göre yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.705 olarak bulunmuş ve yeterli olduğu görülmüştür. Kullandığımız faktör, önlem alma faktörü olup, 5 maddeden oluşmaktadır. Aşağıda yer alan maddeler, önlem alma faktörü ile ilgilidir:

Önlem Alma Faktörü:

M-1. Web sayfalarında güvenlik bağlantılarını (https://) ve sertifikalarını kontrol ederim.

M-2. Kullandığım yazılımları güncellerim.

M-3. Bilgisayarımın antivirüs yazılımını bulundururum.

M-4. Şifrelerimi belirlerken basit dizimler kullanmaktan kaçınırım.

M-6. Web tarayıcımın güvenlik ayarlarını düzenlerim.

SPSS 28 programında, betimsel istatistik yöntemi ile aritmetik ortalama (X), normal dağılım için t testi (T) yapılmıştır. T testi puanı -2.326 bulunmuştur. Transformasyon uygulanmasına rağmen, normal şartlar sağlanmamış ise parametrik olmaya istatistik metotlarından (Kruskal-Wallis, Man-Whitney U testi vs.) birini kullanmak daha doğru olabilmektedir (Genç & Soysal, 2018). Normal dağılım göstermediği durumlarda grup karşılaştırmasında Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

**Tablo 2.** Temel Bilgisayar Eğitimi Alma Durumu ile Ölçek p Puanı

Temel Bilgisayar Eğitimi	N	Önlem alma
		p
Evet	364	
Hayır	199	.020
<b>Toplam</b>	563	

Tablo 2'ye göre, üniversitede görev yapan öğretim elemanlarından gönüllü olarak araştırmaya katılan 563 öğretim elemanından, 364'ü temel bilgisayar eğitimi aldınız mı sorusuna "evet", 199 öğretim elemanı "hayır" yanıtını vermiştir. Analize göre, p puanı .020 olarak bulunmuştur. Anlamlılık düzeyi,  $p < .05$  olduğundan, verilen yanıtlara göre farklılık aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.** Temel Bilgisayar Eğitimi Alma Durumu ve Madde Ortalamaları

Faktör	Temel Bilgisayar Eğitimi	N	X
Önlem Alma	Evet	364	3.5467

Tablo 3'e göre, temel bilgisayar eğitimi alan öğretim elemanlarından ankete "Evet" yanıtını verenlerin önlem alma faktörüne göre ortalaması 3.5467 olup, "Hayır" yanıtını verenlerin ortalaması 3.3950'dir. Bu durumda, temel bilgisayar eğitimi alan öğretim elemanlarının önlem alma farkındalıkları, bu eğitimi almayan öğretim elemanlarına göre daha anlamlı görülmüştür.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversitelere saldırıların birçok nedeni olabilir. En önemli nedenlerinden biri, hizmet alan herkese ait her türlü bilginin ele geçirilmesidir. Ayrıca, araştırmacıya ait verilerin ele geçirilmek istenmesi de önemli etkidir (Tuğal, Almaz, & Sevi, 2021). Kişisel siber güvenlik ölçeği, İstanbul'da yer alan bir devlet üniversitesinde görev yapan gönüllü 563 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Anket sonucunda elde edilen verilerin analizi, SPSS 28 programı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ankete katılanların büyük çoğunluğu temel bilgisayar eğitimi almış, kalan kısmı ise bu eğitimi almamıştır. Araştırmamıza göre, temel bilgisayar eğitimi alan öğretim elemanlarının kişisel bilgisayarlarında önlem alma açısından, bu eğitimi almayanlara göre daha farkında oldukları ve dikkatli davrandıkları görülmüştür. Ayrıca, bu eğitimi alanların güvenli web sayfalarını daha sık kullandığı, şifre belirlerken basit şifreler oluşturmaktan kaçındığı, bilgisayarlarındaki yazılımların güncellenmesine dikkat ettiği, böylelikle kişisel bilgisayarlarındaki bilimsel çalışmaları, daha güvenle korudukları anlaşılmaktadır.

Siber farkındalık eğitimleri, bilgi teknolojisi kullanan herkesin mutlaka alması gereken eğitimlerdendir. Şifre güvenliği eğitimi, Güvenli internet kullanma eğitimi, E-posta güvenliği eğitimi, Siber tehdit türleri eğitimi vb. eğitimler örnek olarak verilebilir (Tuğal, Almaz, & Sevi, 2021). Üniversiteler, öğrenen örgütler olarak, sürekli değişim ve gelişim amacıyla kalite süreçlerine yatırım yaparlar. Bu süreçte daha kapsamlı ve kendini yenileyen eğitimler vermek mümkündür. Ayrıca, yapay zekâ uygulamaları ile kurum içi siber güvenlik süreçlerini desteklemek amacıyla, kişiselleştirilmiş geri bildirimler verilebilir. Araştırma çalışmasının, ülke çapında yer alan tüm üniversitelerde yapılması ile genel farkındalık düzeyi belirlenebilir.

## Kaynaklar

Aslay, F. (2017). Siber Saldırı Yöntemleri ve Türkiye'nin Siber Güvenlik Mevcut Durum Analizi. *International Journal of Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies*, s. 24-28.

Doçentlik sınav alanları. (2022, 11 21). Yükseköğretim Kurulu: <https://www.yok.gov.tr/akademik/docentlik-sinav-alanlari> adresinden alındı

Erol, O., Şahin, Y. L., Yılmaz, E., & Haseski, H. İ. (2015). Kişisel Siber Güvenliği Sağlama Ölçeği geliştirme çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 75-91.

Genç, S., & Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri. *Black Sea Journal of Engineering and Science*, s. 18-27.

Henkoğlu, T., & Yılmaz, B. (2013). Avrupa Birliği AB Bilgi Güvenliği Politikaları. *Türk Kütüphaneciliği*, s. 451-471.

Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Memiş, T. (2022, 11 21). *Hukuki açıdan kitlelere e-posta gönderilmesi (spamming)*. Saarbrücken Hukuki Internet Projesi: <http://www.jura.uni-sb.de/turkish/TMemis1.html> adresinden alındı

Tuğal, İ., Almaz, C., & Sevi, M. (2021). Üniversitelerdeki siber güvenlik sorunları ve farkındalık eğitimleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, s. 229-238.

Uzunallı, S. (2015). Üniversite oğretim elemanlarının buluşları üzerinde patent hakkı. *Ticaret ve Fikri Mülkiyet Hukuku Dergisi*, s. 171-184.

# Astronomi Etkinlikleri ve Eğitsel Oyunlarla Zenginleştirilmiş Öğretimin Astronomi Başarısına Etkisi

The Effect of Education with Astronomy Activities and Educational Games on Astronomy Success

Önder Şensoy<sup>1</sup>, Didem Varzikioglu<sup>2</sup>

*Bildiri kodu: 9652*

## Öz

Bu araştırmanın amacı astronomi etkinlikleri ve eğitsel oyunlarla zenginleştirilmiş öğretimin Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesinde 6. sınıf öğrencilerinin astronomi başarısına etkisini incelemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 57 tane altıncı sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 29 öğrenci, kontrol grubunda ise 28 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile eğitsel oyun ve astronomi etkinlikleri kullanılırken kontrol grubunda ise sadece yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Uygulamaların sonucunda deney ve kontrol gruplarının başarı puanları arasında bir fark gözlenip gözlemlenmediğine bakılmıştır. Başarı testi oluşturulurken 6. sınıf Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesinin kazanımları dikkate alınmıştır. Toplamda 50 adet sorudan oluşan başarı testinin uzman görüşü ile kapsam geçerliği sağlanmış ve pilot uygulaması yapılarak madde analizine uygun olmayan sorular çıkartılarak 33 adet soruya düşürülmüştür. Pilot uygulama 137 tane 7.sınıf öğrencisine yapılarak veriler analiz edilmiştir. Uygulanan testin KR-20 Güvenlik katsayısı 0,87 madde güçlük indeksi ise 0,55 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Deneysel uygulamanın sonucunda astronomi etkinlikleri ve eğitsel oyunlarla öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin Güneş Sistemi ve Tutulmalar ünitesinde astronomi başarılarını arttırdığı bulunmuştur.

*Anahtar Kelimeler: Etkinlik Temelli Öğrenme, Eğitsel Oyun, Astronomi, Başarı.*

*Tema: Eğitim Bilimleri Çalışmaları.*

## Abstract

The aim of this research is to examine the effect of enriched teaching with Astronomy activities and educational games on the success of 6th grade students in astronomy in the Solar System and Eclipses unit. The research was carried out with 57 sixth grade students of a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Antakya district of Hatay province in the 2020-2021 academic year. In the research, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used. There are 29 students in the experimental group and 28 students in the control group. While the constructivist learning approach and educational games and astronomy activities were used in the experimental

<sup>1</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, onder.sensoy@gmail.com

<sup>2</sup>Yüksek lisans öğrencisi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, didem.varzikioglu@gmail.com

group, only the constructivist learning approach was used in the control group. As a result of the applications, it was examined whether a difference was observed between the achievement scores of the experimental and control groups. While creating the achievement test, the achievements of the 6th grade Solar System and Eclipses Unit were taken into account. The content validity of the achievement test, which consists of 50 questions in total, was ensured by the expert opinion, and the questions that were not suitable for the item analysis were removed and reduced to 33 questions by making a pilot application. The pilot application was made to 137 7th grade students and the data were analyzed. The KR-20 safety coefficient of the applied test was 0.87 and the item difficulty index was 0.55. Independent groups t-test and dependent groups t-test were used in the analysis of the data obtained from the research. As a result of the experimental application, it was found that teaching with astronomy activities and educational games increased the success of 6th grade students in the Solar System and Eclipses unit.

**Keywords:** *Activity-Based Learning, Educational Play, Astronomy, Success.*

**Theme:** *Educational Science Studies.*

## **Giriş**

Günümüzde bireylerin karşılaştığı problemi çözebilen, iletişim yeteneği yüksek, girişimci, bilgi üretebilen, empati yapabilen, tercihlerinde kararlı ve topluma fayda sağlayan kişiler olması beklenmektedir (MEB,2018).

Fen bilimleri dersinde bulunan soyut kavramların fazla olması öğrencilerin fen bilimlerine bakış açısını değiştirmekte ve öğrenme motivasyonlarını düşürmektedir (Çavuş vd., 2011).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada Astronomi etkinlikleri ve Eğitsel oyunlarla zenginleştirilmiş öğretimin astronomi başarısına etkisini incelemek amaçlanmıştır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken kura çekilmiştir.

### **Kuramsal Çerçeve**

Coşkun (2018) "Mobil uygulama ve artırılmış gerçeklik ile desteklenen öğretimin, güneş sistemi ve ötesi ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına, astronomiye yönelik tutumları ve fen dersine yönelik kaygı ve motivasyonlarına etkisi" adlı çalışmasında ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanmıştır. Çalışma araştırmacının öğretmeni olduğu 2 tane 7. sınıf şubesi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada "Güneş Sistemi ve Ötesi Başarı Testi" (GSÖBT) "Astronomiye Yönelik Tutum Ölçeği (AYTÖ)", "Fen Bilimleri Öğrenme Kaygı Ölçeği (FBÖKÖ)" ve "Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ)" kullanılmıştır. Deney grubunda mobil uygulamalar ve artırılmış gerçeklik uygulamaları ile desteklenmiş aktif öğrenme, kontrol grubunda ise ders kitabına uygun olarak sunuş yöntemi ile dersler anlatılmıştır. Araştırma 16 ders saati sürmüştür. Sonuçlar SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda deney grubundaki öğrencilerin motivasyon seviyelerinin

değişmediği, kaygı ve tutumlarında ise anlamlı farklılık oluştuğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise motivasyon ve tutum düzeyinde değişiklik olmayıp, kaygı seviyesi ön test lehine olmuştur.

Demir (2020) "Astronomi konularının öğretiminde 5E öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi" adlı çalışmasını 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 106 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada karma araştırma yönteminin bir çeşidi olan gömülü desen tercih edilmiştir. Araştırmacının çalışmasında iki Deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplamda dört grup bulunmaktadır. Çalışmanın başında her dört gruba araştırmacı tarafından geliştirilen "Astronomi tutum ölçeği" ve "Astronomi başarı testi" ön test olarak kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin görüşlerini almak için ise ayrıca doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma toplamda 24 ders saati sürmüştür. Araştırmanın nicel verileri MANCOVA kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak 5E öğrenme modeli ile astronomi konularının işlenmesi, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarını sağlayarak öğrencilerin tutum puanlarında ve akademik başarılarında anlamlı düzeyde bir artış sağlamıştır.

## Bulgular ve Sonuç

**Tablo 1.** Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Kontrol	28	12,14	3,47	55	,082	,935
Deney	29	12,06	3,30			

**Tablo 2.** Deney Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar için t -Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Öntest	29	12,07	3,31	28	-12,66	,000
Sontest	29	26,38	5,45			

**Tablo 3.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Başarı Ön Test- Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Öntest	28	12,14	3,47	27	6,66	,000
Sontest	28	21,50	5,90			

**Tablo 4.** Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Kontrol	28	21,50	5,76	55	-3,11	,003
Deney	29	26,38	5,45			

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uygulanan Güneş Sistemi ve Tutulmalar Başarı Testine verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Sonuç olarak astronomi etkinlikleri ve eğitsel oyunlarla derslerin işlendiği

sınıftaki öğrencilerin başarıları, müfredat programı kılavuz alınarak derslerin işlendiği sınıftaki öğrencilere göre daha fazla artmıştır.

### Kaynakça

Coşkun, M. (2018). *Mobil uygulama ve artırılmış gerçeklik ile desteklenen öğretimin, güneş sistemi ve ötesi ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarına, astronomiye yönelik tutumları ve fen dersine yönelik kaygı ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.

Çavuş, R. , Kulak, B. , Berk, H. ve Öztuna Kaplan, A. (2011, Mart). Fen ve teknoloji öğretiminde oyun etkinlikleri ve günlük hayattaki oyunların derse uyarlanması, *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Zirvesi*, İstanbul.

Demir, N. (2020). *Astronomi konularının öğretiminde 5E öğrenme modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

MEB (2018). *İlköğretim kurumları (İlkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.



# Türkiye-Azerbaycan Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması

## Comparison of Turkish-Azerbaijani Music Teacher Training Programs

Gülce Denizkurdu<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9656*

### Öz

Müzik, İnsanoğlunun vazgeçilmez unsurlarından biridir. Çağlar boyunca toplumlar ve kültürler arasında bir sanat dalı olmasının yanı sıra bir eğitim aracı olarak da görülmüştür. Müziğin eğitici yönü hep araştırılmıştır. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde eğitim politikalarında değişim ve yenilikler yaşanmıştır. Bu değişim ve yenilikler eğitimin diğer alanlarında da olduğu gibi müzik eğitiminde de kendisini göstermiş yeni model ve yöntemlerin oluşturulmasını zorunlu hâle getirmiştir. Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan müzik öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmak, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak ve önerilerde bulunmaktır. Türkiye ile Azerbaycan müzik öğretmenliği tarihsel gelişimi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumları, atama koşullarını içeren alt problemler incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve doküman incelemesi yapılmıştır. İki ülkenin ulusal müzik öğretmeni yetiştirme programları müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarını incelemek için kitaplar, tezler, makaleler, yükseköğretim kurumu kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu kapsamda köklü bir müzik kültürüne sahip Türkiye ve Azerbaycan'daki müzik öğretmenliği programı ayrıntılı incelenmiş benzer ve farklılıklar ortaya konulmuş ve önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın yeni araştırmalara da teşkil edeceği düşünülmüştür.

*Anahtar Kelimeler:* Müzik Öğretim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Müzik Eğitimi

*Tema:* Eğitim Programları, Öğretmen Yetiştirme.

### Abstract

Music is one of the indispensable elements of human beings. It has been seen as an educational tool as well as being a branch of art among societies and cultures for many decades long. The educational aspect of music has always been explored. Today, when science and technology are developing rapidly, there have been changes and innovations in education policies. These changes and innovations have made it mandatory to create new models and methods that have manifested themselves in music education, as well as in other areas of education. The aim of this research is to compare the music teacher training programs in Turkey and Azerbaijan, to reveal similar and different aspects and to make suggestions. The historical development of music teaching in Turkey and Azerbaijan, the institutions that train music teachers, the subproblems involving the appointment conditions have been studied. In this study, descriptive analysis and document analysis were conducted as one of the qualitative research methods. The national music teacher training programs of the two countries used books, theses, articles, and

---

<sup>1</sup> Yüksek lisans öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim, gulcedenizkurdu@gmail.com.

higher education institution resources to examine the institutions that train music teachers. In this context, the music teaching program in Turkey and Azerbaijan, which have a deep-rooted music culture, has been examined in detail, similar and differences have been identified and suggestions have been made. It was thought that the study would also constitute new research.

**Keywords:** *Music Teaching Program, Comparative Education, Müzik Eğitimi.*

**Theme:** *Educational Programs, Teacher Training.*

## Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar gibi kavramlara yer verilerek açıklamalarda bulunulmuştur. Müzik, insanların buldukları doğal, toplumsal ve kültürel çevreleriyle olan etkileşimlerini, iletişimlerini sağlayan en temel unsurlardan biridir. İlkel insan ve toplumlardan günümüz insan ve toplumlarına kadar, insanın bulunduğu her yerde müziğin de var olduğu artık bilinen bir gerçektir. Bu sebeple müzik bir eğitim aracı olarak çağlar boyunca değişik kültürlerde hep gözde olmuş ve insanlık bu gizemli sanatın eğitici yönlerinden yararlanmanın yönlerini aramıştır. Günümüzde dünyada yaşanan hızlı gelişmeler, yenileşmeler sosyal, kültürel etkileşimler her alanda olduğu gibi eğitimin diğer alanında olduğu gibi müzik alanında da kendini göstermiştir. Bu bağlamda ülkeler, istediği toplumsal düzeni oluşturma ve geleceği inşa etme arzusuyla eğitim etkinliklerini sistematik şekilde düzenleme çabası içine girmektedir. Bunun yanı sıra ülkeler, eğitim sistemlerini geliştirme adına farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini araştırıp analiz etmekte, kendi uygulamaları için çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu durum, eğitim sistemlerinin ülkelerarası karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesi gerektirmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Azerbaycan müzik öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmak, benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak ve önerilerde bulunmaktır. Ayrıca çalışma kapsamında:

1-Türkiye-Azerbaycan eğitim sistemlerinin benzer ve farklıları

2-Türkiye-Azerbaycan müzik öğretmeni yetiştirme programlarının müzik (genel) alanı yönünden farklılıkları ve benzerlikleri irdelenmiştir.

### 1.2. Araştırmanın Önemi

Çalışmada karşılaştırmalı bir program analizi sonucunda Türkiye-Azerbaycan müzik öğretmeni yetiştirme programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak amaçlanmıştır, böylece çalışmanın, bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutması ve yeni program hazırlama çalışmalarına bir alternatif sunması açısından önemli ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

### 1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. Ülkeler olarak; Türkiye ve Azerbaycan ile

2. Genel eğitim sisteminin etmenleri olarak; Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerine bakış, müzik öğretmeni yetiştirme programları, müzik öğretmeni yetiştiren kurumları, öğrencilerin öğretmen yetiştirme programlarına giriş koşulları, öğretim süreleri, öğretmenlik uygulamalarının süreleri,

3. Çalışma alanyazında ve resmi kanallarda sunulan makale, tez ve dergilerde elde edilen bilgilerle sınırlıdır.

## Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarının karşılaştırılması amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005).

### 2.2 Verilerin Toplanması ve Veri Kaynakları

Araştırma verileri literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Literatür taraması, veri toplama ve toplanan verinin önemini tartışılması ve problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir. Bu teknikte verilerin var olan kaynak, doküman ve belgeler vb. incelenerek toplanması amaçlanır (Balci, 2006; Karasar, 2009). Verilerin toplanması aşamasında; Türkiye-Almanya da uygulanmakta olan müzik yetiştirme sistemi ve müzik öğretmeni yetiştirme sistemi ve ülkelerdeki genel eğitim sistemleri ile ilgili tez, kitap, dergi, makale, e-yayın gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, Türkiye-Azerbaycan genel eğitim sistemleri, müzik öğretmeni yetiştirme programları incelenmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

### 3.1. Türkiye'ye İlişkin Genel Bilgiler

❖ Tam adı: Türkiye Cumhuriyeti

❖ Başkenti: Ankara

❖ Resmi dili: Türkçe

❖ Nüfus: 84.34 Milyon

❖ Para birimi: Türk Lirası

❖ Coğrafi özellikler: Türkiye, üç tarafı denizlerle çevrili bir ülke. Güneyde Akdeniz, batıda Ege Denizi, kuzeyde Karadeniz ve kuzeybatıda Türkiye'nin karasuları içerisinde yer alan, İstanbul Boğazı ile Çanakkale Boğazı'nı kapsayan Marmara Denizi yer alır. Kuzeybatıda Bulgaristan, batıda Yunanistan, doğuda Ermenistan, Azerbaycan ve İran, kuzeydoğuda Gürcistan, güneyde Suriye, güneydoğuda ise Irak ile komşu olan bir Avrupa ve Asya ülkesi.

### *Türkiye eğitim sistemine genel bakış*

❖Türk Eğitim Sistemine bakıldığında, merkezi bir eğitim sisteminin bulunduğu ve tüm ülke genelinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin bizzat Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetildiği görülmektedir. Türkiye’de ilgili bakanlığa bağlı olarak illerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve ilçelerde ise İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bulunmaktadır.

❖Türk eğitim sistemi 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim olarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe dört yıl süreli ilkokul (1, 2, 3 ve 4. sınıf), ikinci kademe dört yıl süreli ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe dört yıl süreli lise (9, 10, 11 ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir.

❖Türk Milli Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

#### *Örgün Eğitim Kademeleri*

1. Okul öncesi eğitim
2. İlköğretim
3. Ortaöğretim ve
4. Yükseköğretim kurumları

#### *Okul Öncesi Eğitim*

Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini destekleyerek olumlu davranışlar kazanmalarını, ilköğretime hazır hâle gelmelerini, koşulları yetersiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçenin güzel ve doğru konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim ülkemizde isteğe bağlıdır.

#### *İlköğretim*

İlköğretimin temel amacı, her çocuğun iyi birer yurttaş olabilmesi için gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlâk ve anlayışa göre yetişmesini sağlamak; ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve bir üst öğrenim basamağına hazırlamaktır. İlköğretim, 5 ile 13 yaş arasındaki çocukların eğitim ve öğretim sürecini kapsayan temel eğitim kurumudur. 2012 yılında yapılan düzenlemeyle 66 ayını dolduran çocuklar okula alınmaya başlamıştır. 66-69 ay arasındaki çocuklar ilkokul birinci sınıfa kaydedilmektedir

İlköğretim kız ve erkek tüm çocuklar için zorunludur ve parasızdır. İlköğretim kurumları, 4 yıl süreli ilkokullar ile 4 yıl süreli ortaokullarla imam-hatip ortaokullarından oluşur.

#### *Ortaöğretim*

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı olarak 4 yıl süreli ve zorunludur. 14-17 yaş arası için örgün öğrenim ile bu yaş grubu dışındaki yaş grupları ya da bu yaş gruplarından gönüllü olarak açık öğretime devam etmek isteyen kişiler için yaygın öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlardan oluşur.

#### *Üst Ortaöğretim Eğitim*

Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Mesleki ve Teknik Programları yürüten mesleki ve teknik ortaöğretim okul ve kurumları ile Anadolu İmam Hatip Liselerini kapsamaktadır. Söz konusu eğitim 14 ile 18 yaş arası öğrenciler ve mesleki eğitim merkezi programı uygulayan okullarda 18 yaş üstü yetişkinlere yönelik olup Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Ayrıca bu kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitimi; özel eğitim mesleki eğitim merkezi (okulu), özel eğitim iş uygulama merkezi (okulu), özel eğitim meslek liselerinde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü sorumluluğu altında yürütülmektedir.

#### *Yükseköğretim:*

17 yaş üzeri bireyleri kapsamakta olup devlet ve vakıf üniversitelerinden oluşmaktadır. Yükseköğretim kademeleri önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşmaktadır. Yükseköğretim Kurulu, yükseköğretimle ilgili tüm eğitim faaliyetlerin düzenlenmesinden sorumludur.

### **3.2. Türkiye’de Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programı**

Türkiye’de mesleki müzik eğitimi kurumları üniversite yapı içinde, müzik öğretmenliği, devlet konservatuarları ve güzel sanatlar fakültesi olmak üzere üç ayrı yapı olarak şekillenmiştir (Yayla, 2006). Türkiye’deki müzik öğretmeni yetiştirme görevini ise üniversitelerin Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Müzik Eğitimi Öğretmenliği ve Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarını kapsayan bir yapıdadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 45. maddesinde ve Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar’daki 119 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile yapılan değişiklikler sonucunda konservatuar ve müzikoloji bölümlerinden mezun olan öğrencilerin Tezsiz Yüksek Lisans yoluyla pedagojik formasyon eğitimini alması şartıyla müzik öğretmenliği yapabilmeye olanak sağlanmıştır.

Ancak, 2010 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 80 sayılı kararı ile Tezsiz Yüksek Lisans programlarına öğrenci alımı durdurularak yerine Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı getirilmiştir. Bu program ilgili üniversitelerin lisans programının 5. yarıyılından itibaren 4 yarıyıl boyunca sunulduğu gibi, mezun durumdaki öğrencilerden not ortalaması 4 üzerinden 2,5 olanlar için 2 yarıyılık bir program olarak da sunulmaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevini üstlenmiş olan Eğitim Fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yapılanmasıyla müzik öğretmeni yetiştirme işlevini, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dallarını, tek diploma yoluyla yürütmektedir. Konservatuar ve Güzel Sanatlar

Fakültesi mezunlarının da gerekli pedagojik formasyonu tamamlayarak Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 80 sayılı kararında da yer aldığı gibi, çok çeşitli müzik alan derslerini yürütmek üzere atanabildikleri görülmektedir. Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim dalından tek diploma ile mezun olan adaylar ile farklı lisans eğitimleri üzerine ortak bir pedagojik formasyon alarak öğretmen olarak atananların aynı eğitim alanlarında hizmet verecek olmaları dikkat çekici bir durumdur.

Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalları ortak bir merkezi program ile 8 dönemlik lisans eğitimi sonrasında, genel eğitimin tüm alanlarına yönelik tek tip müzik öğretmeni yetiştirmektedir. Mezunlar Müzik Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalından aldıkları tek bir diploma ile okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve güzel sanatlar liseleri gibi kurumların tümüne atanabilmektedirler. Bu eğitim kurumları yapıları ve hedefleri itibarıyla özel alan uzmanlığı gerektiren kurumlardır.

AGSL müzik bölümü- alan öğretmeni, bilinen “müzik öğretmeni” tipinden oldukça farklı nitelikleri olan bir öğretmen tipidir. Bu bakımdan bu tür öğretmenlerin seçiminde ve yetiştirilmesinde farklı bir yol izlemek gerekmektedir. Unutmamalıdır ki; müziğe üst düzeyde ilgili ve yetenekli AGSL müzik bölümü öğrencilerinin müzik- alan öğretmenleri de müziğe üst düzeyde ilgili ve yetenekli olmak, çok iyi bir müzik öğretmeni niteliklerine sahip olmak ve müziğin AGSL müzik bölümleri eğitim programlarında kapsanan başlıca alanlarının en az birinde yeterince derinleşmiş/ustalaşmış/uzmanlaşmış olmak durumundadır.” (Uçan, 1996:31).

### 3.3. Azerbaycan’a İlişkin Genel Bilgiler

❖ Tam adı: Azerbaycan Cumhuriyeti

❖ Başkenti: Bakü

❖ Resmi dili: Azerice (Azerbaycan Türkçesi)

❖ Nüfus: 10.127 Milyon

❖ Para birimi: Manat

❖ Coğrafi özellikler: Batı Asya ile Doğu Avrupa'nın kesişim noktası olan Kafkasya'da yer alan bir ülkedir. Güney Kafkasya'nın en büyük yüzölçümüne sahip ülkesi olan Azerbaycan'ın doğusunda Hazar Denizi, kuzeyinde Rusya, kuzeybatısında Gürcistan, batısında Ermenistan ve güneyinde İran ile komşudur. Kendisine bağlı olan Nahçıvan Özerk Cumhuriyeti'nin ise kuzey ve doğusu Ermenistan ile güneyi ve batısı İran ile çevrilmiştir, Türkiye ile de 17 km'lik sınırı bulunmaktadır.

#### *Azerbaycan Eğitim Sistemine Genel Bakış*

• Azerbaycan eğitim sisteminde genel eğitim ilkökul, ortaokul ve liseyi kapsar. Bu üç kademe bir arada eğitimi sürdürür. Genel eğitimin aşamaları ve kapsadığı yaş grupları şöyledir: İptidai eğitim (İlkokul): 6-10 yaş gruplarını kapsar. Eğitim süresi 4 yıldır. Bu okula devam eden öğrencilere öğrenimleri süresince karne; bu okula bitirdiklerinde öğrenim belgesi verilmekte; ancak diploma düzenlenmemektedir. Bu kademe zorunlu eğitim kademesindedir.

- Esas Eğitim (ortaokul): 10-15 yaş gruplarını kapsayan bu eğitim kademesi de zorunlu eğitim kapsamındadır. Bu eğitim kademesi sonunda öğrenci diploma alabilir. Buna göre, Azerbaycan'da zorunlu eğitim süresinin 9 yıl olduğu görülmektedir.
- Orta eğitim (lise): 17-18 yaş gruplarını kapsayan bu eğitim kademesi 2 yıl süreli olup zorunlu değildir. Buna göre Azerbaycan'da lise öğrenimi 2 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Orta eğitimi bitirenlere olgunluk diploması ile birlikte bir yükseköğrenime devam etme hakkı verilmektedir.
- Yükseköğretim: Yükseköğretim okulları (yükseköğretim kolejleri, enstitüler, konservatuarlar, akademiler, üniversiteler) yüksek ihtisas eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kuruluşlarıdır. Yükseköğretim okulları (yükseköğretim kolejleri, enstitüler, konservatuarlar, akademiler, üniversiteler) yüksek ihtisas eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kuruluşlarıdır. Yükseköğretim kuruluşları uygun kadrolarının oluşmasına, maddi ve teknik imkânlarına, branşlarının özelliklerine göre bir kademeli, iki kademeli ve üç kademeli eğitim verirler. Birinci kademeyi bitirenlere bakalavr (lisans) derecesi verilir. Bakalavr derecesini almış başarılı kişiler sınavla ikinci kademe olan Magistratura (yüksek lisans) eğitimi alırlar. Magistratura derecesi ve unvanı alanlar yine sınavla üçüncü kademe olan Doktora (Doktora) eğitimine geçebilirler.
- Güzel Sanat Eğitimi: Azerbaycan eğitim sisteminin içinde ince sanat adı verilen güzel sanatlar eğitimi ayrı bir yer işgal etmektedir. Güzel sanatlar eğitimi mecburi olmamak kaydıyla iptidai eğitimle birlikte başlamaktadır, öğrenci ilkokula giderken aynı zamanda isterse sanat eğitimi veren okullara da devam edebilmektedir. Sanat eğitimi veren okullarda öğrencinin öğretmeni ile baş başa çalışma imkânı bulunmaktadır. Okulların fiziki yapısı ve donatımı her türlü çalışmanın gerçekleşmesine olanak sağlayacak özellikleri taşımaktadır. Bu Azerbaycan Eğitim Sistemi tür okullar 9 yıl eğitim vermektedir. Yetenekli öğrenciler daha sonra bu okulların bir üst kademesi olan ve lise eğitimi yerine geçen okullarda eğitim alabilmektedir. Ağırlıklı sanat eğitimi verilen bu tip okullardan (temayül mektepleri) mezun olan öğrenciler konservatuar veya güzel sanatlar üniversitelerine devam edebilmektedir.

### 3.4. Azerbaycan'da Müzik Öğretmeni Yetiştirme Programları

- Azerbaycan'da mesleki müzik eğitiminin üç basamağı bulunmaktadır. Bunları iptidai, orta ve âli olmak üzere başlıklandırılmıştır. İptidai basamağın esası ilköğretim düzeyinde müzik eğitimi yapılan uşak musiki mektepleri ve ince sanat mektepleridir. Ortaöğretim düzeyinde müzik eğitimi yapılan kurumlar orta ihtisas musiki mektepleri, Gymnasia, kolejler ve teknikumlarıdır. Lisans ve lisansüstü düzeylerde müzik eğitimi yapılan âli musiki mektepleri ise İnce Sanat Üniversitesi, Bakü Müzik Akademisi, Bakü Millî Konservatuar ve Pedagoji Üniversitesidir.
- Azerbaycan'da ülke genelinde ilköğretim basamağında mesleki müzik eğitime başlayabilmenin daha çok tam adı "uşak musiki mektepleri ve ince sanat mektepleri" olan okullarla mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Bu okullarda sadece müzik değil diğer güzel sanatlara ait eğitimi de yapılmaktadır. Azerbaycan genelinde üç yüz civarında uşak musiki mektebi bulunmakta ve bunlardan yaklaşık ellisi Bakü'de yer almaktadır. Bu okullarda ilköğretimdeki sekiz yıla paralel bir mesleki müzik eğitimi yapılmaktadır. Normal ilköğretim müfredatına kendi okullarında devam eden öğrencilerden yetenekli ve istekli olanlar sınavla uşak musiki mekteplerine kabul edilmekte ve öğrenim sürecinde ortaya çıkan sonuçlara, ailelerin ve kendilerinin isteklerine göre 5, 6, 7 ya da 8 yıl bu okullarda müzik eğitimi almaya devam edebilmektedirler. Öğrenciler normal ilköğretimlerine devam ettiklerinden bu okullardaki haftalık ders saatleri öğrencileri yormayacak ve yıpratmayacak şekilde öğleden sonraya

planlanmıştır. Yetenekleri ile paralel başarılı sonuçlar alan ve müzik eğitimine devam etmek isteyen öğrenciler uşak musiki mekteplerinden sonra ortaöğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi veren dört yıllık Müzik Kolejlerine sınavla devam edebilmektedirler.

- Azerbaycan'da müzik eğitimi uşak musiki mektepleri ile her geçen gün daha kapsamlı hâle gelmektedir. Neredeyse her il, ilçe ve kasabada beş ve yedi yıllık uşak musiki mektepleri açılmakta ve bu okullarda 7-8 yaşından başlayarak erken yaşta hem halk müziği hem de Avrupa müziğine ilişkin kapsamlı eğitim verilmektedir. Esasında bu okullarda ileride müzik mesleğini seçmek isteyenler için sağlıklı bir altyapı hazırlanmaktadır. Müzik eğitimine devam etmek isteyenler için dört yıllık 133 müzik liseleri ve profesyonel müzik eğitimi veren konservatuarlar faaliyet göstermektedir. Ayrıca üstün müzik yeteneğine sahip çocuklar için Bakü'de ünlü müzik adamı Bülbül adına on yıllık müzik okulu da bulunmaktadır (Memedaliyev ve Kurbanov, 2011: 61). Bütün bu müzik eğitimi kurumlarının bir sonucu olarak Azerbaycan'ın bütün bölgelerinde profesyonel müzik adamları yetişmekte ve bu müzik adamları da kendi ülkelerinin yanı sıra dünyanın başka ülkelerinde de başarıyla çalışmalar yapmaktadırlar. Azeri bestecilerin eserleri ise dünyanın dört bir tarafında seslendirilmekte; Hacıbeyov, Karayev, Emirov, Hacıyev ve Melikov'un eserleri dünya müzik kültürü listesinde kendine yer bulmaktadır (Memedaliyev ve Kurbanov, 2011: 61). Uşak musiki mekteplerine devam eden ve bitiren öğrencilerin bir kısmı sonraki basamaktaki mesleki müzik eğitim kurumlarına yönelirken bir kısmının da müzik dışında başka alanlara yöneldiği ve o alanlarda eğitim almaya başladığı bilinmektedir. Böylece en alt basamaktan başlayarak mesleki müzik eğitimi alan bireylerin içinden daha başarılı ve istekli olanlar bir üst basamağa yükseldikçe en üst basamaklara doğru müzik yeteneği ve müzik zekâsı çok daha üstün ve keskin müzik insanları ortaya çıkmaktadır. Diğer taraftan da uşak musiki mekteplerinden sonra mesleki müzik eğitime devam etmeyen/edemeyen bireyler ise aldıkları sağlıklı, tutarlı, teknik, estetik ve pedagojik müzik eğitimleri ile toplumdaki sanat ve müzik algısının ve beğenisinin daima üst düzeylerde kalmasını sağlamaktadırlar.

- Uşak musiki mekteplerinde piyano, keman, viyola, viyolonsel, tar, kemança, balaban, kanun, saz, garmon, nagara, flüt, klarnet, tuba, trombon, hanendelik ve vokal gibi çalgılar uzmanlık alanları olarak seçilebilmektedir. Uzmanlık alanları için 5, 6, 7 ya da 8 yıllık bir eğitim süreci başarı ve istek durumuna göre belirlenmekte ve haftalık ders saatleri iki saati çalgı dersi olmak üzere sınıflara göre üç ile on saat arasında değişmektedir. Çalgı dışındaki diğer dersler alana göre kısmi değişikliklerle birlikte; Solfej, Koro, Azerbaycan Musiki Edebiyatı, Umumi Musiki Edebiyatı, Azerbaycan Halk Musiki Yaratıcılığı, Ritim, Özden Oku, Ansambl, Müşaiyat, Genel 134 Piyano, Şeflik, Temel Müzik Bilgileri, Mugam, Aruz ve Hece Vezni, Sahne Medeniyeti vb. şeklindedir.

- Görüldüğü üzere uşak musiki mekteplerinde eğitim alan öğrenciler hangi ihtisas alanından olursa olsun çalgı ve solfej ağırlıklı derslerin yanında mutlaka dört yıl Azerbaycan Musiki Edebiyatı ve bir yıl da Azerbaycan Halk Musiki yaratıcılığı derslerini almaktadırlar. Ayrıca Azerbaycan halk müziği çalgıları ve mugam da bu okullarda eğitimi yapılan çalgılar ve alanlar arasında oldukça önemli konumlara sahiptir. Bu durum da Azerbaycan'da halk müziğinin erken yaş mesleki müzik eğitimi içindeki yeri ve önemi konusunda oldukça dikkat çekici bir veri olarak karşımızda durmaktadır.



## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

1. Ülkemizde 2011/2012 yılı sonuna kadar eğitim/öğretim basamaklarının en önemlisi olan ilköğretim basamağının sekiz yıldan oluştuğu, derslerin kırkar dakikalık saatlerle işlendiği ve ilk üç sınıfta haftada ikişer saat diğer sınıflarda haftada birer saat müzik dersinin programda yer aldığı, 2012 yılında başlayan uygulamayla sekiz yıllık zorunlu olan ilköğretim kavramı yerine dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl liseden oluşan on iki yıllık zorunlu eğitime geçildiği, önceki yapıdan farklı olarak ilk sekiz yılda (ilkokul+ortaokul) müzik derslerinin hepsinin haftada birer saate düşürüldüğü, ikinci dört yılda ise seçmeli olmak kaydıyla müzik dersine haftalık iki ya da isteğe bağlı olarak dört saatlik bir olanak sağlandığı, müzik derslerinin ilk beş yıl boyunca (yeni sisteme göre dört yıl boyunca) sınıf öğretmenlerince sonraki üç yıl boyunca (yeni sisteme göre ikinci dört yıl) ise müzik öğretmenlerince yapıldığı, ilköğretim öncesi kreş ve anasınıflarında da müzik eğitiminin büyük oranda sınıf öğretmenlerince yapıldığı,

2-Azerbaycan'da da ilköğretimin sekiz yıldan oluştuğu, sekiz yıllık bu süreç içerisinde müzik derslerinin birinci sınıflarda "musiqi" diğer sınıflarda ise "musiqi ve nağme" adı altında haftada birer saat olarak okutulduğu, müzik eğitiminin ilköğretim öncesi "uşak bahçesi" adı verilen dönemlerden başlayarak sekiz yıllık ilköğretim boyunca da çoğunlukla mesleki müzik eğitimi almış öğretmenler tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir.

3-Azerbaycan'da mesleki müzik eğitiminin iptidai, orta ve âli olmak üzere üç basamaktan oluştuğu; iptidai basamağın esasının ilköğretim düzeyinde müzik eğitimi yapılan altı, yedi ve sekiz yıllık uşak musiki mektepleri ve ince sanat mektepleri olduğu; ortaöğretim düzeyinde müzik eğitimi yapılan kurumların dört yıllık orta ihtisas musiki mektepleri, Gymnasia, kolejler ve teknikumlar olduğu; lisans ve lisansüstü düzeylerde müzik eğitimi yapılan âli musiki mekteplerinin ise dört yıllık İnce Sanat Üniversitesi, Bakü Müzik Akademisi, Bakü Millî Konservatuar ve Pedagoji Üniversitesi olduğu,

4-Ülkemizde 1924 yılında Musiki Muallim Mektebi'yle başlayan müzik öğretmeni yetiştirme işinin günümüzde eğitim fakültelerine bağlı tam adı güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi ana bilim dalı olan birimlerce yapıldığı; ülkenin değişik bölgelerinde hizmet veren yaklaşık yirmi beş MEABD olduğu; bu birimlerin 1982 yılında üniversiter sisteme bağlandığı, 1980'li yıllara kadar bu birimlerin programlarında geleneksel müziklere ve çalgılarına yer verilmediği; günümüzde öğrencilerinin tamamına yakınının GSSL mezunu olduğu,

5-Azerbaycan'da müzik öğretmenlerinin Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesine bağlı Pedagoji Fakültesi'nin Müzik Bölümü'nde yetişmekte olduğu; bu bölümün Müzik Kuramları Eğitimi ve Müzik Aletleri Eğitimi olmak üzere iki kısımdan oluştuğu; Pedagoji Üniversitesi içerisinde müzikle ilgili birimlerin faaliyete geçirilmesinin 1970'li yılların başında gerçekleşmiş olmakla birlikte bu tarihten önce müzik eğitimcilerinin müzikle ilgili diğer okullardan yetiştirildiği; 1982 yılında iki ayrı kısım hâlinde yapılandırılan müzik bölümünün hem klasik Batı müziği ile ilgili hem de Azerbaycan halk müziği ile ilgili akademisyenlerinin ve bu doğrultuda programlarının bulunduğu; öğrencilerinin tamamına yakınının müzik koleji ve teknikom mezunu oldukları,

6-Müzik öğretmeni yetiştiren programların her iki ülkede de bir alt basamaktaki mesleki müzik eğitimi veren kurumların mezunlarından öğrenci aldıkları; ancak Azerbaycan'da ilköğretim çağındaki mesleki müzik eğitiminin yaygınlığından dolayı müzik öğretmeni programına başvuran adayların yaklaşık on bir yıllık mesleki müzik eğitiminden sonra, Türkiye'de ise dört yıllık bir mesleki müzik eğitiminden

sonra buraya geldikleri; dolayısıyla da Azerbaycan'da müzik ğretmeni yetiştiren programlara başvuran adayların ülkemize göre halk müziği konusunda daha donanımlı oldukları tespit edilmiştir.

### **Tartışma ve neriler**

Araştırmanın geçirdiği süreçlerden ve elde edilen sonuçlarından yola çıkarak bundan sonra yapılacak akademik araştırmalarla ilgili aşağıdaki öneriler sıralanabilir: Azerbaycan ve Türkiye arasında özengen müzik eğitimi kurumlarının yapısı, programları ve işleyişi üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. İki lke arasında aynı düzeydeki mesleki müzik eğitimi kurumlarının programlarının yanında ders içerikleri, repertuarları ayrıntılı olarak karşılaştırılabilir.

### **Kaynakça**

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.

Ergün, M. (1997). Azerbaycan eğitim sistemi. (s.s.499-514).

Okutan, M. (1996). Azerbaycan eğitim sistemi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

zdek, A. (2012). *Ulusal müzik eğitiminde halk müziğinin yeri: Türkiye-Azerbaycan rneği*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Öztürk, N.İ. (2016). *Azerbaycan'da müzik eğitim sistemi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Uçan, A. (2016). "Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümlerinin eğitim programları sorunları" *Mavi Nota Müzik ve Sanat Dergisi*. s.s.31.

# Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tür Odaklı Yazma

## Genre-Based Writing in Teaching Turkish to Foreigners

Gözde Tekin<sup>1</sup>, Neslihan Karakuş<sup>2</sup>

*Bildiri kodu: 9657*

### Öz

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan ürün odaklı, süreç odaklı ve tür odaklı olmak üzere üç temel yazma yaklaşımı bulunmaktadır. Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı'nın tür odaklı yazma yaklaşımı açısından incelenmesi ve tür odaklı yazma yaklaşımına göre türlerin analizinin yapılması amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada toplanan veriler doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnesini Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 17 yazma etkinliği Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın tür tasnifine göre kategorize edilmiş; ilgili tasnifte şiir yer almadığı için şiir türü araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamına alınan 17 yazma etkinliğinden 4 tanesinin öyküleme/anlatı, 2 tanesinin rapor, 5 tanesinin açıklama, 3 tanesinin tepki verme, 1 tanesinin prosedür/işlem, 2 tanesinin tartışma türünü yazmaya yönelik öneride bulunduğu görülmektedir. Türlerin eşit olarak dağılım göstermediği, 8 yazma etkinliğinde girdi/örnek metne yer verilmediği, yazma etkinliklerinin hepsinde ortak müzakere aşamasına yer verilmeden bağımsız inşa aşamasına geçildiği; metinlerin karşılaştırılması ve değerlendirilmesi aşamasına ise hiçbir etkinlikte yer verilmediği görülmüştür. Her bir tür için girdi metnin verilmesi; girdi metnin bağlam, retorik özellikleri, dil yapısı ve söz varlığı açısından betimsel olarak incelenmesi önerilmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Tür, Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı.*

*Tema: Türkçe Eğitimi*

### Abstract

There are three basic writing approaches commonly used in foreign language teaching: product-based, process-based and genre-based. In this study, it is aimed to examine Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı in terms of genre-based writing approach and to analyze genres according to genre-based writing approach. The data collected in the study, which is a qualitative research, were analyzed by document analysis method. The study object of the research is Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı. As a result of the research, 17 writing activities were categorized according to the genre classification of Genre-Based Writing Approach. Poetry was not included in the research, because poetry is not included in the relevant classification. It was concluded that 4 of 17 writing activities were narrative/telling, 2 of them were reports, 2 of them were discussion, 1 of them was operation/procedure, 3 of them were reactions and 5 of them were explanations. It has been determined that the genres are not equally distributed, that no input text in 8 writing activities,

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, gozde.tekin321@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, nkarakus@yildiz.edu.tr

that independent construction phase is passed without including the joint negotiation phase in all of the writing activities, that no activity was used to compare and evaluate the texts. In the study, descriptive analyzes were made for each genre and all the elements necessary for the writing of the genre were determined. It is recommended to give the input text for each genre and to analyze the input text descriptively in terms of context, rhetorical features, language structure and vocabulary.

**Keywords:** *Teaching Turkish to Foreigners, Genres, Genre-Based Writing Approach.*

**Theme:** *Turkish Education*

## Giriş

Raimes (2002, s. 309)'e göre yazma içerik, organizasyon, özgünlük, üslup, akıcılık, doğruluk veya uygun retorik gibi pek çok noktayı düşünmeyi gerektirir. Dolayısıyla yazar metin üretme sürecinde amaç, içerik, sözcükler, söz dizimi, dil bilgisi, süreç, teknik, düzenleme, hedef kitle gibi pek çok bileşeni dikkate almalıdır. Bu nedenle Yabancılara Türkçe öğretilirken en zor ve en karmaşık beceri olduğu düşünülen sona bırakılan beceri, yazma becerisidir.

Yazma becerisinin gelişimi kendine özgü karmaşık yapısından dolayı zaman almaktadır. Yıldız (2019, s. 298)'a göre yazma konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmayan birinin yazma kaygısı yüksek olur ve bu da olumsuz tutum geliştirmesine neden olur. Yazma becerisi, okuduğunu anlama becerisinden sonra gelir, bu iki beceri genellikle eş zamanlı olarak ilerler. Çünkü yazma bir çıktı beceriyken okuma girdi beceridir. Okuma, yazma becerisi için gerekli olan girdileri sağlar. Korkut (2016, 196)'a göre belli metin türlerinde yeterince okuma-anlama-çözümleme alıştırmaları yapmamış bir öğrenenden yapısal olarak sağlam, anlamsal olarak bağdaşık ve tutarlı bir metin yazması beklenemez. Bu yüzden her tür için bir girdi olarak okuma metni vermek ve örnekler üzerinde detaylı betimsel çalışmalar yapmak son derece önemlidir. Korkut (2019, s. 197)'a göre bu tür, öğrenene yol gösterir, işini kolaylaştırır ve onu yazmaya teşvik eder. Yaylı ve Yaylı (2018, s. 142) da yazma sürecine okuma ile başlamanın yazmada başarıyı arttıracaklarını, girdi metnin verilmesinin sadece hedef dili öğretmeyeceğini aynı zamanda kültürü, yazma türlerini ve bu türlerdeki yazma gelenekleri üzerine deneyim kazandırabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak yazmayı okumalarla desteklemek öğrencinin çözümleme, eleştirel düşünme, problem çözme, bağımsız yazma gibi pek çok beceriyi kazanmasını sağlayacaktır.

Hyland (2004, s. 9) sadece amatör yazarların değil iyi yazarların da bir okuyucu olarak her zaman önceki metinlerde bulduklarından etkilendiğini ve yazarların söylediklerinin de mutlaka okuyucuların beklentilerinden etkilendiğini belirtir.

Martin (2019, s. 11) modeli "fonoloji, sözlükbilim ve söylem semantiğini içeren bir anlam oluşturma sistemi olarak zengin bir dil anlayışı" şeklinde tanımlamakta ve gerçekliği doğrulamak için düşünsel kaynakların, sosyal ilişkileri müzakere etmek için kişilerarası kaynakların ve bilgi akışını yönetmek için metinsel kaynakların kullanıldığını belirtmektedir.

Sonuç olarak tür odaklı dil öğretimi, genel anlamda bağlama duyarlı, hedef kitlenin beklentilerini ve sosyal ortamların ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir süreçtir. Dil, içerik, bağlam ve iletişimsel amaçlar çerçevesinde bir dil eğitimi hedefler. Bu süreçte öğrencileri iyi tanımak, onlara uygun izlenceler hazırlamak önemlidir.

Barton (2007, s. 73) türleri 'yazı dilinin tanımlanabilir biçimleri, uzlaşmaları' ve 'toplumsal olarak inşa edilmiş yazı gelenekleri' olarak, Hyland (2004, s. 4) 'metinleri bir arada gruplandırmak için kullanılan ve yazarların tekrar eden durumlara yanıt vermek için tipik olarak dili nasıl kullandığını temsil eden bir terim' olarak tanımlamaktadır. Sonuç olarak türlerin tanımlarında 'uzlaşım', 'biçim', 'gruplandırma', 'gelenek', 'tipik ve tekrar eden', 'sosyal pratik' kavramları ön plana çıkmaktadır.

Türler dinamikdir ve içinde meydana geldikleri sosyal ve kültürel bağlamlara sıkı sıkıya bağlıdır. Yani türler her ne kadar benzer özellikler taşıyorsa da sosyal ve kültürel bağlamlara göre değişirler.

**Tablo 1.** Okulda Daha Yaygın Şekilde Kullanılan Türlerden Bazılarına Genel Bir Bakış (Rose, 2008)

<b>Tür</b>	<b>Alt Tür</b>	<b>Amaç</b>
<b>Öyküler/ Gerçek Öyküler</b>	Nakletme	Olayları nakletme
	Anlatı	Bir hikâyedeki karmaşayı çözme
	Kissadan hisse	Bir hikâyedeki karakteri veya davranışı yargılama
	Anekdot	Bir hikâyeye verilen duygusal tepkiyi paylaşma
	Otobiyografik Aktarma	Kendi hayatını aktarma
	Biyografik Aktarma	Başkasının hayatını aktarma
	Tarihsel Aktarma	Tarihsel olayları aktarma
	Tarihsel Hikâye	Tarihsel olayları açıklama
<b>Raporlar</b>	Betimsel rapor	Bir olguyu sınıflandırma ve tanımlama
	Etmensel Rapor	Bir olgunun türlerini sınıflandırma ve tanımlama
	Birleşik Rapor	Bütünün parçalarını tanımlama
<b>Açıklama</b>	Sıralı Açıklama	Bir diziyi açıklama
	Etmensel Açıklama	Çoklu nedenleri açıklama
	Sonuç Açıklaması	Çoklu etkileri açıklama
<b>Tartışma</b>	Serim	Bir bakış açısını tartışmak
	Tartışma	İki veya daha fazla bakış açısını tartışma
<b>İşlemler/ Prosedürler</b>	İşlem/Prosedür	Deneyle veya gözlemler nasıl yapıldığını anlatma
	İşlemi/Prosedürü Anlatma	Deneyle veya gözlemleri anlatma
<b>Tepki Verme</b>	Kişisel Tepki	Bir metne duygusal olarak tepki verme
	Eleştiri	Edebî, görsel veya müzikal bir metni değerlendirme
	Yorum	Bir metnin mesajını yorumlama
	Eleştirel Tepki	Bir metnin mesajını eleştirme

Hyland (2004)'a göre tür odaklı yazma yaklaşımı farklı adlandırmalarla beş aşamada gerçekleşmektedir:

1. Bağlamı Geliştirme
2. Modelleme
3. Ortak Müzakere

4. Bağımsız İnşa
5. Metinlerin Karşılaştırılması

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Araştırmada; 2020 yılında yenilenerek ve geliştirilerek alana kazandırılmış olan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitabının tür odaklı yazma yaklaşımına uygunluğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda tür çeşitliliğinin tür odaklı yazma yaklaşımının bütün türlerine örnek oluşturması için C1 seviyesi belirlenmiştir. Araştırmanın amacını ortaya koyabilmek adına aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yeni İstanbul Yabancılara Türkçe öğretimi C1 kitabında bulunan yazma etkinlikleri tür odaklı yazma yaklaşımına uygun mudur?

1.1. Yeni İstanbul (C1) ders kitabındaki becerilerin öğretimi hangi sırayla yapılmaktadır?

1.2. Yeni İstanbul (C1) ders kitabındaki okuma metinlerinin türleri ile yazma etkinliklerinde yazılması istenen türler uyumlu mudur?

1.3. Yeni İstanbul (C1) ders kitabında yer alan yazma etkinlikleri tür odaklı yazma yaklaşımının aşamalarına uygun mudur?

Yazma becerisinin çok bileşenli yapısı beceriyi zorlaştırmakta ve bu yapı öğrencilerde yazmaya karşı olumsuz tutumun gelişmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma öncesi verilen girdiler büyük önem kazanmaktadır. Öğrenci, metin üretme sürecinde yazacağı türün yapı iskelesi, cümle yapıları, amaç ve bağlamı, tutarlılık unsurları, hedef kitlesi, yayınlandığı kanal, hangi sosyal aktivitede ortaya çıktığı gibi pek çok bileşen hakkında bilgiye sahip olmalıdır. Çalışma, yazma becerisi öğretiminde gerekli olan tüm bileşenlere yönelik bir süreci gerektirmekte ve alternatif bir model sunması açısından önemlidir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin C1 Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan yazma etkinlikleriyle,

- Tür odaklı yazma yaklaşımının, açıklama, tartışma, öyküleme/anlatı, tepki verme/tepkisi, rapor, prosedür/işlem türleriyle,
- Tür odaklı yazma yaklaşımının bağlam geliştirme, modelleme, ortak inşa, bağımsız inşa, karşılaştırma ve değerlendirme aşamalarıyla sınırlandırılmıştır.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, veriler nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi tekniği ile analiz edilmiştir. Doküman incelemesinde araştırma konusu olan olay ve olgulara dair yazılı, basılı materyaller analiz edilerek araştırma konusu olan bulgulara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

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

2020 yılında gözden geçirilerek yeni baskısı yayınlanan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitabı seçilmiştir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları 2020 yılında güncellenmiş şekilde kâğıda basılı ve Z kitap şeklinde hazırlanmıştır. Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitaplarının C1 seviyesi Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın türler tasnifine ve aşamalarına göre incelenmesi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın aşamaları ve türleri veri toplama aracı olarak ele alınmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılacak veriler, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı yazma etkinlikleri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Kitapta yer alan yazma etkinlikleri taranıp veriler elde edilmiştir.

## **Veri Analizi**

Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın dil öğretimi için öğretilmesi gereken türler ve Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın aşamaları etkinliklerin analizinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Her bir okuma metninin ve yazma etkinliğinde yazılması istenen tür Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın türler tasnifine göre analiz edilip kategorize edilmiş ve yaklaşımın aşamalarının var olup olmadığı analiz edilmiştir.

## **Bulgular**

Bu bölümde, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı yazma etkinliklerinde belirtilen metin türleri, yazma etkinliklerinin tür odaklı yazma yaklaşımına uygunluğu, yazma etkinliklerinin belirlenen ölçütlere göre yapılan incelemeleri ve yorumları bulunmaktadır.

## **Yeni İstanbul (C1) Ders Kitabındaki Becerilerin Öğretim Sırası Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 ders kitabında yer alan temel becerilerin sıralaması Tablo 2'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ünitelere okuma becerisiyle başlandığı; sıralamanın genel olarak okuma, dil bilgisi, dinleme, yazma ve konuşma şeklinde olduğu görülmektedir. Fakat 1B, 4B, 5A, 6B ve 6C alt bölümlerinde sıralamanın okuma, dil bilgisi, dinleme, konuşma ve yazma olduğu görülmüştür. Sonuç olarak önce okuma ve dinlemeyle girdi becerileri, ardından konuşma ve yazma çıktı becerileri verilmiştir. Sadece 6A bölümünde sıralama diğer bölümlerden tamamen farklı okuma, dil bilgisi, yazma, dinleme ve konuşma şeklindedir.

**Tablo 2.** Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin C1 Türkçe Ders Kitabı'ndaki Becerilerin Sıralanması

	1.	2.	3.	4.	5.
1A.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
1B.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Konuşma	Yazma
1C.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
2A.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
2B.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
2C.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
3A.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
3B.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
3C.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
4A.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
4B.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Konuşma	Yazma
4C.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
5A.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Konuşma	Yazma
5B.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
5C.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Yazma	Konuşma
6A.	Okuma	Dil Bilgisi	Yazma	Dinleme	Konuşma
6B.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Konuşma	Yazma
6C.	Okuma	Dil Bilgisi	Dinleme	Konuşma	Yazma

### **Yeni İstanbul (C1) Ders Kitabında Okuma Metinlerinin Türü İle Yazma Etkinliklerinde Yazılması İstenen Türlerin Uyumu Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan 17 okuma metninden 2B. bölümünde yer alan metin hem öyküleme/anlatı hem de tepki verme (mektup) türüne 3A. bölümlerinde yer alan metin ise hem tepki verme (dilekçe) hem de öyküleme/anlatı örnek teşkil etmektedir. Sonuç olarak okuma metinlerinden 6 tanesi öyküleme/anlatı, 2 tanesi rapor, 7 tanesi açıklama, 2 tanesi tepki verme, 2 tanesi prosedür/işlem türüne yöneliktir. Tartışma türüne yönelik örnek metin bulunmamaktadır. 2C. bölümündeki okuma metni araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere 17 yazma etkinliğinden 4 tanesinin öyküleme/anlatı, 2 tanesinin rapor, 5 tanesinin açıklama, 3 tanesinin tepki verme, 1 tanesinin prosedür/işlem, 2 tanesinin tartışma türünü yazmaya yönelik öneride bulunulmuştur. 2C. bölümündeki yazma etkinliği ise (şiir yazma) ise Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın tür tasnifinde yer almadığı için incelemeye dâhil edilmemiştir.



**Tablo 3.** Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe C1 Ders Kitabı'nın Yazma Etkinliklerinin Türlerine Yordanması

Ünite Adı	Bölüm Adı	Okuma Metninin Türü	Yazma Etkinliğindeki Metnin Türü
1. Öyle Bir Geçer Zaman ki	A) Zamanı Ölçmek	Öyküleme/Anlatı (Anı)	Öyküleme/Anlatı (Anı)
	B) Zaman Yönetimi	Rapor	Rapor
	C) Geçmişten Bir Sayfa: Anılar	Öyküleme/ Anlatı (Biyografi)	Öyküleme/Anlatı (Biyografi)
2. Aşk Olsun	A) Aşkın Kimyası	Açıklama	Öyküleme/Anlatı
	B) Ünlü Âşıklar	Öyküleme ve Tepki Verme (Mektup)	Tepki Verme (Mektup)
	C) Aşk Hikâyeleri	Öyküleme ve Tepki Verme (Mektup)	Tür odaklı yazma yaklaşımının tasnifinde şiir yer almadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.
3. Bir Maruzatım Var	A) Günlük Hayat	Tepki Verme (Dilekçe) ve Öyküleme/Anlatı	Tepki Verme (Dilekçe)
	B) İş Hayatı	Prosedür/İşlem	Açıklama (Özgeçmiş)
	C) Hukuk İşleri	Açıklama	Açıklama
4. Ekonomi	A) Para Para Para	Prosedür/İşlem	Rapor
	B) Yatırım	Açıklama	Açıklama
	C) Lüks Yaşam	Öyküleme/Anlatı	Tartışma
5. Film Şeridi Gibi	A) Film Makinesi	Öyküleme/Anlatı	Tartışma
	B) Türk Sineması	Açıklama	Tepki Türleri/Tepki Verme
	C) Televizyon Dünyası	Rapor	Öyküleme/Anlatı

					(Senaryo Yazma)
6. Giriş	Akademiye	A)	Sosyal Bilimler	Açıklama	Açıklama
		B)	Fen Bilimleri	Açıklama	İşlem/Prosedür
		C)	Sağlık Bilimleri	Açıklama	Açıklama

### Yeni İstanbul (C1) Ders Kitabında Tür Odaklı Yazma Yaklaşımının Aşamalarına Uygunluğu Alt Problemine Yönelik Bulgular

Etkinliklerde Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın aşamalarının hangilerine yer verildiği Tablo 4'te verilmiştir. Bu tabloda ilgili aşama yer alıyorsa "+" işaretiyle, yer almıyorsa "-" işaretiyle gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Yazma Etkinliklerinin Tür Odaklı Yazma Yaklaşımının Yazma Öncesi Aşamalarına Uygunluğu

Etkinlik Adı	Girdi Metin	Bağlamı Geliştirme	Modelleme		Müzakere	Bağımsız İnşa	Karşılaştırma ve Değerlendirme
			Metin düzeyinde görevler	Dil yapıları			
<b>1A. Yazma Etkinliği:</b>							
Zamanı Ölçmek	+	-	+	+	-	+	-
<b>1B. Yazma Etkinliği:</b>							
Zaman Yönetimi	+	-	+	-	-	+	-
<b>1C. Yazma Etkinliği:</b>							
Geçmişten Bir Sayfa: Anılar	+	-	+	+	-	+	-
<b>2A. Yazma Etkinliği:</b>							
Hikâye Yazma	-	-	+	+	-	+	-
<b>2B. Yazma Etkinliği:</b>							
Aşk Mektubu Yazma	+	-	-	-	-	+	-
<b>2C. Yazma Etkinliği:</b>							
Şiir Yazma	Tür odaklı yazma yaklaşımının türler tasnifinde şiir yer almadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.						
<b>3A. Yazma Etkinliği:</b>							
Dilekçe Yazma	+	-	-	+	-	+	-

<b>3B. Yazma Etkinliği:</b> Özgeçmiş formu doldurma	-	+	-	-	+	-
			(Belirgin bir yapı yok.)			
<b>3C. Yazma Etkinliği:</b> Hak ve yasaklar hakkında yazma	+	-	+	+	-	+
<b>4A. Yazma Etkinliği:</b> Tasarruf Etme Yöntemleri	-	+	-	-	+	-
<b>4B. Yazma Etkinliği:</b> Dünyadaki Gelişmelerin Ekonomiye Etkisi	+	-	-	+	-	+
<b>4C. Yazma Etkinliği:</b> Günümüzde Lüks Yaşamın Sınırları	-	+	-	-	+	-
<b>5A. Yazma Etkinliği:</b> Sinema endüstri midir? Sanat mıdır?	-	-	+	+	-	+
<b>5B. Yazma Etkinliği:</b> Film Eleştirisi Yazma	-	+	+	-	+	-
<b>5C. Yazma Etkinliği:</b> Senaryo Yazma	-	-	-	+	-	+
<b>6A. Yazma Etkinliği:</b> Betimleyici Metin Yazma	+	-	+	+	-	+
<b>6B. Yazma Etkinliği:</b> Süreç Anlatan Metin Yazma	-	-	+	+	-	+

---

**6C. Yazma Etkinliği:****Hastalıklar**

+ - + + - + -

---

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin C1 Ders Kitabı'nda araştırma kapsamına alınan 17 okuma metninden 2B. bölümünde yer alan metin hem öyküleme/anlatı hem de tepki verme (mektup) türüne 3A. bölümlerinde yer alan metin ise hem tepki verme (dilekçe) hem de öyküleme/anlatı örnek teşkil etmektedir. Sonuç olarak okuma metinlerinden 6 tanesi öyküleme/anlatı, 2 tanesi rapor, 7 tanesi açıklama, 2 tanesi tepki verme, 2 tanesi prosedür/işlem türüne yöneliktir. Tartışma türüne yönelik örnek metin bulunmamaktadır.

Yapılan incelemelere göre okuma metinlerinin türlerinin eşit dağılmadığı, öyküleme/anlatı ve açıklama türünde diğer türlere göre daha fazla örnek verildiği; 2B, 2C ve 3A. bölümlerinin okuma metinlerinin iki türe özgü özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Okuma metinlerinde tartışma türüne yönelik örnek metne yer verilmediği görülmüştür.

Araştırma kapsamına alınan 17 yazma etkinliğinden 4 tanesinin öyküleme/anlatı, 2 tanesinin rapor, 5 tanesinin açıklama, 3 tanesinin tepki verme, 1 tanesinin prosedür/işlem, 2 tanesinin tartışma türünü yazmaya yönelik öneride bulunulmuştur. 2C. bölümündeki yazma etkinliği ise (şiir yazma) ise Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın tür tasnifinde yer almadığı için incelemeye dahil edilmemiştir.

Araştırma kapsamında yazma etkinlikleri Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı'nın aşamalarına uygunluğu açısından incelenmiştir. 17 yazma etkinliğinin 9 tanesinde girdi olarak metnin verildiği bağlamı geliştirme aşamasına yer verilmediği, metin düzeyinde modelleme aşamasına 13 etkinlikte yer verilmediği, dil yapılarının ise genel olarak yazma etkinliğiyle uyumlu olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamına alınan 17 yazma etkinliğinin tamamında ortak müzakere yoluyla dönüt ve düzeltme aşamasına yer verilmeden bağımsız inşa etme aşamasına geçildiği, son aşamada metinlerin değerlendirilmediği belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; dil öğretiminden sonra öğrenciler gerek sosyal hayatta gerek iş hayatında gerekse okul hayatında belli türlerin yazımına yönelik ortamlarla karşılaşacaktır. İlgili türlerin yazımına yönelik çalışmalar genişletilmelidir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik izlenimler oluşturulmalıdır. Her tür için amaç, bağlam, iletişimsel işlevler, türlerin genel organizasyonu, tutarlılık unsurları (bağlayıcılar, edatlar, bağdaşıklık vb.), cümle türleri, dil yapıları, fiil seçimi, söz varlığı gibi türlere özgü özelliklerin belirlendiği tür analizleri yapılmalıdır.

Etkinliklerde her türe yönelik, ilgili türün ayırt edici özelliklerini taşıyan girdi metinlere yer verilmelidir. Verilen girdi metinlere yönelik bağlamı geliştirme çalışmalarına yer verilmeli, öğrenciden metni yazmasını istemeden önce türün modeline, türde kullanılacak dil yapılarına, türün retorik özelliklerine yönelik girdiler verilmelidir. Bağımsız inşa aşamasından önce mutlaka ortak müzakere aşamasına yer verilmeli. Öğrencilerin dili kullanmasını sağlayan iş birliğine dayalı çalışmalara yer verilmelidir. Yazılan metnin değerlendirilmesi ve değerlendirme için türe yönelik değerlendirme formu yer almalıdır.

## Kaynaklar

- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. (2. Baskı). USA: Blackwell Publishing.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı.
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan.
- Korkut, E. (2016). Metin dil bilimi ve dil öğretimi. Ece Korkut, İ. Onursal Ayırır içinde, *Dil Bilimler ve Dil Öğretimi* (s. 173-202). Ankara: Seçkin.
- Martin, J. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 10 (21), 10-21.
- Paltridge, B. (1997). *Genre, frames and writing in research settings*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. J. C. Richards&Williy A. Renandya içinde, *Methodology in Language Teaching* (s. 306-314). New York: Cambridge University.
- Rose, D. (2008). Reading genre: A new wave of analysis. *Linguistics and the Human Sciences*, 2(2): 185-204.
- Yaylı, D. & Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 44, 132-145.
- Yaylı, D. & Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* s. 1: 143-152.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003), Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilişkili psikolojik nitelikler. N. Bayat içinde, *Yazma ve Eğitimi* (s. 297-327). Ankara: Anı.
- Wingate, U. (2012). Using academic literacies and genre-based models for academic writing instruction: A 'literacy' journey. *Journal of English for Academic Purposes*, 11 (1), 26-37.

# Kimya Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarılarının Matematik, Fen Bilgisi, Fizik ve Biyoloji Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarıları ile Karşılaştırılması

Comparison of the Achievements of the Students Placed in Chemistry  
Education Programs with the Achievements of the Students Placed in  
Mathematics, Science, Physics and Biology Education Programs

**Mehmet Yüksel<sup>1</sup>**

*Bildiri kodu: 9659*

## Öz

Bu çalışmanın amacı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı temelinde 2019-2021 yılları arasında kimya eğitimi programlarına yerleşen öğrenciler ile matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin Temel Yeterlilik ve Alan Yeterlilik testlerindeki başarılarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile Yükseköğretim Program Atlası veri tabanından edinilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Temel Yeterlilik ve Alan Yeterlilik testlerinin ham puanlarının dağılımı değişim katsayısı ile ham puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ham puanlarının dağılımı açısından sistematik ve belirgin bir ayrışmanın olmadığı saptanmıştır. Temel Yeterlilik Testi ham puanların dağılımında, bazı programlarda farklı Yükseköğretim Kurumları Sınavı dönemlerinde Türkçe, sosyal ve matematik testlerinde homojenlik saptanmıştır. Alan Yeterlilik testlerinin tüm dönemlerinde ise ham puanların dağılımı heterojen bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin dışındaki öğrencilerin ortaöğretim akademik bilgilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler: Kimya Eğitimi, Yükseköğretim Kurumları Sınavı, Temel ve Alan Yeterlilik Testleri.*

*Tema: Kimya Eğitimi*

## Abstract

This study aimed to comparatively examine the achievement scores of Chemistry students and Mathematics, Science, Physics, and Biology students in Basic Proficiency and Field Proficiency tests of the Higher Education Institutions Examination between 2019-2021. The study employed document analysis, one of the qualitative research methods, and obtained the data through Higher Education Program Atlas database. Variation coefficients were used to examine the distribution of the raw scores in Basic Proficiency Test and Field Proficiency Test, and one-way analysis of variance for the difference between the mean raw scores. The findings revealed no systematic and significant differences in the distribution of raw scores yet suggested homogeneity in Turkish, social, and mathematics tests across

---

<sup>1</sup> Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, TUSAŞ Kazan Meslek Yüksekokulu, yukselmehmet@gazi.edu.tr.

Basic Proficiency Test raw scores in different Higher Education Institutions Examination periods in some programs. The raw scores were found to be heterogeneous across all Field Proficiency Test periods. The overall evaluation of the results pointed out the need for further efforts to increase the academic knowledge of secondary education of students other than that of mathematics students.

**Keywords:** *Chemistry Education, Higher Education Institutions Exam, Basic Proficiency and Field Proficiency Tests.*

**Theme:** *Chemistry education*

## Giriş

Türkiye’de ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sistemi süreç içerisinde karşılaşılan talep ve sorunlara göre mevzuat ve uygulamalarda değişimler göstermiştir. Türkiye’de ilk kez 1964’te merkezi sınavla öğrenci alan üniversiteler, 1974 yılında kurulan Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından tüm üniversiteleri kapsayan bir uygulamaya dönüşmüştür (Eşme, 2014). Süreç içerisinde adı değişmekle birlikte sorumlu kurum olan ÖSYM (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi) yıllara göre tek ya da iki aşamalı sınavlarla öğrenci seçme ve yerleştirme işlemini yapmıştır (Gürbüz Türk ve Kınal, 2018). 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak ifade edilen uygulamada Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) (Sarica, 2019) ile isteğe bağlı olan Yabancı Dil Testi (YDT) oturumundan oluşan sınavlar ile ÖSYM uygulama yapmaktadır (Gürbüz Türk ve Kınal, 2018). Öte yandan Türkiye’de ilk, orta (Demir ve Demir, 2012; Sezgin, Koşar ve Koşar, 2016; Taş ve Aykaç, 2020) ve yükseköğretim (Kelecioğlu, 2002; Eşme, 2014; Gürbüz Türk ve Kınal, 2018) aşamalarından oluşan eğitim sürecinin niceliği ve niteliğinin geliştirilmesi konusunda da çeşitli bilimsel çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte daha kaliteli bir eğitimin sunulması konusunda ilgili kurumların yapmış olduğu çeşitli çalışmalar, müfredat ve mevzuat değişiklikleri, uygulamalar (Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014; Odabaşı, 2014; Özer, Gençoğlu ve Suna, 2020) icra edilmektedir.

İlk, orta ve yükseköğretimin biri birine etkileşimli bir süreçten oluştuğu bilinmektedir. Nitekim Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007)’nin hazırlamış olduğu Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi çalışmasında da ifade edilmiş olduğu gibi yükseköğretimde verilen eğitimin niteliğinin ortaöğretimin kalitesinden bağımsız olmadığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla yükseköğretim sisteminin performansının ortaöğretimin performansı ile ilişkili düşünmesi bir gereklilik olmaktadır. YÖK’ün hazırlamış olduğu rapor (2007) döneminde uygulanmakta olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) kapsamındaki alt testler temelinde yapılan değerlendirmeye göre yine ilgili dönemin Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi okul türünde oransal olarak daha iyi olmakla birlikte, genelde matematik ve fen bilgisi sorularına verilen doğru cevap sayısının oldukça düşük olduğu tespiti yapılmıştır. Bu tespitten hareketle matematik ve fen bilgisi alanında yetersiz bir ortaöğretimin yükseköğretim için yeterli sayılabilecek temeli oluşturamadığı görüşüne yer verilmiştir. Öte yandan uluslararası karşılaştırmalara imkân veren PISA (Programme for International Student Assessment) sonuçları açısından bakıldığında da matematik ve fen bilimleri alanında Türkiye’nin başarısının düşük olduğu görülmektedir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2014). Son dönemde yapılan YKS sınav sonuçları (YÖKATLAS, 2019; 2020; 2021) incelendiğinde de özellikle matematik ve fen bilgisi alanına yönelik matematik, fizik, kimya ve fen bilgisi öğretmenlik programlarına yerleşen öğrencilerin matematik ve fen alanı alt testlerindeki doğru cevap sayılarının

oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu durum ortaöğretim sisteminin matematik ve fen bilimleri alanında öğrencilerin akademik başarılarının istenilen düzeyde olmadığına işaret etmektedir.

İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin yükseköğretim öncesindeki akademik başarısını konu edinen çok sayıda çalışma alanyazında yer almaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalarda da özellikle ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin akademik başarılarını ve ilişkili değişkenlerini konu edinen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Çetingül ve Dülger (2006)'ın 2001-2002 ÖSS verileri kapsamında yükseköğretime geçiş sınav sonuçlarına yönelik yapmış olduğu çalışmada okul türlerine göre başarının farklılaştığı ve bununla birlikte bölgesel farklılıkların başarıda belirleyici olduğu ifade edilmiştir. Çalışmada Fen Lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Özdemir ve Gelbal (2016) yaptıkları çalışmada 2012-2013 yılında yükseköğretime geçiş sınavı kapsamındaki Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alt testlerdeki öğrencilerin başarısının öğrencilere ortaöğretimde ilgili alanda verilen derslerdeki başarı tarafından farklılıklar göstermekle birlikte açıkladığı saptanmıştır. Bir diğer çalışmada (Sezgin, Koşar ve Koşar, 2016) öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında liselerdeki akademik başarısızlığın nedenleri araştırma konusu yapılmıştır. Söz konusu çalışmada okul yöneticileri akademik başarı açısından ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarıyı önemli bir ölçüt olarak değerlendirirken, öğretmenler bu ölçütü önemli bulmamışlardır. Çalışmada akademik başarısızlığın nedenlerinin bireysel, ailesel, okul ve eğitim sisteminden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte akademik başarı düşük öğrencilerin devamsızlık, eğitime devam edememe ya da okul terki gibi sonuçlara neden olduğu ileri sürülmüştür. Akkurt ve Karabağ Köse (2019)'nin yapmış olduğu çalışmada ise sosyoekonomik faktörün okul başarısında en etkili değişken olduğu ve bunu okul ve öğretmen sınıf liderliği değişkenlerinin izlediği tespit edilmiştir. Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan bir araştırmada da öğrencilerin ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerinin öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme sistemi için temel alınan merkezî sınav (TEOG) puanları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarı göstergeleri ile ekonomik, sosyal ve kültürel statü arasında güçlü bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Cingöz ve Gür, 2020). Türkiye'de ortaöğretim sisteminin sorunlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan bir diğer (Taş ve Aykaç, 2020) çalışmada ortaöğretimde bir üst kademeye geçiş sistemi, eğitimde fırsat eşitsizliği, personel kalitesi, bürokrasi, kalabalık sınıflar, bina yetersizliği, araç gereç eksikliği sorunlarının olduğu ifade edilmiştir. 2020 yılında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavına katılan tüm öğrencileri kapsayan (Suna, Özer, Şensoy, Gür, Gelbal ve Aşkar, 2021) çalışmada akademik başarıyla ilişkili faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencinin başarısı ile okul sosyoekonomik düzeyi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ve bunu öğretmen kıdemi, okul büyüklüğü ve sınıf büyüklüğünün izlediği görülmüştür. Suna ve Özer (2021)'in yaptığı çalışmada TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2019 sonuçlarına göre Türkiye'de sosyoekonomik özellikler ile akademik başarı arasında ilişki olduğu ve okullararası başarı düzeylerinde farklılıkların bulunduğu ifade edilmiştir.

Yukarıda verilen çalışmaların sonuçları irdelendiğinde ifade edilebilecek birinci husus ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarısını belirleyici çok sayıda değişkenin bulunduğu görülmektedir. Bir diğer husus ise akademik başarıyı belirleyen değişkenler bağlamında öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde farklılıklarla karşılaşılmasıdır. Ortaöğretimdeki akademik başarı düzeylerindeki farklılıklar öğrencilerin YKS sınavlarındaki üniversiteye yerleşme başarılarında da heterojen bir dağılım göstermesine neden olabilecektir. YKS sınavlarında programlara yerleşen öğrencilerin giriş başarılarının homojen bir dağılım göstermemesi



öğrencilerin üniversitedeki eğitim sürecindeki akademik başarılarını da olumsuz yönden etkileyebileceği ve yerleşilen programda verilen eğitimin amaçlanan düzeyde öğrenciler tarafından kazanılmasında engel teşkil edebilecektir. Üniversitede aynı programa yerleşen öğrencilerin ortaöğretimden edinmiş oldukları akademik bilgilerinin benzer olmamasından dolayı verilen eğitimi kavrama ve öğrenme güçlüklerine neden olabilecektir. Bu durum öğrencinin başarısını olumsuzlaştıracağı gibi yerleşilen programda verilen eğitimin kalitesini ve programın başarısını düşürebilecektir. Bu çalışmanın kapsamındaki eğitim programları bağlamında düşünüldüğünde toplum ve ülke açısından daha ciddi sonuçlarının olabileceği söylenebilir. Çünkü öğrenciler mezuniyet sonrasında öğretmenlik vasfını kazanacaklardır. Eğitim programlarında yeterli sayılabilecek genel ve alan bilgi birikimi kazanamamış olan öğrencilerin mezuniyet sonrasında üstlenecekleri öğretmenlik görevleri sürecinde eğitim vermiş oldukları öğrencilerin de yetersizliğine sebep olabileceklerdir.

Matematik ve fen bilimleri genel itibariyle yaşamın çeşitli kesitlerinde işlevsel özellikleri olan bilim alanları olmakla birlikte, Zan ve Seçken (2019)'in belirtmiş olduğu gibi fen bilimleri aynı zamanda ülkelerin ekonomik üstünlüklerinin sağlanmasından dolayı son dönemde fen bilimleri kapsamındaki alanlara yönelik eğitimin niteliğini yükseltmek amacıyla çok sayıda bilimsel çalışma yapılmaktadır. Ancak matematik ve fen bilimleri kapsamındaki bilim dallarının doğası gereği öğrenme ve öğretim sürecinde bir dizi sorun ya da güçlüklerle karşılaşabilmektedir. Bu yönüyle kimya eğitimi doğası itibariyle diğer bilim alanlarına göre güçlükleri ve kısıtları daha fazla olan bir bilim alanı olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan araştırmalarda kimya eğitiminde karşılaşılan bir dizi sorun olduğu ifade edilmiştir (Demir, 2021). Bu öneminden dolayı ve kimya eğitiminin daha nitelikli olması için Türkiye’de kimya eğitimi müfredatında çok sayıda değişikliğin yapıldığı (Aydın, 2010; Yörük ve Seçken, 2011; Zan ve Seçken, 2019) görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde kimya eğitiminin kalitesinin geliştirilmesine yönelik uygulama ve çalışmalara karşılık, devlet üniversiteleri bünyesinde yer alan matematik ve fen bilimleri öğretmenlik programlarının sayısı (YBYS, 2022) dikkate alındığında kimya eğitimi programının son üç YKS döneminin her yılında kapanan program olduğu görülmektedir. Kimya eğitiminin ortaöğretimdeki ve yükseköğretimdeki mevcut nitelik ve nicelik durumunun kimya eğitimine ilişkin spesifik bir durum mu yoksa genel itibariyle matematik ve fen bilimleri alanlarında karşılaşılan bir durum olup olmadığının araştırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Konu bu yönüyle farklı bağlam ve açılardan araştırma konusu yapılabileceği gibi, YKS sınavı sonucuna göre kimya eğitimi programına yerleşen öğrencilerin başarılarının matematik, fizik, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarıları ile karşılaştırılması genel başarının değerlendirilmesine imkân verebileceği söylenebilir.

Yukarıda ifade edilen bilgilerin ışığında bu çalışmanın başlıca amacı 2019, 2020 ve 2021 YKS sonuçları temelinde kimya eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarılarının matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarıları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

Kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin TYT kapsamındaki Türkçe, sosyal, matematik, fen ve AYT kapsamındaki matematik, fizik, kimya ve biyoloji test ham puan ortalamalarının dağılımını belirlemek.

TYT Türkçe, sosyal, matematik, fen ve AYT matematik, fizik, kimya ve biyoloji test ham puan ortalamaları temelinde kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığı istatistiksel olarak incelemek.

## Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri ÖSYM'nin YKS sınav sonuçlarını değerlendirdiği raporlardan (ÖSYM, 2019; 2020; 2021) ve YÖKATLAS veri tabanından (YÖKATLAS, 2022) edinilmiştir. Çalışmanın kapsamına 2019, 2020 ve 2021 YKS döneminde sırasıyla kimya eğitimi programı için 11, 10 ve 9; matematik programı için 13, 13 ve 13; fen bilgisi eğitimi programı için 66, 65 ve 65; fizik eğitimi programı için 9, 9 ve 8 ve biyoloji eğitimi programı için 9, 7 ve 7 devlet üniversitesi programına yerleşen öğrenciler alınmıştır. Çalışmanın verileri 2019, 2020 ve 2021 yılı YKS dönemlerinde Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (MFBE) programlarına yerleşen sonuncu sıradaki öğrencinin ham puanlarından (net cevap sayıları) oluşmaktadır. Çalışmada YKS sınavlarında TYT Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri testlerindeki ham puanları ile AYT'deki matematik, fizik, kimya ve biyoloji testlerindeki ham puanları istatistiksel analizlere alınmıştır. Çalışmada TYT ve AYT kapsamında olan testlere ilişkin ham puanların dağılımını belirlemek amacıyla değişim katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada ifade edilen değişim katsayısı terimi alanyazında bazı çalışmalarda bağıl değişim katsayısı (Güngör ve Taşdan, 2016; Tösten ve Özgan, 2017) şeklinde de tanımlanmaktadır. Değişim katsayısı (V) matematiksel olarak, değişkenin standart sapmasının ( $\sigma$ ) aritmetik ortalamasına ( $\bar{x}$ ) bölünmesi ile hesaplanmaktadır (Özsoy, 2005). Değişim katsayısının 20'den küçük olması dağılımın homojen olduğunu belirtmektedir (Demirtaş ve Kılıç, 2016; Tuncer, 2016).

Bu çalışmada MFBE programlarına yerleşen öğrencilerin ham puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak incelenmiştir. Bunun için çalışmada tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA analizi bir veri setindeki iki ya da daha fazla grubun aritmetik ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılığı saptamaktadır (Büyüköztürk, 2002; Öztürk, 2006). Çalışmada matematik, fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi bölümlerinin TYT ve AYT testlerine ilişkin ham puan ortalamaları arasındaki istatistiksel farklılığın kaynağını belirlemek için Bonferroni testi kullanılmıştır. Bonferroni testi grupların ortalamaları arasında tespit edilen farkın istatistiksel olarak hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye imkân veren çoklu karşılaştırma testidir (Kayri, 2009).

## Bulgular

Çalışmanın giriş kısmında ifade edilen birinci alt amaçta ifade edilen kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin TYT kapsamındaki Türkçe (40 soru), sosyal (20 soru), matematik (40 soru) ve fen (20 soru) test ham puan ortalamalarının dağılımı incelenmiştir (Tablo 1-4). Tablo 1'deki analiz sonuçları incelendiğinde yalnızca matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin Türkçe alt testindeki ham puanları açısından araştırma kapsamındaki üç yıl için de homojen olduğu saptanmıştır. Bunu kimya eğitimi programına yerleşen öğrencilerin Türkçe ham puan ortalamaları izlemektedir. Ancak kimya eğitimi programına yerleşen öğrencilerin Türkçe alt testindeki ham puan ortalamaları yalnızca 2019 ve 2021 YKS sınav sonuçları açısından homojen bulunmuştur. Fizik ve biyoloji eğitiminin ise yalnızca bir YKS yılı açısından homojen olduğu saptanmıştır. Fen bilgisi eğitimi programı ham puanları ise her üç YKS döneminde de TYT Türkçe testi bakımından homojen bulunmamıştır.

**Tablo 1.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin TYT Türkçe Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi
2019	14,673	25,91	25,289	23,3	18,74	21,488
	8,589	4,94	3,345	4,2	4,44	5,535
	<b>V</b>	58,54	19,06	13,228	18,01	23,67
2020	14,288	27,12	23,222	22,15	23,75	20,885
	8,846	3,53	5,522	6,21	4,77	5,363
	<b>V</b>	61,91	13,02	23,778	28,04	20,08
2021	18,404	26,6	21,188	21,67	24,68	20,777
	7,752	3,89	8,649	2,9	5,64	5,556
	<b>V</b>	42,12	14,64	40,82	13,41	22,84

YKS TYT sosyal alt test ham puanları açısından değişim katsayıları incelendiğinde (Tablo 2) yalnızca kimya eğitimi programına 2020 yılında yerleşen öğrencilerin ham puan ortalamaları homojen bulunmuştur. MFBE programlarının YKS'nin üç dönemindeki TYT sosyal testindeki ham puanlarının dağılımının homojen olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 2.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin TYT Sosyal Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi
2019	6,687	11,14	9,944	8,44	6,02	6,803
	4,641	4,91	3,369	4,32	3,36	3,299
	<b>V</b>	69,40	44,05	33,882	51,24	55,81
2020	7,788	12,73	9,556	9,08	7,57	8,438
	4,186	3,16	3,511	1,64	2,29	2,791
	<b>V</b>	53,75	24,83	36,739	18,04	30,18
2021	8,34	11,77	10,969	8,36	7,25	8,315
	4,21	3,24	3,958	3,20	2,91	4,328
	<b>V</b>	50,48	27,54	36,088	38,32	40,11

TYT Matematik alt testi ham puanlarının dağılımı incelendiğinde ise (Tablo 3) yalnızca matematik eğitimi programlarına 2020 YKS döneminde yerleşen öğrencilerin puanlarının homojen olduğu saptanmıştır. Diğer eğitim programlarının TYT matematik ham puanlarının heterojen bir yapıda olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin TYT Matematik Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi	
2019		5,672	22,30	13,800	11,91	12,92	12,174
		7,36	5,25	5,235	5,60	7,99	4,777
	V	129,76	23,55	37,931	47,03	61,80	39,238
2020		5,556	29,27	18,389	16,58	13,36	14,588
		8,39	5,58	7,205	5,50	4,29	5,205
	V	151,01	19,08	39,180	33,18	32,13	35,677
2021		5,117	19,29	10,813	11,53	7,54	9,031
		5,595	6,17	4,348	4,33	3,10	4,296
	V	109,34	31,96	40,214	37,54	41,19	47,566

YKS TYT Fen testine ilişkin ham puan ortalamaları (Tablo 4) incelendiğinde yalnızca fizik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin 2020 yılı YKS dönemi ham puan ortalamalarının homojenlik gösterdiği saptanmıştır. Matematik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programlarında ise ham puan ortalamalarının heterojen bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 4.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin TYT Fen Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi	
2019		2,243	13,14	9,544	7,92	8,20	6,406
		3,77	3,58	3,836	2,69	2,81	2,820
	V	168,08	27,25	40,188	33,92	34,27	44,018
2020		2,668	13,46	10,500	9,80	9,86	8,788
		4,086	3,18	1,988	3,79	3,16	2,533
	V	153,15	23,61	18,936	38,72	32,08	28,818
2021		3,212	12,33	9,719	8,69	6,00	7,462
		4,097	4,42	3,363	2,97	3,81	3,149
	V	127,55	35,88	34,606	34,17	63,46	42,204

Çalışmanın ikinci alt amacı olan kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin AYT kapsamındaki matematik, fizik, kimya ve biyoloji testi ham puan ortalamalarının dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5-8'de verilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü AYT matematik testi ham puanları ortalamaları açısından eğitim programlarına bakıldığında, yalnızca matematik eğitimi programının 2020 yılı YKS dönemi sonuçları açısından homojenlik gösterdiği saptanmıştır. Diğer eğitim programlarının çalışma kapsamındaki üç yıl için de heterojen bir dağılımda olduğu görülmüştür.

**Tablo 5.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin AYT Matematik Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi	
	4,775	27,29	14,433	12,49	10,86	11,076	
	7,941	5,64	6,051	5,04	4,07	4,011	
V	166,30	20,67	41,921	40,38	37,54	36,218	
	7,584	33,33	22,861	22,88	14,32	17,919	
	10,257	3,32	8,617	7,01	7,60	5,615	
2020	V	135,25	9,95	37,693	30,65	53,09	31,333
	5,297	21,63	9,250	10,06	5,93	8,815	
	6,771	5,35	4,848	5,34	5,58	4,020	
2021	V	127,83	24,71	52,407	53,13	94,09	45,605

AYT Fizik testi ham puan ortalamalarının homojenliği incelendiğinde (Tablo 6) eğitim programlarının tamamının fizik testi ham puanları dağılımlarının tüm YKS dönemlerine heterojen olduğu saptanmıştır.

**Tablo 6.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin AYT Fizik Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi	
	1,034	5,62	3,711	4,04	2,21	2,317	
	2,448	3,26	3,278	2,45	1,16	2,091	
2019	V	236,75	58,06	88,333	60,69	52,47	90,280
	1,082	7,92	4,778	7,25	1,32	2,254	
	2,772	3,90	2,748	3,44	2,02	2,157	
2020	V	256,19	49,24	57,525	47,39	153,20	95,690
	1,462	4,50	3,906	7,86	1,50	1,281	
	2,286	2,49	2,303	2,62	0,88	1,864	
2021	V	156,36	55,32	58,949	33,32	58,53	145,520

AYT Kimya testi ham puan ortalamalarına ilişkin değişim katsayıları incelendiğinde (Tablo 7), çalışmanın kapsamındaki üç YKS döneminde de hiçbir eğitim programının kimya testi ham puan ortalamalarında homojenlik saptanmamıştır.

**Tablo 7.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Kimya Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi	
	0,963	7,55	3,711	4,04	1,86	2,850	
	2,429	2,49	3,278	2,45	2,20	2,324	
2019	V	252,23	32,94	88,333	60,69	118,57	81,546
	1,416	9,48	4,778	7,25	3,86	4,696	
	3,188	3,59	2,748	3,44	2,88	2,302	
2020	V	225,14	37,88	57,525	47,39	74,64	49,013
	1,891	8,83	3,906	7,86	4,96	5,465	
	3,195	2,61	2,303	2,62	3,04	2,632	
2021	V	168,96	29,62	58,949	33,32	61,23	48,165

AYT Biyoloji testi ham puan ortalamalarının dağılımına ilişkin hesaplanmış olan katsayılar (Tablo 8) incelendiğinde çalışmanın kapsamındaki eğitim programlarının üç yılda da AYT biyoloji testi ham puanlarının ortalamalarının dağılımının heterojen olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 8.** MFBE Programlarına Yerleşen Öğrencilerin AYT Biyoloji Testi Ham Puanlarının Dağılımı

YKS Yılı	Tüm Adaylar	Matematik	Fizik	Kimya	Biyoloji	Fen Bilgisi	
2019		1,298	7,08	4,889	3,99	4,32	3,717
		2,495	2,16	2,998	2,28	1,81	2,363
	V	192,22	30,47	61,316	57,01	41,98	63,590
2020		1,309	7,52	5,083	4,88	4,54	4,031
		2,691	3,08	3,157	3,58	2,71	2,606
	V	205,58	41,00	62,111	73,41	59,74	64,647
2021		2,411	9,12	7,469	6,81	5,89	6,000
		3,459	2,95	3,283	3,72	2,70	2,575
	V	143,47	32,33	43,952	54,70	45,75	42,917

Çalışmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak TYT Türkçe, sosyal, matematik ve fen test ham puan ortalamaları temelinde kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel analiz bulguları Tablo 9-11’de verilmiştir.

Bu amaç için çalışmada 2019 YKS TYT alt testlerinin ham puan ortalamaları bakımından eğitim programlarına yerleşen öğrenciler açısından farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir (Tablo 9). ANOVA sonuçlarına göre 2019 yılı TYT Türkçe ham puan ortalamaları arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı ( $P<0.005$ ) bulunmuştur. Eğitim programlarının Türkçe ham puan ortalamaları arasındaki farklılığın kaynağı Bonferroni testi ile analiz edildiğinde, bu farklılığın matematik eğitimi ile biyoloji eğitimi ham puan ortalamaları açısından olduğu saptanmıştır. Diğer eğitim programlarının TYT Türkçe alt test ham puan ortalamaları arasında istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. TYT Türkçe ham puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın matematik eğitiminde olduğu bunu kimya eğitiminin izlediği ve en düşük ortalamanın ise biyoloji eğitiminde bulunduğu saptanmıştır. 2019 yılı TYT sosyal testi ham puan ortalamaları incelendiğinde ise matematik eğitim programının birinci, fizik eğitiminin ikinci ve kimya eğitiminin ise üçüncü sırada, fen bilgisi eğitimi dördüncü sırada ve biyoloji eğitimi ise en düşük ortalamaya sahiptir. ANOVA sonuçları sosyal testinde de ham puan ortalamalarına göre eğitim programları açısından istatistiksel ( $P<0.001$ ) olarak farklılık saptanmıştır. Bonferroni testi analizine göre sosyal ham puan ortalamaları bakımından matematik eğitimi ile biyoloji eğitim programı arasında ve matematik eğitimi ile fen bilgisi eğitimi programı arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur. TYT Matematik testi ham puan ortalamaları incelendiğinde matematik eğitimi en yüksek ortalamaya sahiptir. Kimya eğitimi programının matematik ham puan ortalaması ise en düşük programdır. Eğitim programlarının matematik testi ham puan ortalamaları istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ( $P<0.001$ ). Bu farklılık matematik eğitim programı ile diğer tüm eğitim programlarının arasından kaynaklandığı Bonferroni testi analiz sonucunda görülmüştür. Matematik eğitimi programı dışındaki diğer eğitim programları matematik ham puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak biri birinden farklılık göstermemiştir. 2019 Yılı TYT fen testi ham puan ortalamalarında da matematik eğitimi beş eğitim programı içinde en yüksek ortalamaya sahiptir. Kimya eğitimi programı ise fen testi ortalaması açısından dördüncü sırada yer almıştır. ANOVA sonuçları eğitim programları arasında fen testi ortalaması bakımından istatistiksel

olarak farklılık olduğunu göstermiştir ( $P<0.001$ ). Bonferroni testi analizine göre fen testi ortalamaları arasındaki farklılığın matematik eğitimi programı ile kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Matematik dışındaki fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasında fen testi ortalamaları bakımından bir farklılık istatistiksel olarak görülmemiştir.

**Tablo 9.** MFBE Programları 2019 Yılı TYT Testlerinin ANOVA Sonuçları

Program	Program Sayısı	Türkçe		Sosyal		Matematik		Fen	
		x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$
Matematik (1)	13	25.90	4.93	11.13	4.90	22.30	5.25	13.13	3.57
Fizik (2)	9	25.28	3.34	9.94	3.36	13.80	5.23	9.54	3.83
Kimya (3)	11	23.30	4.19	8.43	4.32	11.90	5.60	7.91	2.68
Biyoloji (4)	9	18.74	4.43	6.02	3.60	12.92	7.98	8.20	2.81
Fen Bilgisi (5)	66	21.48	5.53	6.80	3.29	12.17	4.77	6.40	2.82
Toplam	108	22.29	5.40	7.68	3.92	13.56	6.12	7.78	3.68
<b>Anlamlılık</b>		P<0.005		P<0.001		P<0.001		P<0.001	
<b>Bonferroni Testi</b>		1. ve 4. grup için p<0.05		(1. ve 4. grup) ve (1. ve 5. grup) için p<0.05		1. ve 2, 3,4,5. grup için p<0.05		1. ve 3,4,5. grup için p<0.05; 2. ve 5. grup için p<0.05	

2020 Yılı YKS TYT alt testlerine ilişkin ham puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 10'da verilmiştir. TYT Türkçe testi ham puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $P<0.01$ ) farklılık tespit edilmiştir. Matematik eğitimi programının en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bunu sırasıyla biyoloji, fizik, kimya ve fen bilgisi eğitim programının izlediği görülmektedir. Bonferroni testi analizine göre eğitim programları arasındaki farklılığın matematik eğitimi ile fen bilgisi eğitimi programı arasında olduğu saptanmıştır. TYT Sosyal testinde de matematik eğitim programı ham puan ortalaması bakımından ilk sırada yer almıştır. Kimya eğitimi programı TYT sosyal testi ham puan ortalamasında üçüncü sırada bulunmaktadır. Eğitim programları arasında sosyal testi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın ANOVA sonuçlarında görülmüştür ( $P<0.001$ ). Bonferroni testi analizine göre farklılık matematik programı ile kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasından kaynaklanmaktadır. TYT Matematik testinde de matematik eğitimi programı en yüksek ortalamaya sahiptir. Beş eğitim programı içinde kimya eğitimi matematik testi ham puan ortalamasında üçüncü sırada bulunmaktadır. ANOVA sonuçlarına göre eğitim programları arasında matematik testi ham puan ortalamaları bakımından anlamlı farklılık saptanmıştır ( $P<0.001$ ). Eğitim programları arasındaki farklılık Bonferroni testi ile incelendiğinde farklılığın matematik eğitimi ile kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri eğitimi arasında olduğu saptanmıştır. Matematik eğitimi dışındaki eğitim programları arasında farklılık bulunmamıştır. TYT Fen testi ham puanları incelendiğinde de matematik eğitim programı en yüksek ortalamaya sahiptir. Kimya eğitimi ise dördüncü sırada bulunmaktadır. ANOVA sonuçları eğitim programlarının matematik testi ham puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılığın olduğunu göstermiştir ( $P<0.001$ ). Eğitim programları arasındaki istatistiksel farklılığın matematik eğitimi programı ile kimya, biyoloji ve fen bilimleri eğitim programları arasında olduğu Bonferroni testi analizi sonucunda saptanmıştır.

**Tablo 10.** MFBE Programları 2020 Yılı TYT Testlerinin ANOVA Sonuçları

Program	Program Sayısı	Türkçe		Sosyal		Matematik		Fen	
		x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$
Matematik (1)	13	27.11	3.52	12.73	3.16	29.26	5.58	13.46	3.17
Fizik (2)	9	23.22	5.52	9.55	3.51	18.38	7.20	10.50	1.98
Kimya (3)	10	22.15	6.21	9.07	1.63	16.57	5.49	9.80	3.79
Biyoloji (4)	7	23.75	4.76	7.57	2.28	13.35	4.29	9.85	3.16
Fen Bilgisi (5)	65	20.88	5.36	8.43	2.79	14.58	5.20	8.78	2.63
Toplam	104	22.18	5.54	9.07	3.10	16.86	7.20	9.68	3.11
<b>Anlamlılık</b>		P<0.01		P<0.001		P<0.001		P<0.001	
<b>Bonferroni Testi</b>		1. ve 5. grup için p<0.05		1. ve 3, 4, 5. grup için p<0.05		1. ve 2, 3, 4, 5. grup için p<0.05		1. ve 3, 5. grup için p<0.05	

2021 Yılı TYT alt testlerine ilişkin ham puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. TYT Türkçe alt testi bakımından ortalamalar incelendiğinde matematik eğitim programının ortalamasının en yüksek olduğu ve kimya eğitiminin programının ise üçüncü sırada yer aldığı saptanmıştır. ANOVA bulguları eğitim programlarının Türkçe ham puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılığın olduğunu ( $P<0.05$ ) göstermiştir. Bonferroni testi farklılığın matematik eğitimi programı ile fen bilgisi eğitimi programı arasında olduğunu belirtmiştir. Diğer eğitim programlarının biri birinden Türkçe ham puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak farklılık göstermemiştir. TYT sosyal testi ham puan ortalamalarında da matematik eğitimi programı en yüksek ortalamaya sahiptir. Kimya eğitimi programının üçüncü sırada bulunduğu saptanmıştır. Eğitim programlarının ortalamalar arasındaki farklılık incelendiğinde, ANOVA sonuçlarına göre istatistiksel farklılık tespit edilmiştir ( $P<0.05$ ). Bonferroni testine göre eğitim programları arasındaki farklılığın matematik eğitimi ile fen bilgisi eğitimi programı arasında olduğu saptanmıştır. Diğer eğitim programları arasında istatistiksel farklılık saptanmamıştır. TYT Matematik alt testi ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaya matematik eğitimi programının sahip olduğunu bunu kimya eğitimi programının izlediği saptanmıştır. Eğitim programları arasında matematik testi ham puan ortalamaları arasında farklılık anlamlı bulunmuştur ( $P<0.001$ ). Bonferroni testi analizi sonucunda matematik eğitimi programı ile biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasında istatistiksel olarak farklılık saptanmıştır.

**Tablo 11.** MFBE Programları 2021 Yılı TYT Testlerinin ANOVA Sonuçları

Program	Program Sayısı	Türkçe		Sosyal		Matematik		Fen	
		x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$
Matematik (1)	13	26.59	3.89	11.76	3.24	19.28	6.16	12.32	4.42
Fizik (2)	8	21.18	8.64	10.96	3.95	10.81	4.34	9.71	3.36
Kimya (3)	9	21.66	2.90	8.36	3.20	11.52	4.32	8.69	2.97
Biyoloji (4)	7	24.67	5.63	7.25	2.90	7.53	3.10	6.00	3.80
Fen Bilgisi (5)	65	20.77	5.55	8.31	4.32	9.03	4.29	7.46	3.14
Toplam	102	21.89	5.77	8.89	4.16	10.59	5.62	8.26	3.74



Anlamlılık	P<0.05	P<0.05	P<0.001	P<0.001
<b>Bonferroni Testi</b>	1. ve 5. grup için p<0.05	1. ve 5. grup için p<0.05	1. ve 2, 3, 4, 5. grup için p<0.05	1. ve 4, 5. grup için p<0.05

Çalışmanın dördüncü alt amacında ifade edilen AYT matematik, fizik, kimya ve biyoloji alt testleri ham puan ortalamalarına kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarıları arasındaki farklılığın belirlenmesine ilişkin bulgular Tablo 12-14'de verilmiştir. Tablo 12'de 2019 yılı AYT alt testlerine ilişkin ham puan ortalamaları verilmiştir. AYT matematik test ham puan ortalamaları incelendiğinde matematik eğitim programının birinci sırada yer aldığı bunu sırasıyla fizik, kimya, fen bilgisi ve biyoloji eğitimi programının izlediği görülmektedir. Eğitim programları arasında matematik testi ham puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak farklılık saptanmıştır (P<0.001). Bonferroni testine göre matematik eğitimi programı ile fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasında matematik testi ham puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak farklılık saptanmıştır. AYT Fizik testi ham puan ortalamaları incelendiğinde de matematik eğitimi programının en yüksek ortalamaya sahip olduğu bunu sırasıyla fizik, kimya, fen bilgisi ve biyoloji eğitimi programının izlediği saptanmıştır. ANOVA sonuçları eğitim programları arasında istatistiksel olarak farklılığın olduğunu göstermiştir (P<0.001). Eğitim programları arasındaki farklılık incelendiğinde Bonferroni testi bulgularına göre matematik eğitimi programı ile biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasında istatistiksel olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. 2019 Yılı AYT kimya testi ortalamalarında da matematik eğitim programının ortalaması en yüksektir. Kimya eğitimi programı ikinci sırada bir ortalamaya sahiptir. ANOVA sonuçları ortalamalar arasında farklılığın istatistiksel olarak anlamlı (P<0.001) olduğunu göstermiştir. Bonferroni testi sonuçları eğitim programları arasındaki farklılığın matematik eğitimi ile diğer eğitim programları arasından kaynaklandığını göstermiştir. AYT Biyoloji testi ham puan ortalamaları incelendiğinde yine matematik eğitim programının ortalamasının birinci sırada ve bunu sırasıyla fizik, biyoloji, kimya ve fen bilgisi eğitimi programının izlediği saptanmıştır. ANOVA bulguları eğitim programlarının biyoloji testi ham puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğunu göstermiştir. Farklılığın kaynağı Bonferroni testine göre incelendiğinde, biyoloji testi ham puan ortalamaları açısından matematik eğitimi programı ile kimya ve fen bilgisi eğitimi programları arasından olduğu saptanmıştır.

**Tablo 12.** MFBE Programları 2019 Yılı AYT Testlerinin ANOVA Sonuçları

Program	Program Sayısı	Matematik		Fizik		Kimya		Biyoloji	
		x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$
Matematik (1)	13	27.29	5.64	5.61	3.26	7.54	2.48	7.08	2.15
Fizik (2)	9	14.43	6.05	3.71	3.27	3.64	2.49	4.88	2.99
Kimya (3)	11	12.49	5.04	3.36	3.60	4.03	2.44	3.99	2.27
Biyoloji (4)	9	10.85	4.07	2.21	1.16	1.85	2.20	4.32	1.81
Fen Bilgisi (5)	66	11.07	4.01	2.31	2.09	2.85	2.32	3.71	2.36
Toplam	108	13.43	6.87	2.92	2.68	3.51	2.80	4.29	2.55
<b>Anlamlılık</b>		P<0.001		P<0.001		P<0.001		P<0.001	

<b>Bonferroni Testi</b>	1. ve 2, 3, 4, 5. Grup için p<0.05	1. ve 4, 5. Grup için p<0.05	1. ve 2, 3, 4, 5. Grup için p<0.05	1. ve 3, 5. Grup için p<0.05
-------------------------	------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	------------------------------

2020 Yılı AYT alt test ham puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Tablo 13'te görüldüğü gibi AYT matematik ham puan ortalamalarında en yüksek ortalamanın matematik eğitimi programında olduğu ve bunu sırasıyla kimya, fizik, fen bilgisi ve biyoloji eğitim programı izlemektedir. ANOVA sonuçları matematik test ortalamaları arasında istatistiksel olarak farklılık olduğunu göstermiştir (P<0.001). Bonferroni testine göre farklılık matematik eğitim programı ile diğer eğitim programları arasından kaynaklanmaktadır. AYT Fizik test ortalamaları incelendiğinde matematik eğitimi programının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kimya eğitiminin üçüncü sırada ham puan ortalamasına sahip olduğu saptanmıştır. ANOVA bulgularına göre eğitim programları arasında fizik testi ham puan ortalamalarının istatistiksel olarak (P<0.001) farklı olduğu görülmüştür. Fizik testi ham puan ortalamaları arasındaki farklılığın Bonferroni testine göre matematik eğitimi programı ile kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitim programları arasında olduğu saptanmıştır. AYT Kimya test ortalamasında da matematik eğitimi programının ilk sırada, bunu ikinci sırada kimya eğitimi programının izlediği saptanmıştır. ANOVA sonuçları eğitim programları arasında kimya testi ham puan ortalamaları bakımından istatistiksel olarak (P<0.001) farklılık olduğunu göstermiştir. Bonferroni testine göre farklılık matematik eğitimi programı ile fizik, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasından kaynaklandığı saptanmıştır. 2020 AYT biyoloji testi ortalamaları incelendiğinde de matematik eğitimi programının en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Bunu fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisinin sırasıyla izlediği görülmüştür. Eğitim programları arasındaki istatistiksel olarak farklılık incelendiğinde Bonferroni testi biyoloji testi ham puan ortalamaları bakımından matematik eğitimi programı ile fen bilgisi eğitimi programı arasından kaynaklandığı saptanmıştır.

**Tablo 13.** MFBE Programları 2020 Yılı AYT Testlerinin ANOVA Sonuçları

Program	Program Sayısı	Matematik		Fizik		Kimya		Biyoloji	
		x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$
Matematik (1)	13	33.32	3.31	7.92	3.90	9.48	3.59	7.51	3.08
Fizik (2)	9	22.86	8.61	4.77	2.74	5.38	3.41	5.08	3.15
Kimya (3)	10	22.87	7.01	3.52	3.94	7.25	3.43	4.87	3.57
Biyoloji (4)	7	14.32	7.60	1.32	2.02	3.85	2.87	4.53	2.70
Fen Bilgisi (5)	65	17.91	5.61	2.25	2.15	4.69	2.30	4.03	2.60
Toplam	104	20.50	7.93	3.24	3.27	5.54	3.17	4.67	2.99
<b>Anlamlılık</b>		P<0.001		P<0.001		P<0.001		P<0.003	
<b>Bonferroni Testi</b>		1. ve 2, 3, 4, 5. grup için p<0.001; 3. ve 4. grup için p<0.05		1. ve 3, 4, 5. grup için p<0.001		1. ve 2, 4, 5. grup için p<0.001		1. ve 5. grup için p<0.001	

2021 Yılı AYT alt test ham puan ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 14'de verilmiştir. AYT Matematik test ham puan ortalamaları incelendiğinde matematik eğitiminin ilk sırada yer aldığı saptanmıştır. Bunu sırasıyla kimya, fizik, fen bilgisi ve biyoloji eğitimi programlarının izlediği görülmektedir. ANOVA sonuçlarına göre eğitim programlarının ham puanları arasında istatistiksel olarak farklılık (P<0.001) olduğu saptanmıştır. Bonferroni testine göre ham puan ortalamaları bakımından matematik eğitimi programı ile fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Diğer eğitim programları arasında anlamlı istatistiksel farklılık saptanmamıştır. AYT Fizik testine ilişkin ham puan ortalamaları incelendiğinde ise yine matematik eğitimi programının ilk sırada yer aldığı bunu sırasıyla fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programının izlediği görülmektedir. ANOVA sonuçları eğitim programları arasında fizik testi ham puanları ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde Bonferroni testine göre matematik eğitimi programı ile kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasında olduğu saptanmıştır. 2021 yılı AYT kimya testi ham puan ortalamaları bakımından da matematik eğitimi programının en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bunu kimya eğitimi programı ve sırasıyla fizik, fen bilgisi ve biyoloji eğitimi programının izlediği saptanmıştır. Kimya testi ham puan ortalamaları bakımından eğitim programları arasında istatistiksel olarak anlamlı ( $P<0.001$ ) farklılık saptanmıştır. Bonferroni testine göre matematik eğitim programı ile biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Biyoloji testi ham puan ortalamalarında da matematik eğitim programının en yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Kimya eğitimi programı ham puan ortalamaları arasında üçüncü sırada yer almıştır. ANOVA sonuçları eğitim programları açısından biyoloji ham puanları ortalamalarının istatistiksel olarak ( $P<0.01$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Bonferroni testi matematik eğitimi programı ile fen bilgisi eğitimi programı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

**Tablo 14.** MFBE Programları 2021 Yılı AYT Testlerinin ANOVA Sonuçları

Program	Program Sayısı	Matematik		Fizik		Kimya		Biyoloji	
		x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$	x	$\sigma$
Matematik (1)	13	21.63	5.34	4.50	2.48	8.82	2.61	9.11	2.94
Fizik (2)	8	9.25	4.84	3.90	2.30	6.09	3.24	7.46	3.28
Kimya (3)	9	10.05	5.34	1.88	2.40	7.86	2.61	6.80	3.72
Biyoloji (4)	7	5.92	5.57	1.50	0.87	4.96	3.03	5.89	2.69
Fen Bilgisi (5)	65	8.81	4.02	1.28	1.86	5.46	2.63	6.00	2.57
Toplam	102	10.39	6.22	1.96	2.29	6.12	2.93	6.57	2.94
<b>Anlamlılık</b>		P<0.001		P<0.001		P<0.001		P<0.01	
<b>Bonferroni Testi</b>		1. ve 2, 3, 4, 5. grup için p<0.001		1. ve 3, 4, 5. grup için p<0.05		1. ve 4, 5. grup için p<0.05		1. ve 5. grup için p<0.01	

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2019-2021 YKS dönemleri sınav sonuçlarına göre kimya eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarıları matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin YKS başarıları ile karşılaştırılmıştır. Çalışmada YKS TYT sonuçlarının dağılımı eğitim programları özelinde karşılaştırıldığında eğitim programları arasında sistematik ve belirgin bir ayrışmanın olmadığı tespit edilmiştir. TYT alt testlerinin başarılarının dağılımında kimya, matematik, fizik ve biyoloji eğitimi programlarının her YKS döneminde olmasa da Türkçe testinde; kimya eğitiminin 2020 YKS sosyal testinde, matematik eğitimi programının 2020 YKS dönemi matematik testinde, fizik eğitimi programının ise 2020 YKS döneminde yerleşen öğrencilerin başarılarının benzerlik gösterdiği

saptanmıştır. Fen bilgisi eğitim programına yerleşen öğrencilerin başarılarının ise YKS TYT'nin üç döneminde ve bütün alt testlerde heterojen olduğu saptanmıştır.

AYT alt testleri açısından eğitim programlarına yerleşen öğrencilerin başarılarının homojenliği karşılaştırıldığında, yalnızca matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin 2020 YKS AYT döneminin homojen bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. YKS AYT'nin tüm dönemlerinde kimya, fizik, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin başarılarının biri birinden oldukça farklı olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamındaki eğitim programlarına yerleşen öğrencilerin YKS TYT ve AYT alt testlerindeki başarılarının homojen bulunmamış olması, öğrencilerin programlara giriş başarılarının biri birinden oldukça farklı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin aynı ya da benzer akademik bilgilere sahip olmadığını ve bunun ise yükseköğretimdeki eğitim sürecinde farklı akademik bilgi seviyesinde olan öğrencilerin yerleştikleri programlardaki akademik başarısını olumsuz yönden etkileyebileceği söylenebilir. Diğer bir deyişle üniversitede ilgili eğitim programlarında verilecek olan eğitimin her öğrenci tarafından kavranmasında güçlükler oluşturabilecektir. Öğrencilerin ortaöğretimden edinmiş oldukları akademik bilgilerinin yetersizliği ve heterojen olması programlardaki eğitimin başarısındaki düzeyin düşük olmasına neden olacaktır. Üniversitede verilen eğitimde istenilen düzeye ulaşmada engel oluşturabilecektir.

Çalışmada kimya, matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin TYT Türkçe, sosyal, matematik ve fen alt testlerinin ham puan başarıları arasındaki farklılık da ANOVA analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. 2019 YKS TYT testleri açısından bakıldığında yalnızca matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin 2019 YKS TYT Türkçe, sosyal, matematik ve fen testlerindeki başarılarının diğer eğitim programlarından yüksek olduğu görülmüştür. Matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin başarısının yüksek olması istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Matematik eğitimi programı dışındaki fizik, kimya, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programlarının 2019 YKS TYT alt testlerindeki başarılarının matematik programına göre düşük ve kendi aralarında benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. 2020 Yılı YKS TYT alt testlerinde de 2019 YKS TYT döneminde olduğu gibi yalnızca matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin testlerdeki başarılarının anlamlı bir şekilde diğer eğitim programlarından yüksek olduğu saptanmıştır. 2021 Yılı TYT alt testlerine ilişkin ham puan ortalamaları ve ANOVA sonuçlarında da, matematik eğitimi programının Türkçe, sosyal ve matematik testlerindeki başarısının diğer eğitim programlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Matematik eğitimi programının Türkçe, sosyal ve matematik testlerindeki başarısının yüksek olması istatistiksel olarak diğer programlardan anlamlı bir şekilde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ancak fen testi açısından tüm eğitim programları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fen testi açısından programlara yerleşen öğrencilerin başarısının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

AYT alt testlerine ilişkin ham puan ortalamaları açısından çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, araştırma kapsamındaki 2019, 2020 ve 2021 AYT dönemlerinde yalnızca matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin matematik, fizik, kimya ve biyoloji alt testlerindeki başarısının diğer eğitim programlarına göre daha yüksek olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Diğer eğitim programlarının YKS AYT 2019, 2020 ve 2021 dönemlerindeki başarıları arasında istatistiksel olarak farklılık saptanmamıştır. Kimya, fizik, matematik, biyoloji ve fen bilgisi eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin YKS TYT ve AYT alt testlerindeki başarıları bir bütün olarak değerlendirildiğinde yalnızca matematik eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin AYT alt

testlerinin tamamında yüksek bir başarıya sahip oldukları ve diğer eğitim programlarına yerleşen öğrencilerin başarılarının biri birinden farklı olmadığını göstermiştir.

Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin dışındaki öğrencilerin ortaöğretim akademik bilgilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Çalışmadaki analiz sonuçları yalnızca 2019-2021 YKS dönemini kapsamaktadır. Bu bulgular, incelenen eğitim programlarına yerleşen öğrencilerin TYT ve AYT alt testlerindeki başarıları hakkında sağlıklı bir şekilde genellemeler yapmayı kısıtlamaktadır. Ancak, araştırma kapsamındaki incelenen tüm eğitim programlarına yerleşen öğrencilerin TYT ve AYT alt testlerindeki başarılarının homojen bulunmaması, 2019-2021 YKS dönemi için yapılan bu analizlerin belirli bir tutarlık gösterdiğini ifade etmektedir.

Sonraki çalışmalarda verilerin daha fazla yılı kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi, MFBE öğretmenlik programları dışındaki farklı programlara yerleşen öğrencilerin TYT ve AYT alt testlerindeki başarılarının biri birinden farklı olmadığı, YKS başarısına program türlerinin etkisinin analizi önerilebilir. Bu çalışmanın amacı ve kapsamı itibarıyla incelenmemiş olan bazı değişkenler bağlamında gelecekte bazı çalışmalar yapılabilir. Sonraki çalışmalarda verilerin daha fazla yılı ve programları kapsayacak şekilde zenginleştirilmesi ve bu çalışmalarda aday öğrencilerin demografik özellikleri, YKS'ye katılım sayısı, mezuniyet yılları ve okul türleri araştırma konusu yapılabilir.

## Kaynakça

Akkurt, Z., ve Karabağ Köse, E. (2019). Öğrenci başarısının okul, öğretmen ve aileyle ilgili değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,1-16.

Aydın, A. (2010). Cumhuriyet dönemi ortaöğretim kimya öğretim programlarının esnek program ve uygulamaları açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 61-74.

Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2014). PISA sonuçları bağlamında öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 13(3), 1065-1065.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik. *Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Cingöz, Z. K. & Gür, B. S. (2020). Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün akademik başarıya etkisi PISA 2015 ve TEOG 2017 sonuçlarının karşılaştırması. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 247-288.

Çetingül, P.İ.T., & Dülger, İ.(2006). ÖSS başarı durumunun il, bölge ve okul türlerine göre analizi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142),45-55.

Demir, E. (2021). 2018 Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı ve 2018 ortaöğretim fen lisesi kimya dersi öğretim programı'nın temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(2), 171-207.

Demir, S., & Demir, A. (2012). Türkiye'de yeni lise öğretim programları: Sorunlar beklentiler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 11(1), 36-50.

- Demirtaş, Z. & Kılıç, Y. (2016) Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet ve iş doyum algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 259-267.
- Durmuşçelebi, M., & Bilgili, A. (2014). Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 603-621.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de Yükseköğretime geçiş sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 148-157.
- Güngör, S., & Taşdan, M. (2016). Okul müdürlerinin perspektifinden ilköğretim okullarında iletişim engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 391-409.
- Gürbüzürk, O. & Kıncal, R.Y. (2018). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sürecinin analizi: gelişmeler, modeller ve uygulamalar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 33-54.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 135-144.
- Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 43(2), 103-124.
- ÖSYM. (2019). 2019 YKS Değerlendirme Raporu, *Değerlendirme Raporları Serisi No:15*, Ankara.
- ÖSYM. (2020). 2020 YKS Değerlendirme Raporu, *Değerlendirme Raporları Serisi No:17*, Ankara.
- ÖSYM. (2021). 2021 YKS Değerlendirme Raporu, *Değerlendirme Raporları Serisi No:27*, Ankara.
- Özdemir, A., & Gelbal, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücü. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(2), 309-334.
- Özer, M., Gençoğlu, C., & E, Suna. A. (2020). Türkiye'de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 294-312.
- Özsoy, O. (2005). *İktisatçılar ve işletmeciler için istatistik*. Siyasal Kitabevi.
- Öztürk, E. (2006). Varyans analizi. *İçinde: Ş. Kalaycı (Ed.), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 Eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 822-846.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111. DOI:10.17679/iuefd.17119535.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021). Türkiye'de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(1), 54-70.
- Suna, H.E., Özer, M., Sensoy, S., Gür, B.S., Gelbal, S., & Aşkar, P. (2021). Türkiye'de akademik başarının belirleyicileri. *Journal of Economy Culture and Society*, (64), 143-162.

Taş, S., & Aykaç, N. Türkiye’de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 22-41.

Tösten, R., & Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 867-889.

Tuncer, M. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (10), 101-115.

Yörük, N. & Seçken, N. (2011). Cumhuriyet döneminde uygulanan ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarının derlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 7-34 .

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2007). *Türkiye’nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: YÖK Yayınları.

YÖKATLAS.(2022).Yükseköğretim Program Atlası (2019, 2020, 2021). Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/>

YBYS. (2022). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>

Zan, N., & Seçken, N. (2019). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarının (2008-2013-2018) değerlendirilmesi, *VI. Uluslararası EJer Kongresi*, s.1099-1109. Ankara, Türkiye, 19 Kasım 2019.

# BİLSEM Yöneticilerinin STEM Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi

## Investigation of BİLSEM Administrators' Perceptions towards STEM Education

Aysun Yaman<sup>1</sup>, Ergin Hamzaoğlu<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9660*

### Öz

21. yy becerilerine sahip olabilmek klasik eğitim sistemiyle mümkün olamamaktadır. Bu yüzden eğitimde yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de STEM'dir. STEM yaklaşımının uygulandığı en yoğun merkezlerden biri Bilim ve Sanat Merkezleridir (BİLSEM). STEM yaklaşımının benimsenmesi ve uygulanmasında öğretmenlerin yanı sıra yöneticilere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacı, BİLSEM'de görevli yöneticilerin STEM yaklaşımına yönelik algılarını betimsel olarak ortaya çıkarmaktır. Araştırmada amacımıza uygun olan nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Bilim ve Sanat Merkezlerinde görevli 8 yönetici oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, uygun zamanda, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği ortamlarda toplanmıştır. Bu araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler betimlenip, temalar ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın ön bulguları; BİLSEM yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde yer alan amaçların gerçekleştirilebilmesi için STEM yaklaşımının önemli olduğunu düşünmektedir. Yöneticiler STEM eğitimini BİLSEM'lerin hedeflerine ulaşmak için kullanılan bir yol olarak görmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yönetici, BİLSEM, STEM.*

**Tema:** *Fen Eğitimi*

### Abstract

Having 21st century skills is not possible with the classical education system. Therefore, new approaches have emerged in education. One of these approaches is STEM. One of the most intense centers where the STEM approach is applied is the Science and Art Centers (BİLSEM). In the adoption and implementation of the STEM approach, great responsibilities fall on the administrators as well as the teachers. In this direction, the main purpose of the study is to descriptively reveal the perceptions of the managers working in BİLSEM towards the STEM approach. In the research, phenomenology design, which is one of the qualitative research methods suitable for our purpose, was preferred. The study group of the research consists of 8 administrators working in Ankara Science and Art Centers in the 2021-2022 academic year. In this study, semi-structured interview technique was used as data collection method. The data of the study were collected at the appropriate time, in environments where

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, aysunyaman2016@hotmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü erginhamzaoglu@gazi.edu.tr



the participants could express themselves comfortably. Content analysis technique was used in this study. With content analysis, data were described and themes were revealed. The preliminary findings of the study; BİLSEM administrators think that the STEM approach is important in order to achieve the objectives in the Science and Art Centers Directive of the Ministry of National Education. Administrators see STEM education as a way to achieve the goals of BİLSEMs.

**Keywords:** *Administratör, BİLSEM, STEM.*

**Theme:** *Science Education*

## Giriş

Günümüz dünyasında ülkelerin ekonomik kalkınmalarını teknolojik yenilikler belirlemekte ve teknolojik olarak üst seviyelerde olan ülkeler dünya ekonomisine yön vermektedir (Yıldırım, 2016). Bu durum ülkeler arasında rekabete sebep olmaktadır. Bilimsel bilginin giderek arttığı, teknoloji kullanımının yaygınlaştığı ve sanayi alanlarındaki gelişmelerin arttığı bu dönemde ülkelerin birbiriyle rekabet edebilmeleri için eğitim programlarında değişikliğe gidilmesi gereği doğmuştur (Altaş, 2018).

Avrupa'daki pek çok ülkede STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) ile ilgili olarak; öğretim programlarında değişiklikler yapmış, STEM'e yönelik projeler geliştirmişlerdir. Türkiye'de STEM eğitimi çalışmaları ilk kez 2013 yılında Kayseri'deki 4 pilot okulda başlatılmıştır (Şimşek, 2019). 4 pilot okulla başlatılan eğitim kısa sürede 22 okula yayılmıştır (Şimşek, 2019). Türkiye'de TIMSS ve PISA gibi sınav sonuçlarının iyileştirilmesi için de STEM eğitiminin öncelikli olarak ele alınması gerektiği belirtilmekte olup bu sınavlarda başarı gösteren ülkelerin STEM eğitimi etkin bir şekilde kullandığı görülmektedir (MEB, 2016). Çolakoğlu ve Günay Gökben (2017) çalışmalarında, çocukların erken yaşlardan itibaren STEM eğitimi anlayışı ile yetiştirilmeleri geleceğin mesleklerinde kendilerine yer edinebilmeleri açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Günümüz insanın sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinin klasik eğitim anlayışı ile öğrencilere kazandırılması mümkün görünmemektedir. Ancak, Gardner'ın bahsettiği gibi "makinenin yapamadığı işleri yapan" nesillerin, fizik, kimya, biyoloji (science) ve matematik (math) gibi temel bilimlerin ortaya koyduğu kuramsal bilgileri alıp, teknoloji (technology) ve mühendisliğin (engineering) pratiği ile harmanlayarak hayata değer katacak yenilikler yapması gerekmektedir (Akgündüz, vd., 2015). 2016'da MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından STEM Eğitimi Raporunda, 2015-2019 Stratejik Planında STEM eğitiminin güçlendirilmesi için amaçlar bulunduğu belirtilmekte ve ortaokullarda 7. ve 8. sınıf Teknoloji-Tasarım derslerinde yapılan çalışmaların STEM mantığına uygun olduğu ifade edilmektedir (Esen, vd., 2019). İlk olarak fen öğretimi programlarına dördüncü sınıftan itibaren her sınıf düzeyine uygun olarak "Uygulamalı Bilim" ünitesi geliştirilmiştir (Gürsoy ve Çinici, 2019). Daha sonra fen öğretim programında "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" olarak fen öğretim programında yerini almıştır (MEB, 2018).

BİLSEM'ler, lider, yapıcı, bilimsel düşünme gücüne sahip, ülke kalkınmasına katkıda bulunan, üretken, sosyal ilişkilerde başarılı, sorun çözen, özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplinine sahip ve disiplinler arası düşünebilen bireyleri yetiştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2016b). Bu türden kurumlarda, STEM'in eğitime entegre edilmesi sayesinde, bilimsel bilgiye sahip olan bireylerin yetiştirilmesi sağlanabilir (Esen, Gümüşer, Ayverdi ve Avcu, 2019). Eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda bireyler yetiştirebilmesi kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin ilgi, dikkat ve çalışma azimleriyle mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine en doğru yaklaşımla en iyi eğitimi

vermesi sadece öğretmenin çabalarıyla değil okul yöneticisinin de bu çabalara doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlamasıyla gerçekleşebilir. Dolayısıyla bir okulda verilen eğitimin niteliği okul yöneticinin katkılarına bağlı olarak değişmektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013), 21. yüzyıl okul yöneticilerini kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi takip eden, okulun başarısı için çaba harcayan, sorumluluk sahibi bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu özellikleri taşıyan bir okul yöneticisi öğretmene bu yenilikleri sunmalı ve gerekli imkânları tanımalıdır. Böylece öğretmenler kendilerine sunulan yenilik ve imkânlardan faydalanarak öğrencilerine iyi bir eğitim verebileceklerdir. BİLSEM yöneticilerinin STEM yaklaşımına karşı algıları, STEM yaklaşımının uygulanmasında olumlu ya da olumsuz sonuçlar ortaya çıkmasına sebep olabilecektir. Bu yüzden BİLSEM yöneticilerinin STEM yaklaşımına karşı algıları belirlenmeli, olumlu durumlar desteklenip geliştirilmeli, olumsuz durumlar için ise gerekli tedbirler alınmalıdır. Bu çalışmada BİLSEM yöneticilerinin STEM yaklaşımına ne derece hakim olduğu ve STEM yaklaşımına karşı algıları araştırılmıştır. Buradan yola çıkarak bu çalışmanın bu noktada alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi; STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) yaklaşımına karşı, Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) yöneticilerin algıları nasıldır ve bu yaklaşımı nasıl değerlendirmektedirler?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak fenomenoloji kullanılmıştır. Edmund Husserl'in geliştirmiş olduğu bu yöntem, öze ilişkin bilginin olanağını kabul etmeyen 19. yy felsefesine tepki olarak doğmuştur (Öktem, 2005). Bu araştırmanın amacı, BİLSEM yöneticilerinin STEM eğitimine yönelik düşüncelerini derinlemesine sorgulamaktır. BİLSEM yöneticilerinin STEM eğitimi ile ilgili düşünceleri nitel bir anlayışla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Ankara ilinde bulunan 8 Bilim ve Sanat Merkezinden 1'er yönetici oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

İlgili alan yazın taramasına bağlı olarak (Altunel, 2018; Aslan, Bektaş, 2019; Bulut, 2019; Ciğerci, 2020; Kulakoğlu, 2019; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2016; Yeşilmen, 2016) araştırmacı tarafından BİLSEM yöneticilerinin STEM eğitimini nasıl algıladıklarını mümkün olduğu kadar açık ve net bir biçimde tanımlayabilecek nitelikte geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat/ interview) tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler, Ankara ilinde bulunan Bilim ve Sanat Merkezinde katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği uygun bir ortamda veya telefon görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur formu verilmiştir. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kaydına alınmış ve ses kayıtları yazıya dökülmüştür.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 259). Bu amaçla ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş, yazıya dökülmüş, elde edilen verilerden tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca veriler tabloladıştırılırken görüşme yapılan BİLSEM yöneticileri için kod isimleri (Y1, Y2, Y3, ..., Y8) kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde görüşme verilerinin analiz edilmesiyle elde edilen veriler ve bu verilerin analizleri sonucu ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. BİLSEM yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak elde edilen verilerden tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kapsamda 3 soru sorulmuş olup, sorulara verilen cevapların analizinden yola çıkılarak 3 tema oluşturulmuştur. Bu temalar 3 başlık halinde verilerek sorulara verilen cevapların analizi ayrı ayrı yapılmıştır.

### Tema 1: BİLSEM’lerde Öğrenme Ortamı

BİLSEM yöneticilerinin “Okul yöneticisi olarak okuldaki öğrenme ortamını nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** “BİLSEM’lerde Öğrenme Ortamı” Temasında Belirlenen Kategoriler, Kodlar, Katılımcılar ve Yüzde-Frekans Değerleri

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar	f	%
Zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri	Hayata dönük	2	14,3	Y1, Y3	8	57,1
	Uygulamaya dönük	2	14,3	Y3, Y8		
	Etkinlik temelli	4	28,6	Y1, Y2, Y4, Y8		
Becerileri geliştirmeye yönelik	Keşfedici	1	7,14	Y7	2	14,28
	Sorgulayıcı	1	7,14	Y7		
Disiplinlerarası çalıştığı bir ortam	evresel	1	7,14	Y1	4	28,6
	İşbirlikli	1	7,14	Y7		
	Dinamik	1	7,14	Y6		
	Değişken	1	7,14	Y6		

Tablo 1’de görüldüğü üzere “BİLSEM’lerde öğrenme ortamı” temasında 3 kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler; “zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri”, “becerileri geliştirmeye yönelik”, “disiplinlerarası çalıştığı bir ortam” olarak belirlenmiştir. “Zenginleştirilmiş eğitim etkinlikleri” kategorisinde yer alan

kodlar; hayata dönük (2 kişi), uygulamaya dönük (2 kişi) ve etkinlik temelli (4 kişi) şeklindedir. "Becerileri geliştirmeye yönelik" kategorisinde yer alan kodlar; keşfedici (1 kişi) ve sorgulayıcıdır (1 kişi). "Disiplinlerarası çalıştığı bir ortam" kategorisinde yer alan kodlar; çevresel (1 kişi), işbirlikli (1 kişi), dinamik (1 kişi), değişken (1 kişi) şeklindedir. Buna göre, "BİLSEM'lerde öğrenme ortamı" temasında en fazla (f=4) vurgulanan durum "etkinlik temelli" olduğu görülmüştür. Aşağıda bu kodlara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Y3'ün ifadelerine göre BİLSEM'lerde; ".....eğlenceli, hayata dönük, uygulamaya dönük etkinlikler" yapılıyor. Okuldaki öğrenme ortamını kısıtlamamak gerektiğini söyleyen Y1; " .... çocuğun okul bahçesine girdiği andan itibaren bir öğrenme ortamı oluşuyor bence. Arkadaşlarını takip etmesi, onlarla birlikte teneffüse çıkması, o teneffüs esnasında yaptığı etkinlikler, ..... Bunların tamamı çevresel olarak benim için öğrenme ortamıdır." ifadelerini kullanmıştır. Okuldaki öğrenme ortamının karşılıklı, işbirlikli bir öğrenme ortamına olanak sağlaması gerektiğini söyleyen Y7, öğrenme ortamını; " ....çocuğun sorgulayıcı bir sürece itilmesi olarak görüyorum" şeklinde tanımlamıştır. "Okulumuzdaki öğrenme ortamı, etkinlik ve projeye dayalı, çocukların aktif öğrenme etkinliklerine katıldığı, disiplinler arası çalıştığı bir ortam." ifadelerini kullanan Y8 ile benzer düşüncelere sahip Y2; "Okuldaki öğrenme ortamımız daha çok öğrencilerin gelişimini destekleyen nitelikte diyebilirim." demiştir. Y6, okuldaki öğrenme ortamının " dinamik, değişken bir süreç....." olduğunu söylemiştir.

## Tema 2: STEM Eğitimi

BİLSEM yöneticilerinin "STEM yaklaşımı ile ilgili fikirleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** "STEM Eğitimi" Temasında Belirlenen Kategoriler, Kodlar, Katılımcılar ve Yüzde-Frekans Değerleri

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar	f	%
Farklı alanlarda gelişmek	Bütüncül	2	15,4	Y2, Y3	11	84,6
	Disiplinlerarası	5	38,5	Y1, Y2, Y5, Y7, Y8		
	Fen ve matematikte ilerlemek	1	7,69	Y5		
	Teknoloji, mühendislik, matematik ve fen gruplarının birleşmesi	3	23,1	Y1, Y2, Y4		
21.yy becerilerini kazanmak	İşbirlikli	1	7,69	Y7	2	15,4
	Bilimsel kuralların uygulanması	1	7,69	Y1		

Tablo 2'de görüldüğü üzere "STEM Eğitimi" temasında 2 kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler; "farklı alanlarda gelişmek" ve "21.yy becerilerini kazanmak" olarak belirlenmiştir. "Farklı alanlarda gelişmek" kategorisinde yer alan kodlar; bütüncül (2 kişi) , disiplinlerarası (5 kişi) , fen ve matematikte ilerlemek (1 kişi) ve teknoloji, mühendislik, matematik ve fen gruplarının birleşmesidir (3 kişi). "21.yy becerilerini kazanmak" temasında yer alan kodlar; işbirlikli (1 kişi) ve bilimsel kuralların uygulanmasıdır (1 kişi). Buna göre, "STEM eğitimi" temasında en fazla (f=5) vurgulanan durum "disiplinlerarası" olduğu görülmüştür. Aşağıda bu kodlara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

STEM'in beceri geliştirmeye yönelik olduğunu söyleyen Y2; "... mühendislik sürecinin burada çok aktif olarak işe koşulması ve disiplinler arası bir yaklaşım olması." ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca STEM yaklaşımının öğrencileri geleceğe yönelik mesleklere hazırladığını söylemiştir. Y8 ise; "STEM yaklaşımını biz disiplinler arası bir çalışma olarak görüyoruz." demiştir. Y7 STEM ile ilgili; "Disiplinler arası bir yaklaşımı içermesi anlamında önemli buluyorum." ifadesini kullanmıştır. STEM 'in popüler bir kavram olduğunu belirten Y7; "Gerçekten bilişsel anlamda ilerleyen çocuklarda bir de duyuşsal anlamda ilerleme yani eşzamanlı bir gelişmenin önemszenmesi gerektiğini düşünüyorum. Tamamen dijital ya da mekanik bağlamda düşünmenin dışında bir de fayda odaklı, estetik odaklı yaklaşım becerilerinin de geliştirilmesi anlamında STEM'e paralel diğer alanlarında işe koşulması gerektiğine inanıyorum." ifadelerini kullanarak STEM'i eksik bulunduğunu belirtmiştir. Y4 STEM eğitimi; "STEM bildiğim kadarıyla teknoloji, mühendislik, matematik ve fen gruplarının birleşmesiyle oluşmuş, okul öncesinden yükseköğretime kadar sınıf seviyelerinde öğrencilerin STEM uygulamalarıyla bu dört alanda kendini geliştirmelerini sağlayan, hedefleyen bir yöntem." olarak tanımlamıştır. STEM'in disiplinler arası bir eğitim olduğunu söyleyen Y5; "..... fen ve matematikte ilerlemek olarak düşünüyorum" demiştir. STEM ile ilgili; ".....bilimsel kuralların uygulanması" ifadesini kullanan Y1, STEM'in disiplinleri bir araya getirmek olduğunu belirterek, ülkemizde geç uygulanmaya başladığını söylemiştir. Y3, STEM ile ilgili; "disiplinler arası" ve "bütünlük" ifadelerini kullanmıştır. "..... biz birçok alanda yetkinlik isteyen bireyler istiyoruz yani sadece tek alanda uzmanlaşmış bireyler istemiyoruz. Bu bakımdan STEM eğitiminin önemli olduğunu düşünüyorum." demiştir.

### Tema 3: BİLSEM'lerin Hedefleri ile STEM Eğitimi Arasında Uyum Var mıdır?

BİLSEM yöneticilerinin "BİLSEM'lerin hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyum var mıdır? Varsa nasıl?" sorusuna verdikleri cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** "BİLSEM'lerin Hedefleri ve STEM Eğitimi Arasında Uyum Var mıdır?" Temasında Belirlenen Kategoriler, Kodlar, Katılımcılar ve Yüzde-Frekans Değerleri

Kategori	Kod	f	%	Katılımcılar	f	%
Evet, uyum vardır;	Paralel	7	77,8	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y7, Y8	8	88,9
	Birebir	1	11,1	Y4		
Hayır	BİLSEM'de özel yeteneklerin geliştirilmesinin hedeflenmesi	1	11,1	Y6	1	11,1

Tablo 3'te görüldüğü gibi 7 yönetici BİLSEM'lerin hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyum olduğunu, 1 yönetici ise uyum olmadığını düşünmektedir. "BİLSEM'lerin Hedefleri ve STEM Eğitimi Arasında Uyum Var mıdır?" temasında "evet, uyum vardır;" ve "hayır" şeklinde 2 kategori ve bu kategorilere bağlı 3 kod bulunmaktadır. "Hayır" kategorisine bağlı kod "BİLSEM'de özel yeteneklerin geliştirilmesinin hedeflenmesi" (f=1) şeklindedir. "Evet, uyum vardır;" kategorisine ait kodlar ise, "paralel" (7 kişi) ve "birebir" (1 kişi)'dir. Buna göre, "BİLSEM'lerin Hedefleri ve STEM Eğitimi Arasında Uyum Var mıdır?" temasında en fazla (f=7) vurgulanan durum "paralel" olduğu görülmüştür. Aşağıda bu kodlara ilişkin örneklere yer verilmiştir.

“BİLSEM’lerin hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyum var mıdır?” araştırma sorusuna Y5; “BİLSEM’ in amaçları var, misyonu var, vizyonu var. STEM’de bu amaçlara ulaşabilmesi için hedeflerden bir kısmı olabilir.” cevabını vermiştir. BİLSEM’lerin yapılandırma aşamasında olduğunu söyleyen Y1 ise bu soruyu cevaplarırken şu ifadeyi kullanmıştır; “BİLSEM’lerde bence yapılması gereken örgün eğitimde çocukların öğrendiğini burada uygulaması.” STEM eğitimi için; “Öğrencinin öne çıktığı alanı daha net görme imkanı sağlayacağını düşünüyorum.” diyen Y3, BİLSEM’lerin hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyum olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde BİLSEM hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyum olduğunu savunan Y8 ise, disiplinlerarası öğrenmeye vurgu yapmış, bunun için BİLSEM’lerde STEM eğitimine ihtiyaç olduğundan bahsetmiştir. Y2, yönetici olarak BİLSEM’lerde STEM’i kapsayan eğitimler aldığını belirtmiştir. BİLSEM’ in hedeflerinin STEM eğitimi ile arasındaki uyumu “paralel” ifadesiyle nitelendiren Y2, bunun sebebini belirtirken şu ifadeyi kullanmıştır; “..... yenilikçi ürünler ile geleceği yakalamak.....” “Paralel” ifadesini kullanan bir diğer yönetici de Y7’ dir. BİLSEM’lerin hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyum olduğunu söyleyen Y7 gerekçe olarak, BİLSEM’lerin proje tabanlı kurumlar olduğunu söylemiş ve BİLSEM’lerde becerilerin ürüne dönüşmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Y4, BİLSEM’lerin hedefleri ile STEM arasındaki uyumu “birebir” olarak nitelendirmiştir. Ayrıca Y4, BİLSEM’leri STEM eğitiminin uygulanabileceği yerlerden biri olarak görmektedir. “STEM’de farklı branşlarda birleştirip işlem yapma var. Bu konuda sanki BİLSEM’le STEM eğitimi biraz ayrı gibi duruyor.” diyen Y6 ise, BİLSEM’lerin hedefleri ile STEM eğitimi arasında uyumun olmadığını belirtmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireyin bulunduğu tüm çevrede öğrenme işlemiyle birlikte olduğu düşünülürse, öğrenme ortamının pek çok özel tanımından söz edilebilir (Keser, 2003: 48). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde yer alan ifadeye göre; BİLSEM’deki eğitim ve öğretim ortamları bireysel eğitim ve grup eğitimine uygun, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyici nitelikte hazırlanarak, farklı ilgi ve yetenek alanlarını tespit etmeye, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik zengin araç gereç ve materyallerle donatılır.

- ✓ Görüşme yapılan yöneticilerin BİLSEM öğrenme ortamları tanımları Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde yer alan ifade ile örtüşmektedir.
- ✓ Bilim ve Sanat Merkezleri ile öğrencilerin özel yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini kazanmaları, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler gerçekleştirmeleri amaçlanır. BİLSEM yöneticileri bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için STEM yaklaşımının önemli olduğunu düşünmektedir.
- ✓ Alan yazın incelendiğinde çalışmalarda STEM eğitime dair birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak görüşme yapılan BİLSEM yöneticilerinin STEM eğitimi hakkında gerekli bilgiye sahip oldukları söylenebilir.
- ✓ Yöneticiler STEM eğitimini BİLSEM’lerin hedeflerine ulaşmak için kullanılan bir yol olarak görmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri uygulamasında temel amaç okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün veya özel yetenekli öğrencileri normal eğitim programlarından arta kalan zamanlarda eğiterek potansiyellerini geliştirmelerini sağlamaktır (Sezginsoy, 2007: 78). BİLSEM’lerde yaparak yaşayarak öğrenme ve ürün geliştirme ön plana çıktığı için STEM eğitim etkinlikleri BİLSEM’lerin hedeflerine ulaşmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Ülkemizde STEM eğitimine geçiş için BİLSEM'lerin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerinin yaygınlaşması bu konuda yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin bilinçlendirilmesiyle sağlanabilir. BİLSEM'lere yönelik bilimsel çalışmaların artırılması da bu konuya büyük katkı sağlayacaktır.

## Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi?. İstanbul: Aydın Üniversitesi. <https://www.aydin.edu.tr/tr-tr/akademik/fakulteler/egitim/Documents/STEM%20E%C4%9Fitimi%20T%C3%BCrkiye%20Raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Algı. Vikipedi. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Alg%C4%B1>

Altaş, S. (2018). *STEM eğitimi yaklaşımının sınıf öğretmeni adaylarının mühendislik tasarım süreçlerine, mühendislik ve teknoloji algularına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Altunel, M. (2018). STEM eğitimi ve Türkiye: Fırsatlar ve riskler. *Seta Perspektif*, (207). 1-7. [https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM\\_Eg%CC%86itimi-1.pdf](https://setav.org/assets/uploads/2018/07/STEM_Eg%CC%86itimi-1.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Aslan, F., Bektaş, O. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının STEM uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 17-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mamulebd/article/646318> sayfasından erişilmiştir.

Bulut, M. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerinde STEM uygulaması ve öğretmenlerin STEM uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ciğerci, D. (2020). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin FETEMM eğitimine yönelik farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Çolakoğlu, M. H., Günay Gökben, A. (2017). Türkiye'de eğitim fakültelerinde Fetemm (Stem) çalışmaları. *Stem Studies In Turkish Faculties Of Education*, (3), 46-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/412650> sayfasından erişilmiştir.

Esen, S., Gümüşer, B., Ayverdi A. ve Avcu Y. E. (2019). Öğretmen, idareci, veli ve özel yetenekli öğrenci gözünden FeTeMM. *Journal Of STEAM Education Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Matematik ve Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/steam/issue/51544/637294> sayfasından erişilmiştir.

Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20). 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579> sayfasından erişilmiştir.

Gürsoy, G. ve Çinici, A. (2019). Bilim şenliği etkinliğinin fen bilgisi öğretmen adaylarının Stem farkındalığına etkisi. *Journal of History School*, (43). 1480-1502. [file:///C:/Users/Yaman/Downloads/Bilim\\_Senligi\\_Etkinliginin\\_Fen\\_Bilgisi\\_Ogretmen\\_Ad%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Yaman/Downloads/Bilim_Senligi_Etkinliginin_Fen_Bilgisi_Ogretmen_Ad%20(1).pdf) sayfasından erişilmiştir.

Keser, Ö.F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik bütünleştirici bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kulakoğlu, B. (2019). *The unknown territory of STEM: The perceptions of high school administrators STEM eğitiminde bilinmeyen alan: Okul yöneticilerinin STEM eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). STEM eğitimi raporu. [http://yegitek.meb.gov.tr/STEM\\_Egitimi\\_Raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf) adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016b). Bilim ve sanat merkezleri yönergesi. [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf) adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Fen bilimleri dersi ğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> adresinden alınmıştır.

Okutan, M. (2012). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Ankara: Pegem

Öktem, . (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık (evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 45(1). 27-55. <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/1126/1036> adresinden alınmıştır.

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

şimşek, E. (2019). *Fen bilimleri ğretmenlerinin STEM eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları, tutumları ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yeşilmen, F. (2016). *Okul yönetimi, örgütsel iletişim ve okul yönetiminde yönetici ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunların incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Seçkin.



# Özbekistan Cumhuriyeti'nde Ana Dilinin Önemi ve Öğretimi

Importance and Teaching of Mother Tongue in the Republic of Uzbekistan

Omonullayeva Surayyokhon Isroilovna<sup>1</sup>

*Bildiri kodu: 9662*

## Öz

Özbek dilinin gelişmesi sadece dilbilimcilerin, şairlerin ya da yazarların işi değil, bu ülkede yaşayan, suyunu içen, tuzunu tadan her insanın görevidir. İster sıradan bir çiftçi, ister inşaatçı olsun, temsilcisi olduğumuz sektör ne olursa olsun, devlet dilinin gelişmesine katkıda bulunmak, bu Vatan'a ve bu halka karşı insanlık görevidir. Bir şeyi anlaşılmalıdır ki; sadece dilbilimciler değil, ulusun her temsilcisi ulusal dilin gelişmesi için çok çalışmalıdır. Kişi kendi ulusal diline kayıtsız kaldığı sürece dil standartları ihlal edilmeye devam eder. Dil standartlarının ihlalinin hayatımızda internet sisteminin aktif hâle gelmesiyle bağlantılı olduğu sıklıkla duyulmaktadır. Aslında bu sadece bozuk sözlü konuşmanın yazılı hâlini gösteren bir penceredir. Konuşmaya yönelik kayıtsız tutum, daha önce bu kadar görünür değildir ama şimdi internet bahanesiyle "belgelenilmektedir". İnternetin yaygınlaşması dil kusurlarını da popüler hâle getirmiştir. Dil ile ilgili bu tür olumsuz durumları ortadan kaldırmak için öncelikle gençlerin kalbinde dile olan sevgi duygusunu uyandırmak gerekir.

**Anahtar Kelimeler:** *Dil, Dilbilimciler, Bozuk Sözler, Kültürel, Gelenekler, Ülke, Aneviyet, Görüşler.*

**Tema:** *Eğitim Sosyolojisi*

## Abstract

The development of the Uzbek language is not only the work of linguists, poets, or writers, it is the duty of every person living in this country, who drinks its water and tastes its salt. Whether we are an ordinary farmer or a builder, regardless of the sector we represent, it is our duty to contribute to the development of the state language, towards this homeland and this people. We must understand one thing, not only linguists, but every representative of the nation must work hard for the development of the national language. As long as the person is indifferent to his own national language, language standards continue to be violated. We often hear that the violation of language standards is linked to the activation of the internet system in our lives. In fact, this is just a window showing the written version of distorted verbal speech. The indifferent attitude towards speech was not so visible before, but now it is "documented" under the pretext of the Internet. The prevalence of the Internet has also popularized language defects. In order to eliminate such negative situations related to language, first of all, it is necessary to awaken the feeling of love for language in the hearts of young people.

**Keywords:** *Language, Linguists, Bad Words, Culture, Traditions, Country, Spirituality, Views.*

**Theme:** *Educational Sociology*

---

<sup>1</sup>Öğretim Üyesi, Andican Devlet Üniversitesi, somonullayeva@mail.com

## Giriş

Halkımızın asırlara dayanan kültürel, bilimsel, eğitici ve sanatsal düşünce, entelektüel potansiyelinin parlak ve paha biçilmez bir ürünü olan Özbekçe, dünyanın zengin ve kadim dillerinden biridir. Günümüzün küreselleşme çağında, her ulusun, her bağımsız devletin ulusal çıkarlarını güvence altına alma konusuna ve bu bağlamda her şeyden önce kültürünün, kadim değerlerinin ve anasının korunması ve geliştirilmesine öncelik vermesi doğaldır.

Özbekistan Cumhuriyeti'nde tüm vatandaşların devlet dilini öğrenmesi için koşullar yaratılmakta, milletlerin ve halkların dillerine saygı duyulmakta ve gelişmeleri sağlanmaktadır. Devlet diline düşmanca bakmak yasaktır. Vatandaşların etkileşim, yetiştirme ve eğitim dilini özgürce seçme hakkının kullanılmasını engelleyen kişiler, yasaya göre sorumlu tutulur (Madde 24). Ülkede demokratik, uluslararası ilkeler gözetilir, her ulusun özgürce gelişmesi, dil bağımsızlığı ve eşitliği sağlanır. Halkımızın kutsal değerlerinden biri olan ana dilimizin yasal statüsü ve Özbek dilinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir dizi kanun geliştirildi.

Devlet dilini kullanımıyla ilgili sorunları tespit etmek ve ortadan kaldırmak, Özbek dilinin yazılı metni için norm ve kurallar geliştirmek temel amaçtır. 4 Şubat 2021'de Bakanlar Kurulu'nun "Lider personel ve sorumlu pozisyonlara atanan kişilerin devlet dili bilgi düzeylerini belirlemek ve onlara devlet dili bilgisini bir dereceye kadar vermek" kararı kabul edildi. Bu kararla 2021'den başlayarak Özbek dili ve edebiyatı bilgisini değerlendirmeye yönelik ulusal sınav sistemine, devlet dili bilgi düzeyini belirleme ve devlet dilinde resmi çalışma için bir sertifika verme sistemine dayalı bir sistem yapıldı.

Sınavda başarılı olma şartlarına gelince, yeterli puanı alamayan adayın sınava tekrar girene kadar görevden alınması veya görevinin açık kalması gibi özel bir şart yoktur. Ancak, adaylar sınavı geçemezlerse, Taşkent Devlet Özbek Dili ve Edebiyatı Üniversitesi Devlet Dil Eğitimi ve Mesleki Gelişim Merkezi'nde devlet dilindeki becerilerini geliştirecek ve tekrar sınavlarına katılacaklardır. Özbek dilinin devlet dili olarak prestijini ve konumunu yükseltmede yüksek sonuçlar elde etmek temel amaçtır. Özbek dilinin siyasi-hukuki, sosyo-ekonomik, manevi-eğitim ve diğer alanlarda kullanım kapsamı genişletilecek, devlet dili olarak doğru kullanımı sağlanacaktır. Ayrıca devlet kurum ve kuruluşlarının önde gelen çalışanları, devlet dilini gerekli düzeyde bilmek ve ona saygılı davranmakla yükümlüdür, devlet dilindeki dil ve çalışma tarzı tüm devlet organlarında ve devlet kuruluşlarında doğru bir şekilde oluşturulur. Özbekistan'da Sovyetlerin egemenliği sırasında Özbek dilinin sosyal hayatta kullanımı giderek sınırlıydı. Toplumun yeniden inşası manevi arınmayı belirledi.

Devlet dili kanunu, Özbek halkının milli bilincinin gelişmesinde ve kültürel mirasın restorasyonunda önemli bir rol oynamıştır. Devlet dili, bir milletin bu dünyada varlığını gösteren, devletin gelişmesine ayna tutan önemli dayanaklardan biridir. Ana dil, milletin birlik ve beraberliğinin simgesidir. Türk dünyasının büyük aydınlatıcısı İsmail Gaspıralı'nın dediği gibi: "Bir milletin iki temeli vardır, dili ve dinidir. Bir milletin hayatından bu ikisinden biri çıkarsa, bu millet çöker." Dil olmadan bir ulus yaşayamaz.

Geçmişe dönersek, atalarımızın Özbek ulusunun gelişimine katkısı kıyaslanamaz. Özellikle Alisher Navoi "Muhokamat ul-lughatayn" adlı eserinde ve Mahmud Kaşgari "Devonu lug'otit Turk" adlı eserinde dilimizin ne kadar zengin olduğunu göstermiştir. 15. yüzyılda bilgi yerine kendini bir kez daha dilimizin savunmasına adadı, pratik ve teorik olarak Türk dilinin yetenekleri bakımından diğer dillerden daha düşük olmadığını, aksine tam tersi olduğunu kanıtladı. Alisher Navoi "Khamsa" adlı

şaheserini yayınladı. 21 Ekim 1989'da Özbekistan Cumhuriyeti Anayasası'nda Özbek dilinin statüsü, devlet dilinin statüsü ile birlikte yasal olarak güçlendirildi. 2 Eylül 1993'te Latince'ye dayalı Özbek alfabesinin oluşturulmasına ilişkin kanunun yapılmasından sonra ülkemiz her yönden daha gelişmiş ve dünya iletişim sisteminde layık bir yer edinmesi önem kazanmıştır. Halkımızın asırlık hayali olan bağımsızlığa kavuştuktan sonra her alanda bir reform ve yenilenme dönemi başladı. Ayrıca ana dilimizin konumunun daha da güçlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir dizi yasa tasarısı geliştirilmiştir.

Özellikle, Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nun 21 Ekim 2019 tarihli "Özbek dilinin bir devlet dili olarak prestijini ve statüsünü temelden artırmaya yönelik tedbirler hakkında" Kararnamesi ile Bakanlar Kurulu'nun yapısal bir birimi olarak ilan edildi. Özbekistan Cumhuriyeti Devlet Dil Geliştirme Dairesi kuruldu. Bağımsız Özbekistan'ımızda ulusal dilin öğretiminde çeşitli reformlar var. Kanunlardan birindeki "Vatandaşlara devlet dili ücretsiz olarak öğretilecek" cümlesi kesinlikle göze hoş geliyor. Özellikle yükseköğretim kurumlarının her birinde "Devlet dilinde iş" öğretiliyor olması yukarıdaki hususların bir kanıtı olabilir. Özbek diline devlet dili statüsünün verilmesinin 33. yıldönümünün kutlandığı bu günlerde, son yıllarda ülkemizin eğitim sisteminde büyük reformların hayata geçirildiğini belirtmek gerekir. Halk Eğitimi, Yüksek ve Ortaöğretim Özel Eğitim Bakanlığı tarafından, ülkemizin Cumhurbaşkanı'nun girişimiyle eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak için uyguladığı önlemler özel övgüyü hak ediyor. Günümüzde eğitim alanında dünya eğitim standartlarına aktif entegrasyonun sağlanması için eğitim kalitesinin artırılmasına ve yükseköğretim kurumlarının yenilikçi gelişimine yönelik geniş çaplı çalışmalar yürütülmektedir. Personel kapasitesinin artırılması konuları yeniden gözden geçirildi. Yeni Özbekistan'da eğitim sürecinin kalite iyileştirmesi sistematik olarak yürütülmektedir. Bu reformların bir sonucu olarak, son beş yılda prestijli yabancı yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içinde 60'tan fazla yeni üniversite ve enstitü ve şube kuruldu.

Özbekistan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'nın 21 Haziran 2022 tarihli PQ-289 tarihli "Pedagojik eğitimin kalitesini artırmaya ve pedagojik personel yetiştiren yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerin geliştirmeye yönelik tedbirler hakkında" kararına dayanarak, Andican Devlet Pedagoji Enstitüsü Andican Devlet Üniversitesine dâhil olmak üzere bir dizi yükseköğretim kurumu kuruldu. Bugün, Andijan Devlet Pedagoji Enstitüsü, eğitim yönergelerini ve öğretilen konuları gözden geçiriyor. Şu anda, uzmanlıkla ilgili olmayan konular azaltılmaktadır. Enstitüde 21 lisans ve 12 yüksek lisans programında 3.000'den fazla öğrenci eğitim görmektedir.

Ülkemizde sadece Özbek dilinin gelişmesi için değil, ülkemizde yaşayan tüm halkların milli gelenek, görenek, dil, şarkı, şiir ve kültürünün saflığını korumak için tüm imkânlar yaratılmıştır. Ancak Özbek diline gösterilen ilginin sadece günümüzde değil, tarihin her döneminde çok önemli hale geldiğini belirtmek gerekir. Bu noktada Behbudi'nin şu derin görüşünü hatırlayalım: "Dil ve edebiyat, dünyada varlığını gösteren her milletin ana hayatıdır. Milli dili kaybetmek, milletin ruhunu kaybetmektir." Hiç şüphe yok ki dilin önemi, varlığı her ülkenin ve milletin gelişimini belirler. Bu anlamda, Andijan Devlet Pedagoji Enstitüsü, etnik gruplar arası dostluğu güçlendirmek, farklı ulusların dillerini öğrenmek ve karşılıklı saygıyı inşa etmek ve aynı zamanda ulusal düzeyde yüksek yerler işgal etmek için önümüzdeki yıllar için bir "Yol Haritası" geliştirdi. Derecelendirme ve bugün bir dizi yabancı ve komşu ülke YÖK'leri ile karşılıklı iş birliği ilişkileri kurulmaktadır. Özellikle Kırgız-Özbek Uluslararası Üniversitesi, Oş Devlet Üniversitesi, Celalabad Devlet Üniversitesi, Rusya Federasyonu Çuvaş Devlet Üniversitesi, Kırgız Cumhuriyeti'nden Urban center Federal Devlet Üniversitesi ile eğitim ve bilim

alanında iş birliğinin geliştirilmesi, niteliklerin iyileştirilmesi, deneyim değişimi, profesör ve öğrenci değişim üsleri kuruldu.

Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulunun 6 Haziran 2021 tarih 187 sayılı Kararında, uluslararası değerlendirme programlarının kullanımı PISA, TIMSS, PIRLS, STEAM standartları, öğretim ve değerlendirmenin modern formları, yöntem ve teknolojilerinin tanıtılması somut ve doğa bilimleri ve bu bilgi ve becerilere sahip pedagoğ yetiştirme görevi tanımlanmıştır. Ülkemizin bağımsızlığının manevi temellerini güçlendirmek, başta halkımız olmak üzere genç nesillere milli değerlerimize sevgi ve bağlılık aşılamak. Özbek dilinin eğitimdeki önemi giderek artmaktadır. Ülkemizin Cumhurbaşkanı dünya nüfuzunun konferansında Özbekçe bir konuşma yapması, halkımıza - gençlerimize büyük cesaret verdi. Başkanın PF-5850 kararının tüm görüşleri, devlet dilinin geliştirilmesi ve dünya dilleri saflarına dâhil edilmesi için bir eylem şeklidir.

Özbek dilini öğrenmek isteyen yabancı vatandaşlar için Özbekçe ders kitapları ve elektron programlar geliştirilmiştir ve bunların büyük ölçekte dağıtılması planlandı. Özbek dili öğretimi üzerine özel kurs çalışmaları düzenlenmektedir. Devlet dilinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin, özellikle internetin, dünya bilgi ağında kendine layık bir yer edinmesini sağlamak için Özbekçe bilgisayar programlarının oluşturulmasına başlanmıştır. Devlet dili kurallarının ihlali ile ilgili vakaları düzenli ve kapsamlı bir şekilde incelemek için Andican Devlet Üniversitesi Filoloji Fakültesi profesörlerinden ve öğretmenlerinden oluşan özel bir çalışma grubu, özellikle Andican bölgesi olmak üzere bölgelerde üç ayda bir oluşturulmuştur. Bölgesel düzeyde, yerel yürütme hükümet organlarında teftiş kontrolü kurulmuştur. Bu denetimin temel amacı, işletme ve kuruluşlarda, okul öncesi eğitim kuruluşlarında ve eğitim kurumlarında çalışma belgelerinin devlet dilinde tutulması ve yazım yanlışlarının eleştirel bir şekilde incelenmesi ve belgeye uygun şekilde açıklayıcı çalışmaların yapılmasıdır. Özbek dilinin halkımızın toplumsal yaşamındaki ve uluslararası düzeydeki saygınlığını temelden artırmak, gençleri vatanseverlik ruhu, ulusal gelenek ve değerlere bağlılık içinde yetiştirmek, devlet dilinin ülkemizde uygulanmasını sağlamaktır.

Özbekistan'daki ulusal ve etnik grupları teşvik etmek Stratejik hedefler, öncelikli yönler ve görevler ile dilin korunması ve geliştirilmesinin gelecekteki aşamalarını, bir devlet dili olarak geliştirmeyi belirlemek için bir dizi karar ve kural çıkarıldı. Özellikle devlet dilinin saflığının korunması, zenginleştirilmesi, halkın konuşma kültürünün iyileştirilmesine yönelik kararlar ve kanunlar, Özbekçe dilimizin gelişmesi için alınan tedbirlerdir.

Dilimizin gelişmesi ve uluslararası platformlarda ses vermesi için gençlerin iyice çalışmaları gerekiyor. Ne de olsa, "Her milletin bu dünyadaki varlığının aynası dili ve edebiyatıdır." Ülkemizin sosyal yaşamının her alanında, bilimsel temelli yeni kelime ve terimlerin tanıtılması, modern terimlerin Özbekçe alternatiflerinin oluşturulması ve tek tip kullanımının sağlanması, diğer yer adlarına ait nesnelere ad verilmesi faaliyetlerini izliyoruz. Özbekistan Cumhuriyeti'nde Özbek diline gösterilen bu ilginin sırasında büyük dedelerimizin zengin mirası ve eksiksiz eğitim ruhu içinde yetiştirilmektir.

Bir grup insanı bir ulus olarak birleştiren dildir ve milleti millet yapar. Günümüzde yabancı dil öğrenmek için gerekli koşulların yaratılmasıyla birlikte, kişinin ana dilini derinlemesine bilmesi konusuna özel önem verilmektedir.

Cumhurbaşkanımızın belirttiği gibi, kendi diline saygı duyanların ana diline derinden saygı duyar. Büyük şair ve yazar, bilim adamı Alisher Navoi'nin edebi, bilimsel, sosyal ve siyasi faaliyetlerindeki

tutumu genel dillerde. , özellikle anadilinde özel bir yer kaplar. Hemen hemen tüm eserlerinde dile ilişkin görüşlerini, anadilin gelişimi, zenginliği ve güzelliği ile ilgili fikir ve görüşlerini, bu dilde yazılmış büyük ideolojik ve sanatsal eserlerin beğenişini dile getirir. Ömrünün sonlarında bu alandaki tüm faaliyetlerini özetleyerek, ilmi ve tarihi değeri büyük olan "Muhokamat-ul lug'otayn" (İki Dilin Müzakereleri) adlı eserini kaleme almıştır. Navoi'nin dilsel görüşlerinden önemlileri dilin kökeni, toplumsal özü, dil ve düşünce meseleleri, içerik ve biçim birliğidir.

### Kaynakça

Özbekistan Cumhuriyeti "Devlet Dili Hakkında Kanun" (1996).//Özbekistan'ın Yeni Kanunları: Koleksiyon. - Taşkent, 1. - B. 20-30.

Özbekistan Cumhuriyeti (1998). "Eğitim Üzerine" Kanunu // Sağlıklı bir nesil, Özbekistan'ın kalkınmasının temelidir. - T;; Doğu. - B. 20-29.

Özbekistan Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Kararı. (2017), "*Genel orta ve orta özel mesleki eğitimin devlet eğitim standartlarının onaylanması hakkında*". Özbekistan Cumhuriyeti'nin yasal belgelerinin toplanması. Sayı 14.

Devlet eğitim standardı hakkında açıklama (1999). Ana dil // Devlet eğitim standardı ve genel orta öğretim müfredatı. - Eğitim gelişimi. Bülten, Özel Sayı 1. - Taşkent: Sharq. - B. 46-54; 55-138.

Albetkova R.I. (2001). *Metodicheskie rekomendatsii k uchebniku "Russkaya slovestnost. Ot slova k slovestnosti. 2-e izd., basmakalıp. - Moskova: Drofa, - 128*

# Social Attitudes of Future Social Pedagogues to Their Future Professional Activities

Geleceğin Sosyal Pedagoglarının Gelecekteki Mesleki Faaliyetlerine Yönelik Sosyal Tutumları

Aiganym Makhadiyeva<sup>1</sup>, Aizhana Abibulayeva<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu:9665*

## Abstract

The profession of a social pedagogue is a special occupation that operates in a complex of activities on education, upbringing, development, socialization, and social protection of a child in institutions and organizations. It can be emphasized that a full-fledged professional activity of a social pedagogue can be performed only when he has a harmoniously formed complex of personal and professional social attitudes and he can perform his duties from a creative point of view. Lack of appropriate conditions, freedom in decision-making, neglect of social teacher activity based on negative social attitudes can lead to negative professional socialization. As experience shows, internal factors in the training of social pedagogues in higher education institutions: motive, degree of demandingness, self-esteem, physical health, socio-psychological position, etc. plays a special role. In order to study the socio-psychological attitudes of future social pedagogues, the diagnostic method of "Social-psychological attitudes of the person in the sphere of motivational needs" by O. F. Potemkina was used. According to the results of an empirical study, the main condition for improving the quality of training of social educators is getting rid of negative socio-psychological attitudes of a future specialist in socio-pedagogical activity. Practical recommendations were given aimed at the formation of stable positive personal and professional socio-psychological attitudes.

*Key words:* Social Attitudes, Social Pedagogues, Professional Activity.

*Theme:* Higher Education, Social Studies Education.

## Öz

Sosyal pedagog mesleği, bir çocuğun kurum ve kuruluşlarda eğitimi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, sosyalleşmesi ve sosyal korunması ile ilgili bir dizi faaliyette faaliyet gösteren özel bir meslektir. Bir sosyal pedagogun tam teşekküllü bir mesleki faaliyetinin, ancak uyumlu bir şekilde oluşturulmuş kişisel ve profesyonel sosyal tutumlar kompleksine sahip olduğu ve görevlerini yaratıcı bir bakış açısıyla yerine getirebildiği zaman gerçekleştirilebileceği vurgulanabilir. Uygun koşulların olmaması, karar verme özgürlüğü, olumsuz sosyal tutumlara dayalı sosyal öğretmen etkinliğinin ihmal edilmesi, olumsuz profesyonel sosyalleşmeye yol açabilir. Deneyimlerin gösterdiği gibi, yükseköğretim kurumlarında sosyal pedagogların eğitiminde iç faktörler; güdü, talep derecesi, benlik saygısı, fiziksel sağlık, sosyo-psikolojik konum vb. özel bir rol oynar. Gelecekteki sosyal pedagogların sosyo-psikolojik tutumlarını incelemek için, O. F. Potemkina'nın "Kişinin motivasyonel ihtiyaçlar alanındaki sosyo-psikolojik tutumları" tanıtım yöntemi kullanılmıştır. Ampirik bir çalışmanın sonuçlarına göre, sosyal eğitimcilerin eğitim kalitesini arttırmanın temel koşulu, sosyo-pedagojik aktivitede gelecekteki bir

<sup>1</sup> Dr., L.N. Gumilov Avrasya Ulusal Üniversitesi, Pedagoji bölümü, ay.makhadi@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., L.N. Gumilov Avrasya Ulusal Üniversitesi, Pedagoji bölümü, asyoka93@mail.ru

uzmanın olumsuz sosyo-psikolojik tutumlarından kurtulmaktır. İstikrarlı olumlu kişisel ve profesyonel sosyo-psikolojik tutumların oluşumunu amaçlayan pratik öneriler verilmiştir.

*Anahtar kelimeler:* Sosyal Tutumlar, Sosyal Pedagoglar, Profesyonel Aktivite.

*Tema:* Yükseköğretim, Sosyal Bilgiler Eğitimi.

## Introduction

Among pedagogical specialties, a new specialty for Kazakhstani society - social pedagogy was added. In Kazakhstan, a social pedagogue works with social service specialists - a social worker, a psychologist, a defectologist, etc. being in direct contact with specialists, is responsible for the implementation of socially important works. The main task of a social pedagogue is to provide social-pedagogical assistance to children, teenagers, and adults. The main functions of a social pedagogue can be noted as analytical-diagnostic; predictive; organizational and communicative; correctional; coordinational and organizational; social-pedagogical support and assistance function for pupils; protection; psychotherapeutic; social prevention and rehabilitation. (Social pedagogue in Kazakhstan: Rights, Duties, Documentation, 2022) In order to perform these mentioned functions, it is necessary to pay special attention to the professional orientation of the personality of the future social pedagogue. In professional training of social pedagogues, it is necessary to consider what important qualities of future specialists need to be developed. And the formation of important professional qualities of future specialists first of all begins with the process of higher education. Professional orientation is expressed (Goloukhova, 2010, s.24) through needs, interests, beliefs, inclinations, emotional attitude to the chosen professional activity and positions that appear as its determinants. Within this personality structure, the social position plays a special role in the training of future social pedagogues. Since the socio-pedagogical work is aimed at the socialization of the child in the society and resocialization focused on overcoming various problematic situations.

## Theoretical Background of the Concept Social Attitude

Social attitudes act as a link between individual consciousness and society. A set of social principles helps (or hinders) a person to walk in the world around him, in society, ensures coordination of social requirements and social consciousness. The social position of an individual is a manifestation of all forms, structures and levels of social consciousness, a connection between public and individual consciousness. Social attitudes are positions of certain goals and actions in a social system (Abercrombie, Turner ve Hill, 2004). It is also (Stegnyi 2017, s.11) a person's willingness to respond to certain social aspects.

Social attitudes of a person can be understood as a tendency to make a certain assessment of one or another social phenomenon and a readiness to act in a certain way on the basis of these assessments. According to A. Bandura's (Bandura ve Walters, 1977) theory of social learning, the formation of attitudes depends on the interaction of society and the individual. Of all human attitudes, the most basic are social ones, because they primarily determine the essence of the individual. A person's attitudes are always reflected in his socially oriented actions. This direction is carried out with the help of consciousness, because the actions of a person and his relationship with the environment have a

conscious nature. Social attitudes reflect the interaction between the subjective and objective sides of the social process.

A social attitude (Stegny, 2017) has a whole set of properties:

- setting is a factor that determines the predisposition of the individual in relation to some social object;
- it is a factor in the stability of the individual's behavior in relation to the given object;
- installation is manifested only in the actions of the individual, ie. mediated by activity;
- the attitude is always situational, since it is formed under the influence of a number of specific factors of the given real social environment in which the individual operates, and manifests itself primarily in the conditions of this particular social environment; a sharp change in the factors of the social environment also causes a restructuring of the attitude;
- is formed in a situation in which an individual act as a carrier of certain social roles and needs.
- the attitude is evaluative in nature: it reflects the significance of the object for a given individual.
- setting is one of the forms of manifestation of the value system of the individual.

Social attitudes presuppose not only a certain assessment of certain social phenomena, but also mean the presence of an immediate readiness to act in accordance with this assessment. The attitudes go directly into activity, they do not exist without it.

As the result of A.G. Asmolov, D. Myers, Sh.A. Nadirashvili, V.G. Norakidze, A.S. Prangishvili, N.I. Serjveladze, D.N. Uznadze studies attitude in modern psychological and both pedagogical literatures considered, on one hand, as the internal readiness of the individual for a specific activity, on the other hand, as the activity of the teacher in the formation of this readiness.

Attitude is an important condition for the student's entry into pedagogical activity. A graduate of a pedagogical university should have an attitude towards pedagogical activity, which is a set of attitudes responsible for the professional socialization of the future teacher.

The decisive contribution to the study of the nature of the social attitude was made by G. Allport (Allport, 1964), who analyzed it from the standpoint of the interaction of the individual and the social environment, while within the framework of the Georgian psychological school, the attitude as "setting" (Uznadze, 1961) was studied as a psychophysiological phenomenon. He (Uznadze, 1966) believed that the setting, as an internal state of readiness, is directed to mental and behavioral activity, is a feature of the activity of the "holistic personality". Attitudes, in contrast to personality relationships, having arisen, are not initially recognized and have the character of automatisms. In the process of activity, the attitude is objectified, directed to certain objects, and becomes conscious. The presence of conscious components in the structure of the attitude was indicated by F. Bassin (1968), who conducted a thorough analysis of the attitude concept.

V.A. Yadov (1975) who studied the social attitudes of the individual within the framework of the dispositional concept of the regulation of the social behavior of the individual, considers them as dispositions that have systemic significance and which include all the life aspirations of the individual, ensuring the purposeful formation of a person's state of readiness for activity. That is, a person has a complex system of dispositional formations that act as regulators of behavior and activity.

These dispositions are hierarchically organized (Yadov, 1975) and have four levels of dispositions: a) elementary fixed attitudes; b) social fixed attitudes; c) basic social attitudes; d) value orientations of the individual. Comparing social attitudes and fixed attitudes, Charkviani (1989) states that they generally have common features: valence, the significance of the object, socialization, and awareness. When it comes to social attitudes as a variable inherent in a person only at the level of personality, the above



features become specific. That is, we can say that a social attitude is a specific form of a fixed attitude and has the following characteristic features: it is evaluative, aimed at personally and objectively significant objects (values), formed in the process of socialization and is conscious.

G. Allport defines a social attitude as "a state of psycho-physiological readiness, which is organized on the basis of experience, which provides dynamic and direct attention to the behavior of the individual, carried out in relation to objects and phenomena associated with the object of the social attitude." W. McGuire, analyzing the social attitude according to G. Allport, reveals five main features of a social attitude. First of all, he dwells on the property of a social attitude, which in the above definition is presented as a "psycho-physiological state". In this case, it is assumed that social attitude is not a directly observable variable. The second feature of a social attitude, which W. McGuire dwells on in G. Allport's definition, is the "state of ... readiness" for behavior. In this case, the question concerns the alternative: whether the social attitude is a reaction or a preliminary disposition to a response to a stimulus. According to W. McGuire, only a representative of orthodox behaviorism can consider a social attitude as a reaction to a stimulus. But most researchers consider social attitude as an intermediate variable that precedes behavior. Thus, the social attitude is understood as an intermediate variable that mediates the connection between the stimulus and the reaction. The third feature of a social attitude, which W. McGuire draws attention to, is that the social attitude as a state of readiness is "organized" in a certain way. Here we are talking about the structural property of a social attitude. In describing this feature, we are dealing with two circumstances. On the one hand, the question concerns one, separate social attitude, its constituent components, which have their own characteristics. This refers to the relation of a person to objects of the same class. On the other hand, it is possible to describe the structures of various social attitudes and the relationship, that is, in this case, we can talk about the relationship of one particular attitude to other social attitudes that form a certain totality. The fourth feature of a social attitude in the definition of G. Allport (1964), according to W. McGuire, is that it is formed "on the basis of experience", since the social attitude is not an innate property of the individual; it is formed in the process of active interaction of a person with the surrounding social environment. The fifth sign of a social attitude is that it has a "dynamic and guiding" influence on behavior.

W. McGuire believes that the social attitude is understood by G. Allport not only as a state that "directs" behavior, but also as its energy basis (Sukhodol'skij, 2008). The energy side of the social attitude was also emphasized by L. Doob, (1947), who believes that social attitudes not only guide behavior, but are also its energetic basis: a negative hostile social attitude, say, in relation to a certain social group is characterized not only by a hostile attitude towards it, but and stimulates, incites a person to hostile behavior. Here, the property of motivation is attributed to the social attitude. Unlike G. Allport, many researchers single out only a certain sign of a social attitude, emphasizing mainly its affective side (Gordeyeda,2016).

L. Thurstone (1970) defines a social attitude as a positive or negative affect in relation to a psychological object. L. Thurstone, who was one of the first to develop methods for measuring social attitudes, mainly relied on the verbal data of the subjects, in which affective reactions are crucial, through which it is possible to determine a person's position on the continuum of the scale of social attitudes. V. Yadov (1975) notes that the higher the attitude at the hierarchical stage of development, the higher the role of the cognitive component, therefore, the social attitude is a completely conscious phenomenon.

The dominant component of the attitude towards socio-pedagogical activity is the socio-psychological attitude, which ensures the regulation of the behavior of the social pedagogue in the current pedagogical

situation. The socio-psychological setting acts as a readiness that determines the actions and guides the behavior of a social pedagogue in socio-pedagogical situations. That is, this is a specific state of the individual, which sets him up for socio-pedagogical activity, and is also a predictor of the mental activity of subjects of social education and socialization. A social pedagogue should have developed a system of socio-pedagogical attitudes by the end of his studies at a university. In its structure, we have identified the main components: empathy, reflection, achieving success, avoiding failure, and readiness for self-development.

At the stage of professional development of the future social pedagogue (Knyazeva, 2001), the key is the synergistic approach to the development of positive socio-psychological attitudes of social pedagogues based on the theory of L.Ya. Gozman.

In the structure of the socio-psychological attitudes of the individual, within the framework of his professional competence and mentality, self-attitude, self-esteem and self-acceptance towards oneself as a professional are considered. In this aspect, the socio-psychological attitude contains three interrelated components:

- cognitive - certain ideas and opinions about the object;
- affective - positive or negative feelings towards the object;
- behavioral - readiness for a certain course of action in relation to the subject.

### **Methodology**

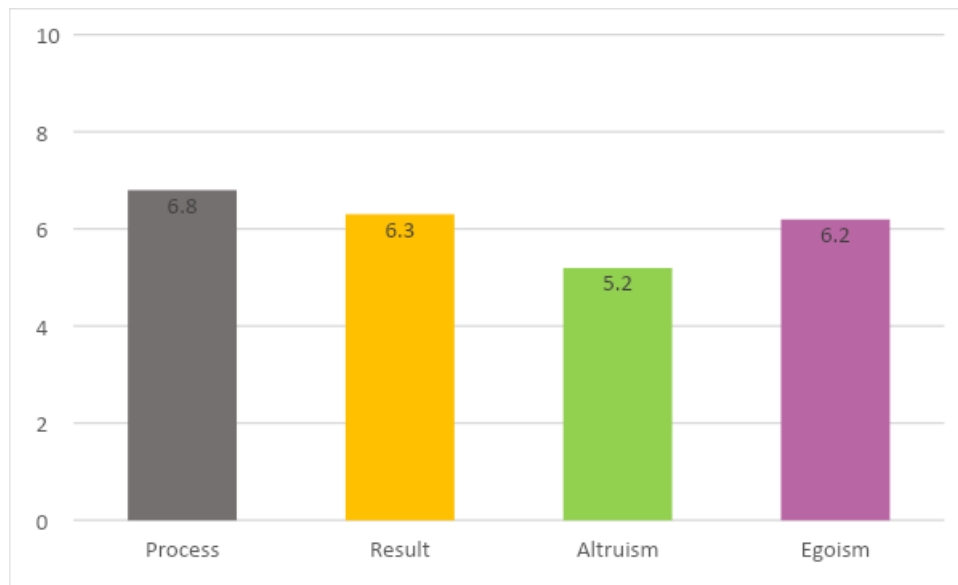
In order to study the formation of the readiness of future social pedagogues for socio-pedagogical work, a cross-sectional empirical study of their socio-psychological attitudes to future professional activities was carried out.

To study the socio-psychological attitudes of future social pedagogues, the diagnostic method of "Social-psychological attitudes of the person in the sphere of motivational needs" by O. F. Potemkina (2001) was used. There are two variants of this method. Each version consists of 40 statements that are equally spaced throughout the entire range of attitude continuum from complete acceptance of a belief to its complete rejection and make up four scales. The first version is the scales aimed at determining the degree of social-psychological attitudes to process, result, altruism, egoism. The second version is the scales aimed at determining the degree of social-psychological attitudes to labor, freedom, power, and money.

That is, based on the results obtained from the methodology, socio-psychological attitudes are analyzed on a total of eight scales. 30 students studying in the 1st-2nd year took part in the general research.

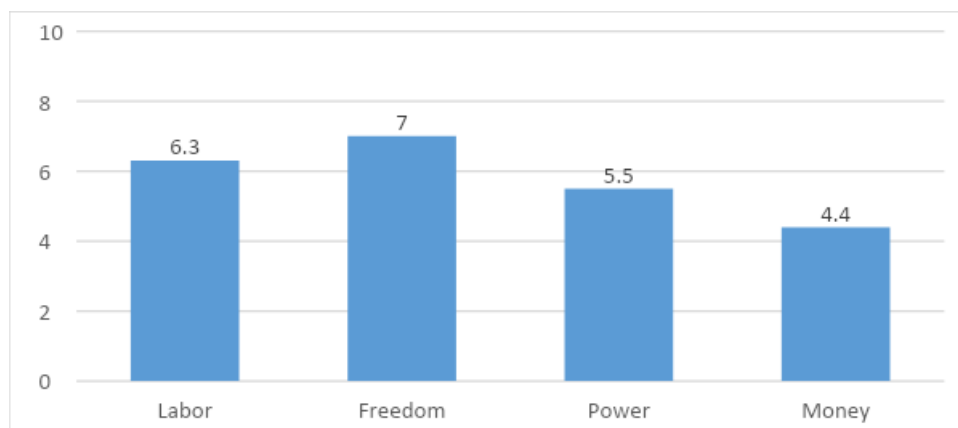
### **Discussion of the Results**

According to the results obtained from conducting the methodology, first of all, the degree of social-psychological attitudes to process, result, altruism, and egoism is given in the table 1.



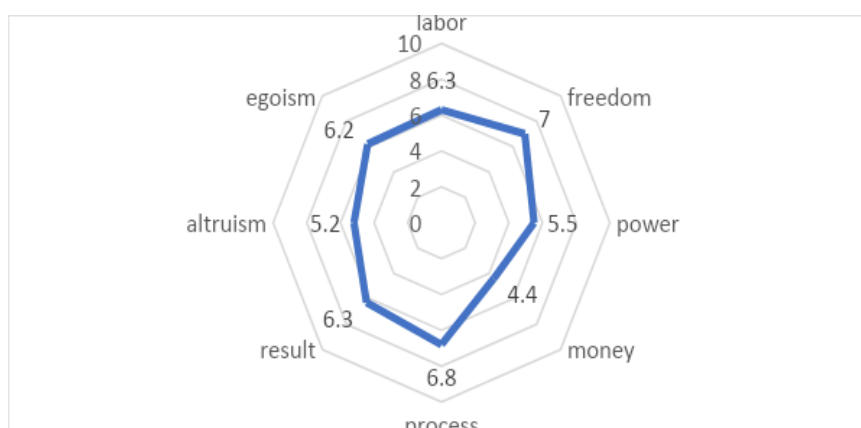
**Figure 1.** Students' level of socio-psychological attitudes to process, result, altruism and egoism.

As we can see from the illustration, socio-psychological attitudes to process, result, altruism and egoism are observed to an average degree. This means that students studying in the profession of future social pedagogue are not highly motivated to achieve success and results in their future profession, as well as the way to achieve this result is to engage in the process of a certain activity. Levels of altruism and egoism are considered moderate, as in the graph. Hereby high-level altruism can lead to self-sacrifice for the sake of others, while selfishness can lead to neglect or low responsibility for duties. The following graph shows the degree of socio-psychological attitudes to labor, freedom, power and money.



**Figure 2.** Students' level of socio-psychological attitudes to labor, freedom, power and money.

As it can be seen from table 2, the highest degree of freedom is at the 7-point level. This means that freedom is the most important value for future social pedagogues. Students do not like restrictions and are ready for everything for their independence. The attitude to labor and power is moderate. They do not have the highest desire to work, to engage in a certain business, to manage the environment. Their attitude towards money is low. As most of the students in 1-2 years receive financial help from their parents, they might not pay attention to this value.



**Figure 3.** The general view of eight scales.

Spearman's rank correlation coefficient was used to determine the degree of correlation between these 8 socio-psychological attitudes. As a result, it was determined that as the position of freedom increases, so the position of process decreases ( $r^* = -0.416$ ). This means that the more students strive for freedom and independence from others, the more they decrease their attitude to work, to move forward, to engage in the process of that activity in order to achieve results in a certain activity.

### Conclusion

According to the results of empirical research the following conclusions can be drawn:

1. The tendency of selfishness to prevail over altruism, low focus on work, results, excessive craving for freedom, which may adversely affect the professional activities of the future specialist.
2. In this regard, it is necessary to develop stable positive personal and professional socio-psychological attitudes.
3. The leading condition for improving the quality of training of social teachers can be the consolidation of socio-psychological attitudes, namely the development of altruism, an increase in interest in the process and result of labor activity.

Therefore the model of training social teachers in higher educational institutions should consist of the following interrelated components: target (formation of attitudes towards the work of a social teacher in practice; the formation of knowledge and skills, personal qualities of students necessary for the implementation of their profession); content (in the theoretical, methodological, practical, psychological aspects of the training of future social teachers, the importance of a social position should be taken into account); organization (in the process of practice, acquaintance with various areas of the profession of a social pedagogue, creating conditions for the formation of a socio-psychological attitude towards one's profession).

### References

- Aberkrombi, N. (2004). *Sotsiologicheskij slovar'* /N. Aberkrombi, S. Hill, B.S Terner. M.: Ekonomika.
- Allport, G. W. (1964). *Pattern and growth in personality*.
- Bandura, A. ve Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bassin, F. V. (1968). Problema «bessoznatel'nogo».

- Charkviani, D. A. (1989). *Motivatsionnye i strukturnye kharakteristiki sotsial'nykh ustanovok*. Avtoref. diss.... d-ra psikhol. Nauk. AN GSSR, In-t psikhologii im. DN Uznadze.
- Charkviani, D. A. (1989). *Motivatsionnye i strukturnye kharakteristiki sotsial'nykh ustanovok*. [PhD dissertation]. In-t psikhologii im. D.N.Uznadze. 49 str
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135.
- Goloukhova G. N. Metodika i tekhnologiya raboty sotsial'nogo pedagoga //Uchebnoe posobie./GN
- Goloukhova–Arkhangel'sk: PGU. – 2010.
- Gordeeva, S. S. (2016). Sushhnost' i struktura sotsial'noj ustanovki v sotsiologii i sotsial'noj psikhologii. Vestnik Permskogo universiteta. *Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 3 (27), 135-140.
- Il'yushkin, V. V. (2015). Ekonomicheskoe determinirovanie sotsial'nykh stereotipov. *Economics*, 2 (3), 5-5.
- Il'yushkin, V. V. (2015). Podkhody kopredeleniyu ponyatiya «Sotsial'nyj stereotip». *International Scientific Review*, 3 (4), 74-78.
- Knyazeva, E. N. (2001). Samoreflektivnaya sinergetika. *Voprosy filosofii*, (10), 99-113.
- Potemkina, O. F. (2001). Metodika diagnostiki social'no-psihologicheskikh ustanovok lichnosti v motivacionno-potrebnostnoj sfere. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy: ucheb. posobie/red. i sost. DYA Rajgorodskij, 641-648.
- Sotsial'nyj pedagog v Kazakhstane: prava, obyazannosti, dokumentatsiya (2022, August). Istochnik: MCFR Kz. <https://edu.mcfk.kz/article/2481-sotsialnyy-pedagog-prava-obyazannosti-dokumentatsiya>
- Stegnij, V. N. (2017). Sotsiologicheskij podkhod k opredeleniyu kategorij «sotsial'nye ustanovki» i «tsennostnye orientatsii lichnosti». Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. *Sotsial'no-ehkonomicheskie nauki*, (2), 8-17.
- Sukhodol'skij, G. V. (2008). Osnovy psikhologicheskoy teorii deyatel'nosti. URSS.
- Thurstone, L. L. (1970). *Attitudes can be measured*. In G. F Summers (Ed.), *Attitude measurement* (pp. 127-141). Chicago, IL: Rand McNally & Company
- Uznadze D.G. (1966). Psikhologicheskie issledovaniya. - M.: Nauka, - 451 s
- Uznadze, D. N. (1961). Eksperimental'nye osnovy psikhologii ustanovki. Izd-vo AN GSSR.
- Yadov, V. A. (1975). O dispozitsionnoj regulyatsii sotsial'nogo povedeniya lichnosti. Metodologicheskie problemy sotsial'noj psikhologii (pp. 89-105).

# Ters Yüz Öğrenme Modelinin Çarpanlar ve Katlar Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi

The Effect of Reverse Face Learning Model on Student Success in Multiplier and Multiplier Unit

*Devrim Çakmak<sup>1</sup>, Kübra Takan<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9670*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Ters Yüz Öğrenme Modeli ile işlenen “Çarpanlar ve Katlar” ünitesinin öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin Samandağ ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 44 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunda 23, kontrol grubunda ise 21 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda Ters Yüz Öğrenme Modeli, kontrol grubunda Yapılandırmacı Yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı Çarpanlar ve Katlar Başarı Testidir. Başarı testi oluşturulurken 6. sınıf Çarpanlar ve Katlar konusuna ait kazanımlar dikkate alınarak 37 soruluk başarı testi hazırlanmıştır ve uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Başarı testinin pilot çalışması 140 7. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası her maddenin ayırt edicilik indeksleri ve madde güçlükleri hesaplanmıştır. Madde analizine uygun olmayan sorular çıkartılarak, başarı testi 27 soruya düşürülmüştür. Başarı testinde yapılan analizler sonucunda KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bağımlı örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Bulgulara göre; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ancak başarı puanlarının yüzdeleri karşılaştırıldığında deney grubunun daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak; çarpanlar ve katlar ünitesinde ters yüz öğrenme modelinin kullanılmasının öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme Modeli, Yapılandırmacı Yaklaşım, Çarpanlar ve Katlar, Başarı.*

*Tema: Matematik Eğitimi*

## Abstract

The aim of this research is to examine the effect of the "Multipliers and Multiples" unit, which is processed with the Flipped Learning Model, on student achievement. The research was carried out with 44 6th grade students of a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the Samandağ district of Hatay province in the 2020-2021 academic year. In the research, a quasi-experimental design with pre-test post-test control group was used. There are 23 students in the experimental group and 21 students in the control group. The Flipped Learning Model was used in the experimental group, and the Constructivist Approach was used in the control group. The data collection tool in the research is the Multipliers and Multiples Achievement Test. While creating the achievement test, an achievement test of 37 questions was prepared by taking into account the achievements of the 6th grade Multipliers and Multiples, and content validity was ensured by taking expert opinions. The pilot study of the achievement test was conducted with 140 7th grade students. After the pilot study,

<sup>1</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, dcakmak@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, gokkubra33@gmail.com.

the discrimination indexes and item difficulties of each item were calculated. The questions that were not suitable for the item analysis were removed and the achievement test was reduced to 27 questions. As a result of the analyzes made in the achievement test, the KR-20 reliability coefficient was calculated as 0.87. In the analysis of the data obtained in the study, dependent samples t-test and independent samples t-test were used. According to the findings; there was no significant difference between the post-test achievement scores of the experimental and control group students, but when the percentages of achievement scores were compared, it was concluded that the experimental group was more successful. As a result; it has been seen that using the flipped learning model in the multipliers and multiples unit increases student success.

**Keywords:** *Flipped Learning Model, Constructivist Approach, Multipliers and Multiples, Success.*

**Theme:** *Matematik Eğitimi.*

## Giriş

Bilim ve teknoloji hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu alanlardan bir tanesi de eğitim ve öğretimdir. Öğrenmenin merkezde olduğu günümüz eğitim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı en üst seviyelerdedir (Tekin, 2020). Eğitimde teknoloji kullanımı giderek artmaktadır. İçinde bulunduğumuz pandemi süreci ile beraber teknoloji kullanımı öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir. Bergmann ve Sams (2012) Ters yüz öğrenme modelini, öğrencilerin sınıf içinde anlatılan konuları elektronik materyaller yardımıyla okul dışında öğrendiği, sınıf dışında gerçekleştirilen etkinliklerin ise öğretmen rehberliğinde sınıf içinde işlendiği öğrenci merkezli ve teknoloji destekli bir öğretim modeli olarak ifade etmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Ters yüz öğrenme modelinin 6. sınıf matematik dersi çarpanlar ve katlar ünitesinde öğrenci başarısına etkisini araştırmaktır. Eğitimde artan teknoloji kullanımı ile beraber ortaya çıkan ters yüz öğrenmenin matematik dersinde uygulanabilirliğine dikkat çekmek diğer bir amaçtır.

## Yöntem

Yapılan bu çalışmada deneysel yöntemden “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model” kullanılmıştır. Deneklerin eşitliği için ön test puanları incelenmiştir.

### Kuramsal Çerçeve

Kayan (2020), Evde Ders Okulda Ödev (EDOÖ) modelinin öğretmen adaylarının akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi algıları üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmada, açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 38 öğretmen adayı ile "Eğitim Psikolojisi" dersinde yürütülmüştür. Deney grubunda Evde Ders Okulda Ödev modeli uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel sunuş yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak Akademik Başarı Testi ve Sınıf İklimi Envanterinden yararlanılmıştır. Nitel veri toplama araçları olarak ise yarı-yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmesi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğretmen adaylarının akademik başarılarının kontrol grubu adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, kalıcılık ve sınıf iklimi algısı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın

olmadığı görülmüştür. Uygulamadan 6 ay sonra öğrenmelerin uzun vadede kalıcılığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ikinci kalıcılık testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney grubu öğretmen adaylarının genel olarak Evde Ders Okulda Ödev modeline yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Camcı (2020), yaptığı yüksek lisans tezinde 4. sınıf geometri öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri, derse yönelik tutum ve akademik başarılarına etkilerini incelemiştir. Araştırmanın modeli karma yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırma Bitlis ilinde 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada geometri öğrenme alanına ait kazanımlar deney grubuna ters yüz öğrenme modeli ile kontrol grubuna matematik ders kitabındaki etkinlikler ile öğretim yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Testi, Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği ve Akademik Başarı Testi kullanılarak, nitel veriler ise yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ve matematik günlükleri aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin Üç Boyutlu Geometrik Düşünme Test'i son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik tutum ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, kontrol grubu öğrencilerinin matematik etkinliklerine yönelik ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, deney ve kontrol grubu öğrencilerin akademik başarı puanları arasında bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

**Tablo 1.**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	T	p
Deney	23	9,39	3,21			
Kontrol	21	10,47	4,68	42	-,902	,372

**Tablo 2.**Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili (Bağımlı) Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	23	9,39	3,21			
Son test	23	15,43	4,71	22	-8,16	,00

**Tablo 3.**Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının İlişkili (Bağımlı) Örneklem T-Testi Sonuçları



Grup	N	X	S	sd	T	P
Ön test	21	10,47	4,68		20	-5,24 ,00
Son test	21	14,80	4,91			

**Tablo 4.**Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	S	sd	T	P
Deney	23	15,43	4,71		42	,430 ,669
Kontrol	21	14,80	4,91			

Araştırmanın sonucunda;

- Deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ortalamaları ön teste göre oldukça artmıştır. Bu sonuçlara göre ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısını önemli derecede artırdığını ifade edebiliriz.
- Kontrol grubu son test başarı puanları ön test başarı puanlarına göre daha yüksektir. Bu durum bize kontrol grubunda kullanılan mevcut öğretim yönteminin ilgili kazanımlarda başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri başarı puanları arasında deney grubu lehine farklılık vardır. Ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tesbit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalaması kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalamasından fazladır.

## Kaynaklar

Bergmann, J., ve Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class everyday*. International society for technology in education.

Camcı, F, S. (2022). *Geometri öğretiminde ters-yüz öğrenme modeli uygulamasının etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat.

Kayan, M, F. (2020). *Evde ders okulda ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Tekin, D. (2020). *Kimyanın temel kanunları, kimyasal hesaplamalar ve mol kavramı ünite ünitelerinin yapılandırıcılık temelli ters yüz edilmiş sınıf modeli ile öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

# Web 2.0 Araçları ile Desteklenmiş Etkinliklerin Fen Bilimleri Dersindeki Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi

The Effect of Activities Supported by Web 2.0 Tools on the Motivation and Academic Achievement of Students in Science Class

Kübra Sarpkaya<sup>1</sup>, Suna Kalender<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9673*

## Öz

Araştırmada öğrencilerin soyut kavramları, zihinlerinde somutlaştırıp kalıcı öğrenme sağlamaları istenmektedir. 7. sınıfların fen bilimleri dersinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinliklerin öğrenci ders başarılarına ve derse yönelik motivasyonlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Ankara ili Kahramankazan ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında iki ayrı devlet ortaokulundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Deney grubunda 20, kontrol grubunda 19 öğrenci bulunmaktadır. Deney grubunda Web 2.0 araçları ile desteklenmiş etkinliklerle dersler işlenmiş ve kontrol grubunda mevcut öğretim programındaki etkinlikler kullanılmıştır. Akademik başarı testi araştırmacı tarafından "Hücre ve Bölünmeler" ünitesinin kazanımları dikkate alınarak çoktan seçmeli 25 soru şeklinde hazırlanmıştır. İki uzman görüşüne sunulmuştur. Başarı testindeki düzeltmeler için 207 kişilik pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonrasında testten 4 madde çıkarılmış, diğer maddelere ise gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Çalışmanın veri analizinde Bağımlı-Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin öntest-sontest başarı testinde ve derse yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu nedenle çalışmanın sonuçlarına göre herhangi bir değişim olmaması Web 2.0 araçlarının öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılabilir.

*Anahtar Kelimeler: Web 2.0 Araçları, Akademik Başarı, Derse Yönelik Motivasyon, Hücre ve Bölünmeler.*

*Tema: Fen Eğitimi*

## Abstract

In this research, students are asked to embody abstract concepts in their minds and provide permanent learning. The main purpose is to examine the effects of the activities prepared with Web 2.0 tools in the 7th grade Science course on the student's success in the course and their motivation towards the course. The study group consists of students in two separate public secondary schools in the Kahramankazan district of Ankara in the 2021-2022 academic year. Experimental design with a control group was preferred in the study. There are 20 students in the experimental group and 19 students in the control group. In the experimental group, the lessons were taught with activities supported by Web 2.0 tools, and the activities in the current curriculum were used in the control group. The academic achievement test was prepared by the researcher in the form of 25 multiple-choice questions, taking into account the achievements of the "Cell and Divisions" unit. It was presented to two experts. A pilot study of 207 people was carried out for the corrections in the achievement test. After the pre-application, 4 items

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, kubra.sarpkaya2@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, suna@gazi.edu.tr.

were removed from the test, and necessary corrections were made to the other items. The KR-20 reliability coefficient of the achievement test was calculated as 0.78. Dependent-Independent Sample t-Test was used in the data analysis of the study. There is no significant difference in the pretest-posttest achievement test and motivation for the lesson of the experimental group students. For this reason, it can be concluded that there is no change according to the results of the study, and that Web 2.0 tools do not have an effect on students' success and motivation.

**Keywords:** *Web 2.0 Tools, Academic Achievement, Motivation for the Lesson, Cells and Divisions.*

**Theme:** *Science Education*

## Giriş

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişme hızı, birçok alanda ilerleme kat etmiş ve bu yeniliklere ayak uydurmanın gerekli olduğunu ortaya koymuştur (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). İlerleyen bilim ve teknolojinin iletişim araçlarına, günlük yaşamımıza ve eğitime yansımaları dikkat çekmektedir. Bütün bu koşullar; bilim alanındaki gelişmeler hem sosyal hayata yansımakta hem de bilgiye ulaşma, bilgiyi anlama ve bilgiyi kullanma gibi ihtiyaçlar sonucu eğitim ve çalışma ortamlarında karşımıza çıkmaktadır (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017).

21'inci yüzyıl becerilerinin yer aldığı eğitime yön verecek teknolojilerden biri de Web 2.0 araçlarıdır. Çekinmez (2009)'den aktaran Güleroğlu (2019) yaptığı araştırmada Web 2.0 araçlarını teknolojinin sınıf ortamına dâhil olmasıyla iletişimi sağlaması, bilginin üretilip aktarılması, öğrencilere bilginin kolaylıkla ulaşması ile çağdaş öğretime katkı sağlayacağı düşünülmektedir, şeklinde tanımlamıştır. Teknolojinin sınıf ortamına girmesiyle birlikte eğitimde kullandığımız akıllı tahtalar, tabletler ve akıllı telefonlar ile teknolojiden faydalanmanın yanında Web 2.0 araçlarının da önemi artmaktadır. Bu araçlardan faydalanan öğretmenler eğitimde derse uygun yöntem, teknik ve araç gereçlerle web teknolojisini bir araya getirerek etkili eğitim ortamı sağlamaktadır (Horzum, 2010). Ancak birçok eğitimci Web 2.0 araçları hakkında yeterince bilgiye sahip değildir.

Teknoloji çağının genç nesilleri, eğitimcilerden ve çevrelerinden bu çağa ayak uydurmalarını istemektedir. Öğretmenlerin bu bağlamda sadece ders kitaplarına bağlı kalmamaları, yeni ve farklı öğrenme ortamları sağlamaları öğrencilerin derse olan ilgilerini ve odaklanmalarını arttırması beklenmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018)'nin yayınladığı Fen Bilimleri Öğretim Programında, öğretim sürecinde öğrencinin aktif olarak etkinliklerde yer alması, bilgileri anlamlandırıp sınıf içinde veya sınıf dışında kalıcı öğrenme sağlamaları amaçlanmaktadır. Aynı zamanda Öğrencinin araştırma sorgulama yapması, iş birlikli öğrenmesi, bilimsel düşünme becerilerini kazanmaları temel amaçları arasındadır. Bu araştırma ile öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarından farklı, teknolojiye uyarlanmış fen eğitiminde soyut olan kavramları daha somutlaşmış bir şekilde öğrenmeleri istenmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde "Hücre ve Bölünmeler" ünitesindeki soyut kavramları Web 2.0 araçları ile desteklenmiş etkinlikler ile kolaylıkla anlamaları ve zihinlerinde somutlaştırmaları beklenmektedir. Araştırmanın temel sorusu, "Web 2.0 araçları ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve Fen Bilimleri dersindeki motivasyonlarına etkisi var mı?" şeklinde olmuştur. Böylece Fen Bilimleri dersindeki etkinlikler ile başarılarını, derse yönelik motivasyonlarını arttırmak ve Web 2.0 araçlarına karşı olumlu düşünce oluşturmak istenen bir çalışmadır.

## Yöntem

Bu bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, verilen toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu çalışmanın deney grubu öğrencilerinin yer aldığı sınıfta Web 2.0 araçları ile hazırlanmış etkinlikler ile dersler işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin yer aldığı sınıfta ise mevcut öğretim yöntemi ile ders kitabında bulunan etkinliklerle ders işlenmiştir. Uygulama öncesinde iki grup arasındaki benzer özellikler bulunmasına dikkat edilmiştir. Bu çalışmada kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Bu nedenle çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiştir. Çalışmanın pilot uygulaması belirlenen Ankara ilindeki ortaokullarda Fen Bilimleri dersi almış öğrencilere uygulanmıştır. Asıl uygulama ise belirlenen Ankara ili ve Kahramankazan ilçesinde bulunan, aralarında herhangi bir etkileşim bulunmayan iki ayrı ortaokul seçilmiştir. Çalışmada örneklem seçimi yapılırken akademik başarı yönünden birbirine yakın iki grup ve gruplardaki öğrencilerin belirlenen ölçütleri karşılaması açısından istekli olacakları düşünülmüştür.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırma hazırlanırken 7. sınıfların fen bilimleri dersinin Hücre ve Bölünmeler ünitesindeki konuları anlamakta ve kavramları zihinlerinde somutlaştırmada zorlandıkları düşünülmektedir. Böylece çalışma Ankara ili Kahramankazan ilçesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören biri deney diğeri kontrol grubunun olduğu iki ayrı devlet ortaokulundaki 7. sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Deney grubunda 20 öğrenci yer alırken, kontrol grubunda 19 öğrenci bulunmaktadır. Web 2.0 araçları ile hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney ve mevcut öğretimdeki etkinliklerin yer aldığı kontrol grubu öğrencileri ve 7. sınıf fen bilimleri dersindeki “Hücre ve Bölünmeler” ünitesinin kazanımları araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler, başarı testindeki maddelere verilen cevaplar da sınırlılıklar arasında yer almaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın ilk veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanan “Hücre ve Bölünmeler Ünitesi Başarı Testi”dir. Akademik başarı testi, çoktan seçmeli 25 soru şeklinde hazırlanarak 207 öğrenciye ön uygulama yapılmıştır. Başarı testinin (KR-20) güvenirlik katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda testte bulunan maddelerin madde güçlük indeksleri 0,30 ve 0,70 değerleri arasında yer almaktadır. Madde güçlük indekslerinde elde edilen değerlerin 0,50 aralığında olabilir ancak bu aralığa yakın değerlerde kolay ve zor maddeler de yer alabilir (Büyüköztürk vd. 2017). Madde analizinde elde edilen verilerden yola çıkarak 4 madde başarı testinden çıkarılmıştır. Ayrıca diğer maddeler için gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci veri toplama aracı hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin motivasyonlarına etkisini araştırmak amacıyla Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği”dir. 5’li likert tipinde dereceleme ölçeği ve 23 maddeden oluşmaktadır. Motivasyon ölçeğinin (KR-20) güvenirlik katsayısı 0,80 değerinde olduğu görülmüştür.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ön test-son test fark puanlarından yararlanılarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normal dağılım gösterdiği belirlenen verilerin parametrik testler kullanılarak analizleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testlerinin ve motivasyon ölçeğinin ön test-son test puanlarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız Gruplar İçin t-Testi”, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan farklılıklarını karşılaştırmak için “Bağımlı Gruplar t-Testi” tercih edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde; araştırmaya yönelik sorulara cevap aramak amacıyla analiz sonuçları yer almaktadır. Araştırma yapılırken deney grubunda 20 öğrenci, kontrol grubunda ise 16 öğrenci yer almaktadır. Buna göre Tablo 1’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara göre bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Akademik Başarı Testi Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	S	t	P
<b>Kontrol grubu</b>	19	5,63	2,06	0,48	0,85
<b>Deney grubu</b>	20	5,95	2,01		

Tablo 1’de yer alan verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır,  $t=0,48$ ,  $p>,05$ . Buna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı puanlarının öğrenme düzeyleri açısından benzer özellikler gösterdiği ve araştırmanın amacına uygun olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara göre bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Akademik Başarı Testi Bağımsız Gruplar t-Testi Analiz Sonuçları

Grup	N	X	S	T	P
<b>Kontrol grubu</b>	19	10,36	2,45	-0,12	0,12
<b>Deney grubu</b>	20	10,25	3,53		

Tablo 2’de yer alan verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır,  $t=-0,12$ ,  $p>,05$ .

Tablo 3'te deney grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara göre bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 3.** Deney Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup		N	X	S	t	p
Deney grubu	Öntest	20	5,95	2,01	-5,75	0,000
	Sontest	20	10,25	3,53		

Tablo 3'te yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır,  $t=-5,75$ ,  $p<,05$ . Web 2.0 araçları ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin başarılarına etkisini arttırdığı söylenebilir.

Tablo 4'te kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test akademik başarı testinden elde edilen sonuçlara göre bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Akademik Başarı Testi Ön Test ve Son Test Puanlarının Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup		N	X	S	T	p
Kontrol grubu	Öntest	19	5,63	2,06	-6,60	0,000
	Sontest	19	10,37	2,45		

Tablo 4'te yer alan verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır,  $t=-6,60$ ,  $p<,05$ . Bu durum mevcut öğretim programındaki etkinliklerin öğrenci başarılarına etkisinin normal bir şekilde arttığı söylenebilir.

Tablo 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Ön Test Puanlarının Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	Deney Grubu	Kontrol Grubu
------	-------------	---------------

	N	X	S	N	X	S	T	p
<b>Faktör 1</b>	20	3,99	0,75	19	3,55	0,99	1,56	0,05
<b>Faktör 2</b>	20	3,86	0,85	19	3,78	0,99	0,23	0,55
<b>Faktör 3</b>	20	3,89	0,80	19	4,06	0,76	-0,68	0,50
<b>Faktör 4</b>	20	3,10	0,57	19	3,23	0,45	-0,82	0,38
<b>Faktör 5</b>	20	4,11	0,87	19	3,89	0,80	0,82	0,88

Tablo 5'te yer alan verilere göre deneye ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğindeki ön test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre tüm faktörler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre bağımsız gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Son Test Puanlarının Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Grup	Deney Grubu			Kontrol Grubu			T	P
	N	X	S	N	X	S		
<b>Faktör 1</b>	20	3,66	0,92	19	3,77	0,81	-0,37	0,89
<b>Faktör 2</b>	20	3,66	0,95	19	4,26	0,67	-2,26	0,08
<b>Faktör 3</b>	20	3,62	0,98	19	4,15	0,54	-2,09	0,22
<b>Faktör 4</b>	20	3,42	0,70	19	3,23	0,47	0,97	0,05
<b>Faktör 5</b>	20	3,96	0,99	19	4,42	0,75	-1,60	0,69

Tablo 6'da yer alan verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğindeki son test puanları arasında bağımsız örneklem t-testi sonucuna göre tüm faktörler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır,  $p > 0,05$ .

Tablo 7’de kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 7.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyon Ön Test-Son Test Puanları Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup		N	X	S	t	p
<b>Kontrol Grubu</b>	Öntest	19	3,70	0,70	-1,95	0,06
	Sontest	19	3,97	0,49		

Tablo 7’de yer alan verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öntest motivasyon faktörlerinin puan ortalamaları  $X=3,70$ , sontest motivasyon faktörlerinin ortalamaları  $X=3,97$  olarak hesaplanmıştır ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır,  $t=-1,95$ ,  $p>,05$ .

Tablo 8’de deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde edilen sonuçlara göre bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları verilmiştir.

**Tablo 8.** Deney Grubu Öğrencilerinin Fene Yönelik Motivasyon Ön Test-Son Test Puanları Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup		N	X	S	t	p
<b>Deney Grubu</b>	Öntest	20	3,79	0,66	0,92	0,36
	Sontest	20	3,66	0,79		

Tablo 8’de yer alan verilere göre deney grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeğindeki ön test ve son test puanları arasında bağımlı örneklem t-testi sonucuna göre öntest motivasyon faktörlerinin puan ortalamaları  $X=3,79$ , sontest motivasyon faktörlerinin ortalamaları  $X=3,66$  olarak hesaplanmıştır ve puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır,  $t=0,92$ ,  $p>,05$ .

## Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre Web 2.0 araçları ile hazırlanan etkinliklerle dersin işlendiği deney grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı testinde ve derse yönelik motivasyonlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu durum deneysel çalışmada yer alan Web 2.0 araçlarının Fen Bilimleri dersindeki öğrenci başarılarına ve motivasyonlarına etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Ancak yapılan çalışmalarda Web 2.0 araçlarının etkilerine yer verilmiştir.

Batıbay (2019)’dan aktaran Keskin (2021), Web 2.0 araçlarının eğitimde yer alması ile öğrenmenin olumsuzluklarına rastlanmayacağını ifade etmiştir. Çetinkaya ve Taş (2018) hazırladığı çalışmada web



materyallerinin aynı zamanda öğrencilerin kavramları anlamakta kolaylık sağladığı ve kavram yanlışlarını giderdiğini tespit etmiştir. Böylece fen eğitiminde web materyallerinin kullanılmasının öğrencilerin kavramları anlamada kolay öğrenme sağlayacağı söylenebilir. Özerbaş ve Akın (2017)'den aktaran Keskin (2021) çalışmasında Web 2.0 araçlarından faydalanan öğrencilerin, öğrenme hızlarına uygun kolaylıklar sağladığını aynı zamanda öğretmenlerin ise bolca çalışmalara yer vererek öğrencilere dönütlerinde daha basit ve hızlı dönüşlerinin olabileceğine yer vermiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak; bu çalışma Ankara ili Kahramankazan ilçesinde gerçekleşmiştir. Bu durumda farklı il ve ilçelerde geniş örneklem ile araştırmalar yapılabilir. Araştırmada Fen Bilimleri dersinin "Hücre ve Bölünmeler" ünitesinde uygulanmıştır. İlerideki çalışmalarda farklı ünite veya farklı derslerde öngörülen kazanımlara uygun araştırmalar yapılabilir. Aynı zamanda farklı yöntem ve tekniklerle karşılaştırılan araştırmalar yapılabilir. Bu araştırma beş hafta gibi kısa bir süre içerisinde yapılmıştır. Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş etkinliklerle yapılan öğretimin öğrencilerin fen bilimler ders başarıları ve fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına etkisinin açık ve anlaşılır olması için uzun süren çalışmalara yer verilebilir. Web 2.0 araçları ile hazırlanan etkinliklerin çoğaltılması gibi önerilerde bulunulabilir.

## Kaynaklar

Altıok, S., Yükseltürk, E. & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.

Baltacı A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.

Çetinkaya, M. & Taş, E. (2018). Etkinlik temelli web materyalinin 6. sınıf "vücudumuzda sistemler" ünitesindeki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2 (4), 92-113.

Güleroğlu, L. (2019). *5E Modeline uygun web 2.0 uygulamaları ile gerçekleştirilen fen bilimleri öğretiminin öğrenci başarısına motivasyonuna tutumuna ve dijital okuryazarlığına etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1303-5134.

Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> sayfasından erişilmiştir.

Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwibgqaAyZPrAhWfUhUIHQ5iArAQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fportal.ted.org.tr%2Fyayinlar%2FOgretmen\\_Yeterlik\\_Kitap.pdf&usg=AOvVaw0yjoPHecZxv0jkc6YxP\\_FL](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwibgqaAyZPrAhWfUhUIHQ5iArAQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fportal.ted.org.tr%2Fyayinlar%2FOgretmen_Yeterlik_Kitap.pdf&usg=AOvVaw0yjoPHecZxv0jkc6YxP_FL) sayfasından erişilmiştir.

# İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Primary School Fourth Grade Students' Attitudes Towards Mathematics in Terms of Various Variables

Sümeyye Canbulut<sup>1</sup>, Bekir Buluç<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9674*

## Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, öğrencinin kendisine ait odasının olup olmaması değişkenlerine göre analiz edilmiş ve incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma türündedir. Araştırmanın örnekleme, Ankara iline bağlı özel ve devlet okullarının dördüncü sınıflarında öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 400 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, Lim ve Chapman (2013) tarafından geliştirilen ve Hacıömeroğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan “Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç boyuttan oluştuğu, üç boyuta göre ölçeğin kümülatif varyansı açıklama oranının %59.795 olduğu, güvenirlik katsayısının ise Cronbach Alpha, .725 olduğu görülmüştür. Araştırmada toplanan veriler araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde istatistiki işlemlerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin tutumları arasında cinsiyet, okul türü ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken karne notu, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, çalışabileceği bir odasının olması değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirmek için bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik, Tutum, İlkokul.

**Tema:** Matematik Eğitimi

## Abstract

The aim of this research is to examine the attitudes of primary school fourth grade students towards mathematics in terms of various variables. In the study, students' attitudes towards mathematics were analyzed and examined according to the variables of gender, school type, number of siblings, mother's education level, father's education level, whether the student has their own room or not. Research is quantitative research. The research consists of 400 students in the sample classes of private and public schools in Ankara with the sampling methods to be chosen by the user and the sampling methods to be selected. In the research, the perspective was collected with the “Attitude Scale Towards Mathematics” adapted by Lim and Chapman (2013) and by Hacıömeroğlu (2017). As a result of the factor analysis

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, sumeyyecanbulut@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, buluc@gazi.edu.tr.

conducted within the scope of the validity and reliability study, it was seen that the scale consisted of three dimensions, the cumulative variance explanation rate of the scale according to the three dimensions was 59.795%, and the reliability coefficient was Cronbach Alpha, .725. The data collected in the research were analyzed and interpreted in line with the purpose and sub-problems of the research. Frequency, percentage, arithmetic mean, independent t-test and One-Way Analysis of Variance techniques were used in the analysis of the data. According to the research findings, while there was no significant difference between the students' attitudes according to the variables of gender, school type and number of siblings, it was concluded that there was a significant difference according to the variables of grade, mother's education level, father's education level, having a room to study in. In accordance with the research findings, some suggestions were made to improve students' attitudes in a positive way.

**Keywords:** Maths, Attitude, Primary School

**Theme:** Mathematics Education.

## Giriş

Temel derslerden biri olan matematik dersi birçok öğrenci tarafından kavranması, öğrenilmesi, anlaşılması zor sıkıcı ve sevimsiz bir ders olarak algılanmaktadır. İlkokul döneminde öğrencilerin matematik dersine yönelik işlem yapma becerilerinin zihinsel yeteneklerin önüne geçmesi öğrencilerin matematiğe yönelik negatif tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Öğrencilerin matematik başarılarında matematiğe yönelik tutumlarının etkisi olduğunu görülmüştür (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003). Bu algı öğrencilerin matematik dersine yönelik olarak olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. İlkokulda temeli atılan matematik bilincinin matematiğin yaygın kullanım alanı nedeniyle öğrencilerde birtakım sorunlar teşkil ettiği gözlenmektedir. Matematiğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının temeli ilkokula dayanmaktadır (Baloğlu, 2001).

## Tutum

Eğitim bireylerin amaçlarını, bilgilerini davranışlarını etkilediği gibi tutumlarını da etkilemektedir (Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012). Öğrencilerin bir derste başarılı olabilmesi için öncelikle pozitif tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Birey kendini yeterli gördüğü konularda başarmak için çaba gösterecektir. Bireyin kendisini yetersiz gördüğü bir alanda gösterdiği olumsuz tutumlar ve yaklaşımlar başarısının önüne önünde bir engel olacaktır (Kutluca ve Ekici, 2010).

Literatür tarandığında tutum kavramı ile ilgili farklı tanımları rastlanmakta ve tanımlar tutumun farklı yönlerine dikkat çekmektedir. Tek bir yaşantıdan etkilenen tutum çok sayıda değişkenden ve yaşantıdan da etkilenebilir ve dereceli olarak değişebilir (Arslan, 2006). Tutum ile davranış arasındaki ilişki, tutum kavramının bireyin davranışlarının incelenmesi sosyal algıların ve davranışlarının açıklanmasında rol oynamaktadır (Üstüner, 2006). Tutum bir nesneye duruma veya olaya karşı geliştirilen olumlu ya da olumsuz tavır olarak tanımlanmaktadır (Karakas, Türker ve Turanlı, 2008). Öğrencilerin matematik dersi ile ilgili yaşantıları matematiğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmelerinin başlıca nedenleri arasında yer almaktadır (Akdemir, 2006). Eğitimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değiştirme de etkin bir rolü vardır. Bu bağlamda matematiğe yönelik olumsuz tutumların ilkokul çağındaki öğrencilerde engellenebilir olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenerek olası olumsuz tutumların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından matematiğe yönelik tutumlarının ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu / Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki ilkökullarda öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 14 ilkökölün dördüncü sınıflarında okuyan 400 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile ilgili veriler, Lim ve Chapman (2013) tarafından geliştirilen ve Hacıömeroğlu (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca ölçekte araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik yedi maddeden oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve boyutları üzerinde sonuçlar elde etmek amaçlı bir araçtır. Bu boyutlar; değer, özgüven ve mutluluk boyutlarıdır. Veriler üzerinden yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ilkököl dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde anlamlı bir yer edinmediği için iki madde anketten çıkarılmış ve 15 madde üzerinden veriler analiz edilmiştir. 11 olumlu 4 olumsuz maddeden oluşan ölçek Hiçbir Zaman (1), Bazen (2), Çoğu Zaman (3), Her Zaman (4) şeklinde dördümlü Likert tipindedir. Ölçekte olumlu maddeler 1, 2, 3, 4 şeklinde; olumsuz maddeler ise ters çevrilerek 4, 3, 2, 1 şeklinde SPSS 22 programına kodlanmıştır.

Anket öncelikle araştırma grubu ile birlikte dördüncü sınıfta öğrenim gören 150 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin bütünü için Cronbach' Alpha güvenilirlik katsayısı .885 olarak tespit edilmiştir. KMO değeri: .842; Bartlett's Test of Sphericity: 1064,999; df: 120 ve p: .000 değerleri bulunmuştur. Bu değerlerin sonrasında anketin bütünü için yapılan faktör analizi sonucunda ankette toplam 3 boyutun bulunduğu ortaya çıkmıştır. Bu üç boyuta göre Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği anketinin kümülatif varyansı açıklama oranı % 59.795 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Müdürlüğü ve araştırma örnekleminin alındığı okul yönetiminden gerekli yasal izinler alınarak öğrencilere araştırmacı tarafından gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler araştırmanın amaç ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde istatistiki işlemlerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik tutum ölçeğine verdiği yanıtlar, araştırmanın amacı ve alt problemleri çerçevesinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

### Araştırma Modeli Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İlkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları hangi düzeydedir alt problemine ilişkin; örneklem grubunun matematiğe yönelik tutum ölçeğine verdiği yanıtların boyutları ile ortalama ve standart sapmalarına dair elde edilen veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği İfadelerine Verilen Cevapların Dağılımı ve Ortalaması

	n	$\bar{x}$	S
Değer	400	2,9408	0,66968
Mutluluk	400	3,1367	0,76612
Özgüven	400	3,5481	0,65737
Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği	400	3,1955	0,52230

Araştırma sürecinde toplanan veriler kapsamında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının genel aritmetik ortalamasının 3,1955 (Katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### Araştırma Modeli İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir alt problemine ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre matematiğe yönelik tutum düzeylerinin ölçülmesine yönelik bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Matematiğe Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	s	t	p
Değer	Erkek	195	2,9368	,71187	,116	,908
	Kız	204	2,9446	,63019		
Mutluluk	Erkek	195	3,2038	,74389	1,714	,087
	Kız	204	3,0725	,78507		
Özgüven	Erkek	195	3,5212	,69051	,799	,426
	Kız	204	3,5739	,62638		
Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği	Erkek	195	3,2028	,52500	,273	,785
	Kız	204	3,1885	,52220		

\*p<0,05

Tablo 2’de belirtilen sonuçlara göre; kız ile erkek öğrenciler arasında Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05).

### Araştırma Modeli Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları okul türüne değişkenine göre farklılık göstermekte midir alt problemine ilişkin öğrencilerin okul türü değişkenine göre matematiğe yönelik tutum düzeylerinin ölçülmesine yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Matematiğe Yönelik Tutumlarının Okul Türü Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	s	t	p
Değer	Özel Okul	154	2,8599	,60362	1,988	,048
	Devlet Okulu	243	2,9922	,70864		
Mutluluk	Özel Okul	154	3,1625	,76782	,583	,560
	Devlet Okulu	243	3,1163	,76878		
Özgüven	Özel Okul	154	3,5917	,55171	,989	,323
	Devlet Okulu	243	3,5292	,70058		
Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği	Özel Okul	154	3,1845	,48149	,367	,714
	Devlet Okulu	243	3,2043	,54769		

\*p<0,05

Özel okulda öğrenim gören öğrenciler ile devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler arasında Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p=,714>0,05).

### Araştırma Modeli Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen diğer demografik nitelik olan karne notunun öğrencilerin matematiğe yönelik tutum düzeyine etkisinin incelenmesi için Anova testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının 1. Döneme Ait Karne Notları Açısından İncelenmesi İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

1. Dönem Karne Notu		n	$\bar{x}$	s	F	P	Fark
Değer	1	4	2,9583	,61426			
	2	7	2,2296	,69580	4,553	,001	
	3	32	2,6804	,78715			
	4	62	2,8468	,67638			
	5	276	3,0196	,64119			
Toplam	Toplam	381	2,9478	,67310			
Mutluluk	1	4	2,5625	,68845			
	2	7	2,4790	,89032	5,857	,000	
	3	32	2,8402	,77541			

	4	62	2,9021	,75814		
	5	276	3,2374	,74914		
	Toplam	381	3,1285	,77385		
Özgüven	1	4	2,9500	1,31022		
	2	7	3,1640	,67233	3,389	,001
	3	32	3,4046	,77919		
	4	62	3,4019	,81910		
	5	276	3,6193	,58623		
	Toplam	381	3,5505	,66484		
I. Dönem Matematik Karne Notu	1	4	2,8500	,39016		
	2	7	2,6076	,58494	7,583	,000
	3	32	2,9644	,54365		
	4	62	3,0466	,52999		
	5	276	3,2776	,49865		
Toplam	Toplam	381	3,1969	,52572		

\*p<0,05

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği açısından 5 alan öğrenciler; 1, 2, 3, ve 4 alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde pozitif tutum geliştirmiştir (p=,000<0,05).

### Araştırma Modeli Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen diğer demografik nitelik olan kardeş sayısı değişkeninin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum düzeyine etkisinin incelenmesi için Anova testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Kardeş Sayısı Açısından İncelenmesi İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Kardeş Sayısı		n	$\bar{x}$	s	F	P	Fark
Değer	1	112	2,8631	,64078			
	2	137	2,9373	,71151	1,274	,280	
	3	75	3,0857	,68580			
	4 ve fazlası	40	2,9054	,61289			
	Diğer	31	2,9409	,64053			
Toplam	Toplam	395	2,9415	,67307			
Mutluluk	1	112	3,2483	,69320			
	2	137	3,1668	,78040	1,632	,165	

	3	75	2,9853	,86173		
	4 ve fazlası	40	3,0185	,70890		
	Diğer	31	3,1371	,73269		
	Toplam	395	3,1381	,76506		
Özgüven	1	112	3,6174	,56224		
	2	137	3,5342	,69469	1,204	,309
	3	75	3,5380	,68334		
	4 ve fazlası	40	3,3674	,86767		
	Diğer	31	3,6323	,41664		
	Toplam	395	3,5493	,66061		
I. Dönem Matematik Karne Notu	1	112	3,2172	,48346		
	2	137	3,1975	,56565	,492	,742
	3	75	3,2097	,50797		
	4 ve fazlası	40	3,0896	,54609		
	Diğer	31	3,2237	,48885		
Toplam	Toplam	395	3,1965	,52330		

\*p<0,05

Araştırmaya göre kardeş sayısı değişkeni ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p=,745>0,05).

### Araştırma Modeli Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen diğer demografik nitelik olan anne öğrenim düzeyi değişkeninin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum düzeyine etkisinin incelenmesi için Anova testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Anne Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesi İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Düzeyi		n	$\bar{x}$	S	F	P	Fark
Değer	İlkokul	44	2,8940	,66677			
	Ortaokul	37	2,7998	,65941	,845	,470	
	Lise	78	2,9357	,76248			
	Üniversite	228	2,9771	,63621			
Toplam	Toplam	387	2,9424	,66860			
Mutluluk	İlkokul	44	2,9879	,75010			
	Ortaokul	37	2,8691	,78210	3,150	,025	



	Lise	78	3,0772	,79679			2-4
	Üniversite	228	3,2221	,75714			
	Toplam	387	3,1325	,77323			
Özgüven	İlkokul	44	3,3909	,76548			
	Ortaokul	37	3,2851	,77052	3,956	,008	
	Lise	78	3,5105	,76655			2-4
	Üniversite	228	3,6260	,57046			
	Toplam	387	3,5434	,66523			
I. Dönem Matematik Karne Notu	İlkokul	44	3,0847	,51428			
	Ortaokul	37	2,9800	,50210	4,025	,008	
	Lise	78	3,1651	,60838			2-4
	Üniversite	228	3,2588	,48711			
	Toplam	Toplam	387	3,1934	,52416		

\*p<0,05

Araştırmaya göre anne öğrenim düzeyi ortaokul ve lisans olan öğrenciler arasında matematiğe yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=,008<0,05).

### Araştırma Modeli Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamında incelenen diğer demografik nitelik olan baba öğrenim düzeyi değişkeninin öğrencilerin matematiğe yönelik tutum düzeyine etkisinin incelenmesi için Anova testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Baba Öğrenim Düzeyi Açısından İncelenmesi İçin Yapılan ANOVA Testi Sonuçları

Baba Öğrenim Düzeyi		n	$\bar{x}$	S	F	P	Fark
Değer	İlkokul	31	2,8065	,62672			
	Ortaokul	39	2,8443	,76989	1,921	,126	
	Lise	64	2,8315	,66827			
	Üniversite	253	2,9989	,65009			
	Toplam	Toplam	387	2,9402	,66653		
Mutluluk	İlkokul	31	3,0638	,71762			
	Ortaokul	39	2,7078	,78889	4,936	,002	
	Lise	64	3,1333	,72070			2-4
	Üniversite	253	3,2072	,77278			
	Toplam	Toplam	387	3,1332	,77344		

Özgüven	İlkokul	31	3,2452	,94757		
	Ortaokul	39	3,2038	,91422	7,484	,000
	Lise	64	3,5253	,61454		1,2-4
	Üniversite	253	3,6361	,55897		
	Toplam	387	3,5429	,66496		
I. Dönem Matematik Karne Notu	İlkokul	31	3,0213	,10158		
	Ortaokul	39	2,9277	,09812	6,599	,000
	Lise	64	3,1433	,06223		2-4
	Üniversite	253	3,2669	,03095		
	Toplam	387	3,1926	,02661		

\*p<0,05

Araştırmaya göre baba öğrenim düzeyi ortaokul ve lisans olan öğrenciler arasında matematiğe yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (p=,000<0,05).

### Araştırma Modeli Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları kendisine ait bir odası olması değişkenine göre farklılık göstermekte midir alt problemine ilişkin öğrencilerin okul türü değişkenine göre matematiğe yönelik tutum düzeylerinin ölçülmesine yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8. Matematiğe Yönelik Tutumlarının Oda Değişkeni Açısından İncelenmesi**

Oda		n	$\bar{x}$	s	t	p
Matematik benlik algısı	Evet	315	2,9613	,65561	,887	,355
	Hayır	81	2,8845	,70544		
Matematik konularında davranışlarındaki farkındalık	Evet	315	3,1859	,77149	2,519	,015
	Hayır	81	2,9524	,73696		
Matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme	Evet	315	3,5892	,62032	1,648	,082
	Hayır	81	3,4515	,68305		
Matematik Özyeterlik Algısı Ölçeği	Evet	315	3,2305	,51261	2,149	,031
	Hayır	81	3,0916	,52030		

\*p<0,05

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada tutum kavramının öğrenmeyi etkileyen boyutu göz önünde bulundurulduğunda tutumu etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrencilerden toplanan demografik bilgiler aracılığıyla tutumu etkileyen faktörlere dikkat çekmek amaçlanmıştır.

Araştırma sürecinde toplanan veriler kapsamında dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının genel aritmetik ortalamasının 3,1955 (Katılıyorum) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kız ile erkek öğrenciler arasında Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=,785>0,05$ ). Özel okulda öğrenim gören öğrenciler ile devlet okulunda öğrenim gören öğrenciler arasında Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=,714>0,05$ ).

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği açısından 5 alan öğrenciler; 1, 2, 3, ve 4 alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde pozitif tutum geliştirmiştir ( $p=,000<0,05$ ). Araştırmaya göre kardeş sayısı değişkeni ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p=,745>0,05$ ). Araştırmaya göre anne öğrenim düzeyi ortaokul ve lisans olan öğrenciler arasında matematiğe yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p=,008<0,05$ ). Araştırmaya göre baba öğrenim düzeyi ortaokul ve lisans olan öğrenciler arasında matematiğe yönelik tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $p=,000<0,05$ ).

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen veriler analiz edildiğinde kendisine ait bir odası olan ve olmayan öğrencilerden odası olanların lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ( $p=,031<0,05$ ).

## Kaynaklar

Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Arslan, A. (2006a). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24–33.

Avcı, E., I., Coşkuntuncel, O., & İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.

Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1.

Hacıömeroğlu, G. Matematiğe yönelik tutum ölçeği-kısa formu ilkokulun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(9), 84-99.

Kurbanöğlu, N. İ., & Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 110-130.

Kutluca, T., & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 177-188.

Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Türker, N. K., & Turanlı, N. (2008). Matematik eğitimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 17-29.

Umay, A. (2002. Eylül). *İlköğretim matematik öğretmenliği programının öğrencilerin özyeterlik algısına etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.

# İklim Değişikliğine Karşı Doğayla Uzlaşmada Sanat Eğitimi

## Art Education in Reconciliation with Nature Against Climate Change

Helin Dicle Tiryaki<sup>1</sup>, Nagihan Uysal<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu:9675*

### Öz

Çağın birincil problemlerinden olan iklim değişikliğinin etkileri her geçen gün daha da gözle görülür hâle gelmekte, iklim değişikliği geri dönülemez bir sorun olma yolunda ilerlemektedir. Toplum farkındalık kazandırmanın bilinen en etkili yöntemlerinden biri sanattır. Sanat; insanlar üzerinde doğrudan etki bırakan, sezgilere hitap eden, hızlı bilinçlenmeyi sağlayan ve farkındalık seviyesini doğrudan etkileyen bir disiplindir. Bu sebeple, iklim değişikliğine ilişkin toplumsal farkındalık sağlamada, sanat eğitiminden faydalanmak amaçlanmıştır. Nitel yöntemlerle yürütülen bu çalışma kapsamında, bilim ve sanat merkezinde görsel sanatlar alanında eğitim alan 24 özel yetenekli 7. sınıf öğrencisinden faydalanılmıştır. Etkinlik öncesinde, bir öz değerlendirme sayfasına, iklim değişikliğine ilişkin bildiklerini yazması istenmiştir. Aynı öğrencilere, iklim değişikliği konusunda dünyada etki uyandırmış sanat çalışmalarından örnekler gösterildikten sonra konu hakkında karton üzerine özgün bir afiş tasarlayıp, çizmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden, süreç değerlendirmesi amacıyla yarı yapılandırılmış bir değerlendirme formu doldurmuşlardır. Bu formlar ile toplanan veriler betimsel analiz deseniyle değerlendirilip yorumlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları afişler sunum yöntemiyle sosyal medya üzerinden sergilenmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, süreç içerisinde özel yetenekli öğrencilerde iklim değişikliğine ilişkin farkındalık düzeyinde artış izlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler: İklim Değişikliği, Toplumsal Farkındalık, Özel Yetenek, Sanat Eğitimi.*

*Tema: Sanat Eğitimi*

### Abstract

The effects of climate change, which is one of the primary problems of the age, are becoming more visible day by day, and climate change is on its way to becoming an irreversible problem. One of the most effective methods of raising awareness in society is art. Art is a discipline that has a direct impact on people, appeals to intuition, provides rapid awareness and directly affects the level of awareness. For this reason, it is aimed to benefit from art education in raising social awareness about climate change, qualitative methods, 24 gifted 7th grade students studying in the field of visual arts in the science and art center were used. Before the event, they were asked to write what they know about climate change on a self-assessment sheet. The same students were asked to design and draw an original poster on cardboard on the subject, after being shown examples of artworks that had an impact on the world on climate change. Then, students filled a semi-structured evaluation form for process evaluation. The data collected with these forms were evaluated and interpreted with a descriptive analysis design. The posters prepared by the students were displayed on social media with the presentation method. When the results of the research were examined, it was observed that the awareness level about climate change increased in the gifted students during the process.

<sup>1</sup> Lise Öğrencisi, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Çankaya, thehindicle@gmail.com

<sup>2</sup> Dr., Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi Çankaya, uysalnagihan@hotmail.com

**Keywords:** *Climate Change, Social Awareness, Special Talent, Art Education.*

**Theme:** *Art Education.*

## Giriş

Hayal gücü, bilim insanları ile sanatçılar arasındaki en önemli ortak yönü oluşturmaktadır. Bilim, sanatı anlaşılabilir hâle getiren ve sanatı akla yakınlaştıran bir ihtiyaçtır. Sanatın başarısı, bilime olan yakınlığı ile ilgilidir. Aradığı özellikleri bulan ve inanan izleyici, sanatın kendisine yüklediği yüksek motivasyonu alacak ve bunu başkalarına da taşıyacaktır (Tolstoy, 1996).

Sanatın sezgiler yoluyla hedefe ulaşmada izlenen yol olmasının, bilime göre daha hızlı olduğu düşünülmektedir. Sanatçılar, tarih boyunca duyularıyla elde ettiği bilgiyi yeni bir bakış açısıyla yorumlayarak eserlerine aktaran insanlardır.

Sanat gerçekliği betimler ve sergiler, ilişkileri estetik imgelerle anlatmaya çalışır ve doğaya ait gizleri izleyicisine sezdirir. Dolayısıyla beyinde hiçbir işlem yapmadan doğrudan algılanır ve herhangi bir süreci yoktur. Böylece sezginin önü açılarak düşünce ortamından elde edilen bilginin insanın içsel dünyasındaki seyahatinde klasik diyalektik mantık geçerliliğini yitirerek, günümüz bilim çevrelerinde “fuzzy logic” olarak tanımlanan bir örtülü mantığın devreye sokulması sağlanmaktadır. Bilimsel mantık ise tartışır ve bir sonuca ulaşmak için muhakeme denen bir süreci yaşamak zorundadır (Williams, 2001).

Bu nedenle küresel ısınma ve iklim değişikliğinin dünyadaki tüm canlıların yaşamını yakından ilgilendirdiği bilimsel gerçeğinin, gerekli toplumsal farkındalığı yaratmada yeterince etkili olduğunu söylemek oldukça güçtür (Miles, 2010). Bu bağlamda, eğer toplumda iklim değişikliğine ilişkin farkındalık oluşturulmak isteniyorsa en az bilim kadar sanata da yer verilmelidir. Sanatın birleştirici, eğitici, etkileyici gücünden faydalanılmalıdır.

Karavit'e göre (2008), kentin herhangi bir yerinde sergilenen bir heykel, resim ya da grafik tasarımı bile; yaşamında hiç sanat galerisini dolaşmamış olan insanlar üzerinde yeni ve sağlıklı bir ilgi oluşturacak işleve sahip olabilmektedir. Sanatın toplumsal farkındalığı arttırmadaki rolü kentlerdeki anıt heykellerin, resimlerin, diğer sanat eserlerinin kişiler üzerinde farkındalık yaratabilecek bir etki bırakmalarıdır.

Günümüzde bireylerin bilim ve sanat konusunda belirli oranda okur/yazar olmaları toplumların gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Çünkü yaşadığımız süreçte hemen her türlü bilgi, konuşma, haber, açıklama ve yorum belli oranda bilimsel, teknolojik ve sanatsal içeriğe sahip olduğu için algılanabilmesi de belirli oranda birikimi gerektirmektedir (Sevgi ve İnce, 2004).

Bunun için eğitim ortamlarında sanat yoluyla eğitime ağırlık verilmesi gerekmektedir. Özellikle, ülkemizin geleceğini belirleyecek olan özel yetenekli öğrencilerin önemli hususlarda söz sahibi olacak bilince, birikime sahip olabilmesi fayda sağlayacaktır.

Bu çalışmada bilim ve sanat merkezinde eğitim gören özel yetenekli öğrencilerden faydalanılmıştır. Üstün yetenekli/zekâli öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017).

Bir diğer tanım da üstün ve özel yetenekli çocuğu; entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans kapasitesi gösteren veya bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik

alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuk olarak tanımlamıştır (Özsoy, 2014).

“Üstün zekâli ve üstün yetenekli” kavramlarının birden çok beceriyle ilişkili olduğu yıllar içinde ortaya çıkmış ve Howard Grander gibi kuramcılar tarafından zekânın çok boyutlu olabildiği ortaya konulduktan sonra, yapılan tanımlar değişerek bugünkü hâlini almıştır (MEB, 2017).

Bu sebeple; özel yetenekli öğrencilerin iklim değişikliği gibi önemli bir konuda sanat yoluyla eğitilmesinin faydalı olacağına inanılmıştır. Ülkemizin geleceğinin inşasında rol model olacak özel yetenekli öğrencilerin içinde bulunduğu toplumu tanıması, doğaya, yaşadığı çevreye, canlılara ve dünyadaki iklim olaylarına yönelik, toplumsal farkındalık geliştirmesi ve bu soruna çözüm önerileri getirebilmesi fayda sağlayacaktır.

## **Yöntem**

Nitel yöntemle yürütülen bu çalışmada bilim ve sanat merkezinde görsel sanatlar alanında eğitim alan 24 tane 7. sınıf öğrencilerine etkinliğe başlamadan öğrenci hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için bir öz değerlendirme sayfasına iklim değişikliği konusunda bildiklerini yazmaları istenmiştir. Özel yetenekli öğrencilere; iklim değişikliğine vurgu yapan, dünyada bu konuya ilişkin etki oluşturan sanat çalışmalarından örnekler gösterilip, özgün yorumları ile karton üzerine afiş tasarlayıp çizimleri istenmiştir. Ardından süreci değerlendirmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu doldurmaları istenmiştir. Bu form ile toplanan veriler betimsel analiz deseniyle değerlendirilip yorumlanmıştır. Öğrencilerin yaptığı afiş çalışmaları sunum yoluyla okul web sitesi ve sosyal medya üzerinden sergilenmiştir.

## **Araştırma Modeli**

Nitel yöntemle yürütülmüştür. Betimsel analiz deseniyle değerlendirilip yorumlanmıştır.

## **Çalışma Grubu**

Bu çalışmada bilim ve sanat merkezinde görsel sanatlar alanında eğitim alan 24 tane 7. sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır.

## **Veri Toplama Araçları**

## **Öz Değerlendirme Sayfası**

Etkinliğe başlamadan öğrenci hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için bir öz değerlendirme sayfasına iklim değişikliği konusunda bildiklerini yazmaları istenmiştir.

## **İklim Değişikliğine İlişkin Farkındalık Oluşturmak İçin Öğrencilere İzletilen Sanat Eserlerinin Görselleri**

Bu eserlerin seçilmesindeki temel faktör; sanat eserlerinin heykel, müzik, enstalasyon (yerleştirme), karikatür, arazi sanatı (land art) gibi farklı sanat dalları ve çalışmalarına ait olmasıdır. Eserlerin çeşitliliğine dikkat edilmesinin sebebi, öğrencilerin iklim değişikliğinin sanatın her dalına konu olduğu ve farklı sanatsal yöntemlerle ifade edilebileceği gerçeğidir.

2009'da Almanya'nın başkenti Berlin'in Gendarmenmarkt Meydanı ve Berlin Konser salonuna yerleştirilen buzdan figürler 30 dakika kadar kısa bir sürede erimiş ve dünyanın her tarafından birçok insanın dikkatini üzerine çekmiştir. Bu sergi insanlar üzerinde oluşturduğu etki sebebiyle farklı etkinliklerde defalarca tekrarlanmış bir enstalasyon (yerleştirme) çalışmasıdır.

Küresel ısınmaya ve büyük çevre felaketlerine dikkat çekilmek istenen bu çalışma, sonraları dünyanın farklı yerlerinde birçok kez tekrarlanmıştır (Türe, 2014).



Şekil 1. Eriyen Buz Heykelcikler, Nele Azevedo



Şekil 2. Kutup Ayısı Karikatürü A. B. Corbo

İstanbul 26. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması'nda dereceye giren Kübalı karikatürist Angel Boligan Corbo'nun eseri iklim değişikliğinin karikatürdeki etkisini öğrencilere aktarmak için seçilmiştir.

İtalyan sanatçı Quinn'in 2017 Venedik Bienali için yaptığı heykeller iklim krizinin oluşturduğu tehditleri göz önüne sermek konusunda önemli bir rol üstlenmiştir. Küresel ısınma sonucunda 2100'e kadar tamamı sular altında kalması öngörülen Venedik kenti, dünya sanatının önemli



başkentlerindedir.



**Şekil 3.** Venedik'e Destek Elleri, Lorenzo Quinn

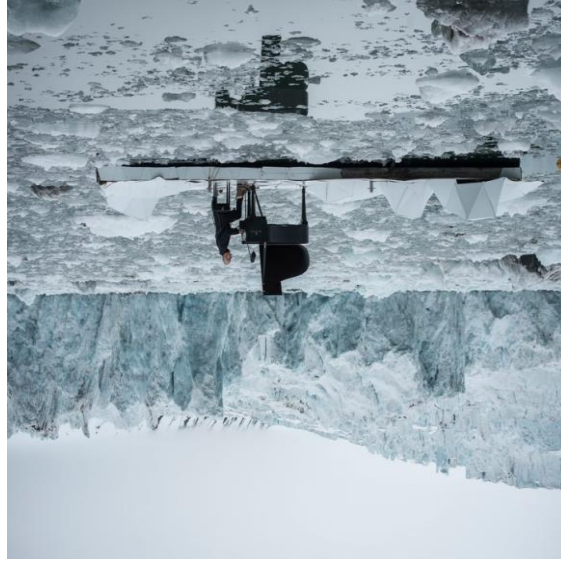
Macaristan'da doğan ödüllü sanatçı Agnes Denes'in 1982 yılında gerçekleştirdiği eser iklim krizi ve çevresel sorunlara dikkat çeken birçok eserden biridir. Eserin hayata geçirilebilmesi amacıyla New York'un merkezi Manhattan'a 200 tır dolusu toprak taşınmış ve 285 oluk elle açılıp temizlenmiştir. Denes'in oluşturulan tarlayı aylaca ekip biçmesi sonucunda sağlıklı buğdayların yetiştiği görülmüştür. Dünyadaki küresel açlığa vurgu yapılmıştır.



**Şekil 4.** New York'un Buğday Tarlası Wheatfield - A Confrontation, Agnes Denes

İtalyan piyanist ve bestecinin 2019'da Kuzey Kutbu'nda kurulacak bir deniz sığınağı için düzenlenen bağış kampanyasına destek için düzenlediği konser, Kuzey Kutbu'nda gerçekleşmiş; sanatçı

bestelediği eserini ilk kez Norveç'in buzullarında sergilemiştir.



Şekil 5. Ludovico Einaudi'nin Kuzey Kutbu Konseri (2022)

<https://www.milliyet.com.tr/molatik/galeri/iklim-degisikligi-ve-cevreye-dikkat-cekken-8-sanat-eseri-74482>

### Özel Yetenekli Öğrencilerin İklim Değişikliğine İlişkin Farkındalık Oluşturma Sürecinde Kullanılan Yarı Yapılandırılmış ve Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Değerlendirme Formu

İklim değişikliğine ilişkin örnek eserlerden en çok hangisi seni etkiledi? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1. Berlin'de küçük buz adam heykelleri (Berlin'de konser salonunun merdivenlerine yerleştirilen buz adamlar eriyen buzullara dikkat çekmek için, Brezilyalı sanatçı Nele Azevedo tarafından yapılan bin kadar heykel öğle güneşinde tamamen eridi.)
2. A. B Corbo (Küba) Kendini boyayan kutup ayısı
3. New York'ta buğday tarlası (Macaristan'da doğan Amerikalı sanatçı Agnes Denes'in 1982 yılında hayata geçirdiği "Wheatfield - A Confrontation" projesi New York'ta kent merkezine yakın iki dönümlük bir arazide buğday ekimini konu alıyordu.)
4. Venedik'e "Destek" elleri (İtalyan sanatçı Lorenzo Quinn'in 2017 Venedik Bienali için yaptığı "Support" heykelleri küresel ısınmaya karşı harekete geçilmesi için çağırıyordu.)
5. Ludovico Einaudi'nin Kuzey Kutbu konseri (Ünlü İtalyan piyanist ve besteci Ludovico Einaudi 2016'da Kuzey Kutbu'nda daha önce eşi benzeri görülmemiş bir konser verdi.)

İklim değişikliğine ilişkin örnek eserlerden öğrendikleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

1. Çok şey öğrendiğimi düşünüyorum.
2. Biraz öğrendiğimi düşünüyorum.
3. Hiçbir şey öğrenmediğimi düşünüyorum.
4. Diğer.

Afiş tasarım süreci sende hangi duyguları uyandırdı?

1. Zorlayıcı
2. Eğlenceli

3. Keşfedici
4. Düşündürücü
5. Diğer

Proje çalışmasında hoşlanmadığın şeyler nelerdir?

1. Yok
2. Form doldurmak
3. Eserlerin incelenmesi
4. Afiş tasarım aşaması
5. Diğer

### Verilerin Toplanması

**Tablo 1.** Verilerin toplanmasına yönelik zaman akışı

İşin Tanımı	AYLAR			
	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs
Literatür Taraması	X	X		
Öz Değerlendirme Sayfasının yazımı		X		
Afiş Tasarımı/ Uygulama			X	
Verilerin Toplanması ve Analizi			X	
Afişlerin Sosyal Medyada Sunumu				X

### Veri Analizi

#### Öz Değerlendirme Sayfası

Bilim ve sanat merkezinde eğitim alan 24 kişilik 7. Sınıf öğrenci grubuna uygulanmış olan öz değerlendirme sayfasının uygulanış amacı; iklim değişikliğine ilişkin ön bilgilerini tespit etmek, öğrencilerin iklim değişikliğinin tanımını nasıl yaptığı ve farkındalıklarını belirlemektir. Öz değerlendirme sayfasında, en çok tekrarlanan sözcükler aşağıda tekrar ediliş sıklığına göre sıra ile verilmiştir.

**Tablo 2.**Sözcüklerin tekrar ediliş sıklığı

Sözcükler	Frekans
Küresel ısınma	14
Sera Etkisi	10
İklim Değişikliği	8
Sera Gazları	8
Ekolojik Denge	5

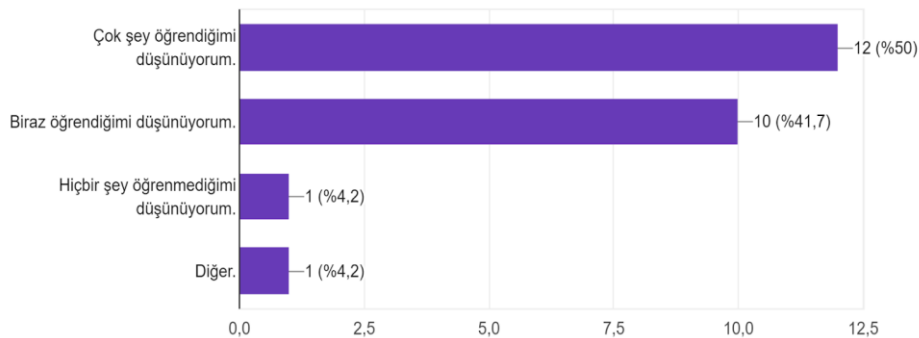
Gazlar	4
Fabrika Atıkları	4
Ekosistem	4
Ortam Sıcaklığı Değişimi	3
Kutup ayıları	1
Göç	1
Ölüm	1
Felaket	1
Hortum	1
Tsunami	1
İlkbahar ve Sonbaharın Yok Oluşu	1
Hayvan ve İnsanların Ölümü	1
Atmosfer	1
Otçullar	1
Habitat	1

“Küresel ısınma” en çok tekrar edilen sözcük olurken; “sera etkisi, iklim değişikliği, sera gazları, ekolojik denge, gazlar, fabrika atıkları, eko sistem, ortam sıcaklığı değişimi” sözcükleri özel yetenekli öğrenciler tarafından öz değerlendirme sayfasında sık tekrar edilen sözcükler olmuştur. Bu sözcüklerin dışında kalanlar ise en az tekrar edilen sözcükler olmuştur.

## İklim Değişikliğine İlişkin Özel Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İklim değişikliğine ilişkin örnek eserlerden öğrendikleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

24 yanıt



Şekil 6. İklim değişikliğine ilişkin örnek eserlerden öğrendikleriniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sorusuna, 7. Sınıfta okuyan, 24 öğrenciden

%50'si "Çok şey öğrendiğimi düşünüyorum"

%41,7 "Biraz öğrendiğimi düşünüyorum"

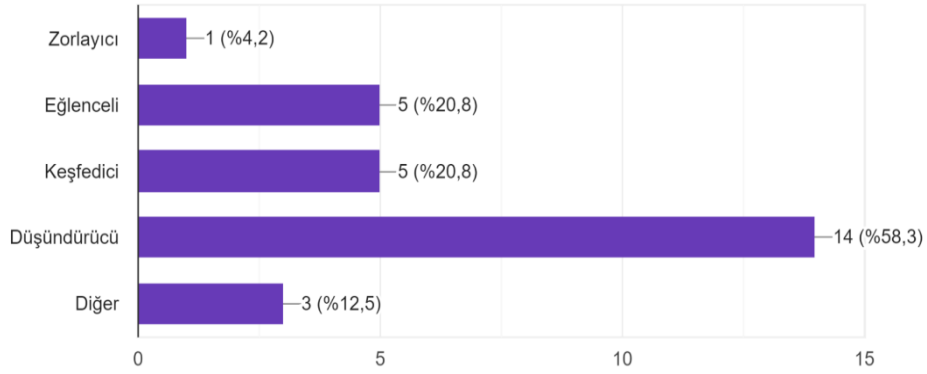
% 4,2 "Hiçbir şey öğrenmediğimi düşünüyorum"

% 4,2 "Diğer seçeneğini" seçmiştir.

Öğrencilerin yarısı "Çok şey öğrendiğimi düşünüyorum" derken, "Hiçbir şey öğrenmediğimi düşünüyorum ve "diğer" seçeneği öğrencilerin %4,2'si tarafından seçilerek en az işaretlenen seçenekler olmuştur.

Afiş tasarım süreci sende hangi duyguları uyandırdı?

24 yanıt



**Şekil 7.** Afiş tasarım süreci sende hangi duyguları uyandırdı?

Sorusuna, 7. sınıfta okuyan 24 öğrenciden

% 58,3'ü "Düşündürücü"

%20,82'i "Keşfedici"

% 20,8'i "Eğlenceli"

% 12,5'i "Diğer"

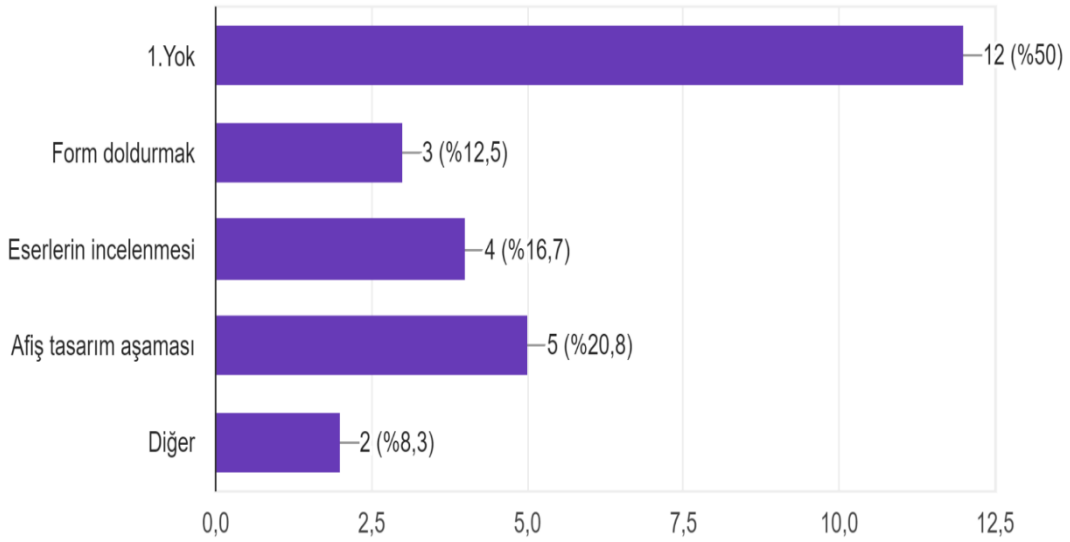
% 4,2'si "Zorlayıcı" seçeneğini seçmiştir.

Öğrencilerin %58,3'ünün seçtiği "Düşündürücü" seçeneği, bu soruya en çok verilen yanıt olmuştur.

Öğrencilerin % 4,2'sinin seçtiği "Zorlayıcı" seçeneği ise bu soruya en az verilen yanıt olmuştur.

Proje çalışmasında hoşlanmadığın şeyler nelerdir?

24 yanıt



**Şekil 7.** Proje çalışmasında hoşlanmadığın şeyler nelerdir?

Sorusuna, 7. sınıfta okuyan 24 öğrenciden

% 50'si "Yok"

% 20,8'i "Afiş tasarım aşaması"

%16,7'si "Eserlerin incelenmesi"

%12,3'ü "Form doldurmak"

% 8,3'ü "Diğer seçeneğini" yanıtlamıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu bu proje çalışmasında hoşlarına gitmeyen bir şey olmadığı bir yanıtını verirken, öğrencilerin %8,3'ü ise "Diğer" seçeneğini işaretlemiştir.

## Bulgular

İklim değişikliği konusu son yıllarda pek çok araştırmacının gündemini oluşturmaktadır. Sanatın, sanat eğitiminin, sanat eserlerinin, insanlar üzerinde bilimsel araştırma ve sunumlardan daha hızlı etki oluşturacağı düşüncesi ile araştırmaya başlanmıştır. Bu araştırmada; iklim değişikliği konusunu sanat eğitimi ve sanat eserleri yoluyla anlatmanın faydalı olacağına inanılmıştır. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrenciler çalışma grubu olarak seçilmiştir. Amaç, ülkemizin geleceğini oluşturan özel yetenekli öğrencilerin iklim değişikliğine yönelik farkındalıklarını sanat eğitimi yoluyla artırmak ve toplumsal farkındalığı olan, duyarlı, araştırmacı, estetik beğeni düzeyi yüksek, topluma yön veren bilim ve sanattan beslenerek üreten bireyler olmalarına katkı sağlamaktır. Bu doğrultuda, hazırbulunuşluk

seviyesinin üzerine çıktıkları ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizine göre farkındalık oluşturdıkları görülmüştür. Bu farkındalık seviyesi afiş çalışmalarında gözlemlenmiştir. Afişleri sosyal medya üzerinden sergilenmiştir.

#### Öğrenci Afiş Çalışmalarından Örnekler



Şekil 8. Afiş çalışması örneği-1



Şekil 9. Afiş çalışması örneği-2



Şekil 10. Afiş çalışması örneği-3



Şekil 11. Afiş çalışması örneği-4





Şekil 12. Afiş çalışması örneği-5

### Tartışma, Sonuç, Öneriler

Ülkemizde çevre eğitimi, öğretim programlarına geç dâhil olmuştur. 2004 yılında yenilenerek, konular içerisinde yer almaya başlamıştır. Bu süreç içerisinde eğitim ortamlarında farkındalık başlamıştır. Ayrıca TEMA vakfı ve okullar işbirliği içerisinde çalışıp, öğrencilerin doğa ve çevre bilinci konusunda eğitimine katkı sağlarken, TÜBİTAK doğa bilinci oluşturmada okullarla iş birliği içinde proje ve burs imkânları ile eğitime destek sağlamaktadır.

Genellikle görsel ve estetiksel algılama ölçütleri bağlamında yapılandırılan sanat çalışmaları mesajını duyurmada ve sezdirmede daha etkili olabilmektedir. Dolayısıyla bilimsel bilginin iletimi duyular yoluyla algılanan kadar kolay ya da kendiliğinden gerçekleşmeyebilmektedir. Bu noktada görsel sanatların ve görsel sanatlar eğitiminin çevre üzerine farkındalık yaratmak, insanları onun üzerine düşündürmek ve eyleme geçirmek konusunda etkisi tartışılmazdır (Mamur, 2017).

Bu sebeple, milli eğitim politikaları içerisinde doğa, çevre, ekoloji, sürdürülebilirlik gibi temalar yer almalı ve öğretim programlarına daha derin dahil edilmelidir. İklim değişikliğinin ciddiyeti ve önemi konusunda görsel sanatlar alanı farkındalık yaratmak için daha fazla sanatsal üretime gitmeli ve bunun okul ortamlarında ve sanal ortamlarda sergilenmesi hususuna önem gösterilmelidir. Böylece hem ulusal hem de uluslararası bir sorun olarak önümüze çıkan ve geleceğimizi derinden etkileyen bu sorun için toplumsal farkındalık artırılmalıdır.

Özel yetenekli öğrencilerin öğretim programı disiplinler arası proje tabanlı öğrenme yöntemi olduğu için, sanat eğitiminin yanı sıra coğrafya, biyoloji, kimya gibi diğer derslerle iş birliği içinde olup ortak proje yürütülmesi; öğrencilerin doğa içerisinde gözlem ve deney yapıp, park, bahçe, orman gibi doğal

ortamlara toplu halde geziler düzenlenmesi faydalı olacaktır. Sanat ve bilim alanları iklim değişikliğine karşı, birlikte, iş birliği içinde çalışmalıdır.

Alan uzmanlarından doğa eğitimleri verilmesi ve sanat eğitimcileriyle sanat etkinlikleri yapılması; doğa, ekoloji gibi konularda yapılan panel, kongre, sergi, sanat galerileri, müze ve ören yerlerinin gezi ve program takiplerinin okul ve kurum işbirliği ile organize edilmesi; öğretim programlarının iklim değişikliği konusunda daha öğretici ve duyarlı bir modelle yenilenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda, öğrenciler; bilinçli, sorumluluğunu bilen, yaşadığı ortama ve dünyaya karşı duyarlı, estetik bilinç ve hazzını doğa konusunda işler hâle getiren bireyler olarak hayata hazırlanacaktır.

Kent meydanlarında, video art (video sanatı), land art (arazi sanatı), enstalasyon, anıt heykel, fotoğraf, grafik, illüstrasyon gibi sanat çalışmaları, etkinlikleri ve sanat eserlerine yer verilmesi iklim değişikliği farkındalığının arttırılmasında fayda sağlayacaktır. Sadece görsel sanatlar alanı değil; müzik, tiyatro, sinema, konser, sahne sanatları gibi alanlarda da iklim değişikliğine ilişkin çalışmaların toplumsal farkındalığı arttıracakları düşünülmektedir. Dünyada ses getiren, toplumsal farkındalık yaratan güzel sanatlar eserlerinin iklim değişikliği konusunda ülkemiz sanatçıları içerisinde çıkarılabileceğine inanılmaktadır.

## Kaynaklar

Atika A. & Doğan Y. (2019) *Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri*, ACJES 1(1),84-100.

Karakaya E. & Sofuoğlu E. (2015). *İklim değişikliği müzakerelerine bir bakış:2015 Paris iklim zirvesi*.

Karavit C. (2008). *Doğadaki iz: Yeryüzü sanatı*, İstanbul: Telos.

Mamur N. (2017). Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi* (18) 2, 774-794.

Mamur N. (2017). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000-1016.

Miles M. (2010). Representing nature: Art and climate change. *Cultural Geographies*, 17, 19–35.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri genel müdürlüğü, üstün yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı -2017*, Ankara.

MEB(2015). *Çevre eğitimi dersi öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> adresinden erişilmiştir.

Sağlam, E.N. ,Düzgüneş, E. & Balık İ (2008). Küresel ısınma ve iklim değişikliği. *E.Ü.Su Ürünleri Dergisi*, 25, (1), 89–94.

Sevgi L. & İnce N. (2004). Bilimde okur/yazarlık: bilim, teknoloji, toplumsal algılama ve etik. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, CBT 897.

Özsoy Y. (2014). Bilsem öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Araştırmaları Dergisi*, 2(1),74-78.

Tolstoy L. (1996). *What is Art?*. Hackett Publishing, 213.

Türe C. (2014) Küresel iklim değişikliğinin toplumsal algısında görsel sanatların rolü.

*Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 229.

Williams, J. (2001). Using art to communicate science, *Bulletin of the Ecological Society of Australia*, 31(3), 2-3.

<https://www.milliyet.com.tr/molatik/galeri/iklim-degisikligi-ve-cevreye-dikkat-cekten-8-sanat-eseri-74482>

<https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-39156>

## 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ders Kitabıyla Avustralya'nın Muadil Ders Kitabının Karşılaştırılması

Comparison of 12th Class Turkish Republic Revolution History Textbook with  
The Equivalent Textbook of Australia

İlayda Nur Kaya Baş<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu: 9678*

### Öz

Türk Milli Eğitim Müfredatına uygun bir tarih ders kitabının, muadil seviyedeki bir yabancı tarih ders kitabıyla karşılaştırılarak incelenmesi, Türkiye'deki tarih ders kitabının eksikliklerinin tespit edilmesi açısından önemli bir girişimdir. Bu bağlamda *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12. Sınıf Ders Kitabı* ile Avustralya tarih eğitimi müfredatına uygun ders kitaplarından biri olan *History 9 for NSW the Making of the Modern World* kitabının etkinlik, görsel, anlatım, ölçme ve değerlendirme açısından mukayesesi ve Türk imajının nasıl yansıtıldığı bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak doküman karşılaştırması ve analizi uygulanmıştır. Görsel açıdan yapılan karşılaştırma Avustralya ders kitabında kullanılan görsellerin, Türk ders kitabındaki görsellere oranla çok daha zengin içerikte olduğunu göstermektedir, fakat pedagojik açıdan uygun olmayan görsellere yer verildiği tespit edilmiştir. Anlatım açısından bakıldığında Türk ders kitabının olayları kronolojik ve siyasi tarih bazındaki anlatımına karşın Avustralya ders kitabında olayların birden çok perspektiften ele alınarak sunulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bakımından yapılan kıyaslama ise Avustralya ders kitabında öğrencinin sorgulamaya dayalı araştırma becerisinin geliştirilmesine önem verildiğini buna karşın Türk ders kitabında okuduğunu anlamaya yönelik soruların çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Son olarak da sadece bir yerde, I. Dünya Savaşı konusunda geçen Türkler hakkında genel olarak olumlu bir imaj çizilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Ders Kitapları, Avustralya, Türkiye, Milli Eğitim, History 9 for NSW.

**Tema:** Ders Kitabı Karşılaştırması.

### Abstract

It is a very highly important attempt to examine comparatively a history textbook appropriate to the Turkish National Education Curriculum with another equivalent foreign textbook in order to detect deficiencies of the textbook in Turkey. In this context, the purpose of this study is to compare *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12. Sınıf Ders Kitabı* [Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Atatürkism 12th Class Textbook] with one of the books which are appropriate to the Australian history education curriculum that is *History 9 for NSW the Making of the Modern World* with regards to activity, visual, narration, assessment and evaluation, also how Turkish image is represented. Document comparison and analysis are applied as a research method. The visual comparison shows that images used in the Australian textbook are rich in content compared to the Turkish one, but some images are not appropriate pedagogically. From the narrative point of view, events are presented from multiple perspectives in the Australian textbook; in contrast, events are explained chronologically and in a political historical manner in the Turkish textbook. From the

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, nurrkyb@gmail.com

assessment and evaluation approach, it is given importance to make students develop their inquiry-based research skills in the Australian textbook; on the other hand, reading comprehension questions predominate in the Turkish textbook. Lastly, Turks are mentioned only in one topic which is World War I and generally a good picture of Turks is represented there.

**Keywords:** *History Textbooks, Australia, Turkey, National Education, History 9 for NSW.*

**Theme:** *Textbook Comparison.*

## Giriş

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim müfredatına uygun bir tarih ders kitabının başka bir ülkeye ait ders kitabıyla karşılaştırarak Türk tarih ders kitabındaki artı ve eksi yönlerin görülmesidir. Ek olarak bu eksikliklerin giderilmesi için neler yapılabileceğine dair önerilere yer verilmektedir. Elbette tüm ders kitaplarının incelenmesi çok daha geniş çaplı bir çalışmanın konusu olacağından bu makalede 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ders Kitabı ele alınmıştır. Yapılan incelemenin bir tabanı olması açısından Avustralya'nın müfredatıyla uyumlu bir ders kitabıyla kıyaslanmıştır. Avustralya'da bu sınıfa denk olan tarih müfredatına uygun olarak Oxford, Cambridge, Macmillan gibi dünya çapında yayıncıların yayınladıkları kitaplar bulunmaktadır. Bunlar arasında Avustralya tarih ders kitabı için Macmillan'ın *History 9 for NSW the Making of the Modern World* adlı kitabı seçilmiştir. Bu iki ders kitabının müfredatında yer alan I. Dünya Savaşı konusunun ortak olması bunların karşılaştırılmasındaki en belirleyici faktör olmuştur. Bu bağlamda bahsi geçen Türk ders kitabı ve Avustralya ders kitabının görsel, etkinlikler, anlatım ile ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırılmasına ve son olarak da Avustralya tarih ders kitabındaki Türk imajına yer verilmiştir.

## Görsel Açısından Kıyaslaması



**Resim 1.** Kitap görseli- Ders Kitabı

Pedagojik açıdan görsellerin bir konunun öğrenci tarafından öğrenilmesi ve kavranması sürecinde etkili unsurlardan biri olduğunu ifade etmek haddinden fazla iddialı değildir. Görseller ne kadar zengin ve konu ile uyumlu bir şekilde ders kitabına dâhil edilirse hem öğrencinin konuya olan ilgisinin artırılmasında hem de konunun iyi bir şekilde anlaşılmasında o kadar büyük bir etkisi olur.

Dolayısıyla, iki ders kitabının karşılaştırılmasını konu edinen bir çalışmanın en mühim ayağını bunların görsel açıdan mukayesesi oluşturur.

Bu bağlamda Türk ders kitabında öğrencinin söz konusu dönemi anlamasında faydalı olacak görseller az verilirken Avustralya'nın ders kitabında görsellere daha sık yer verilmiştir. Türk ders kitabında verilen görsellerin altında yer alan görseli açıklayan bilgiler oldukça kısıtlıyken Avustralya'nın ders kitabında görsellerin altında görseli açıklayan uzun ve anlaşılır açıklamalar bulunmaktadır. Türk ders kitabındaki görseller kimi zaman köşeleri süsleyen bir unsur olarak kullanılmış gibidir. Hatta öyle ki sayfaların altında yer alan kronoloji çizgisinde yer alan tarihler ve olaylar ile o sayfanın metin kısmında işlenen tarihler ve olaylar arasında uyumsuzluklar mevcuttur (12. Sınıf T.C. İnkılap: 78). Avustralya'nın ders kitabında görsel, öğrenciye bilgi aktarımının temel unsurudur. Bu bakımdan görseller, öğrencinin konuyu üzerine inşa edebileceği temel öğretim araçlarındandır. Dahası Avustralya ders kitabındaki görsellerin kalitesinin çok daha iyi ve tasarımının çok daha kompleks yapıda olması ders kitabını sadece sınava girmek için bir araç olmaktan çıkartarak genel olarak öğrencide tarih merakı uyandıracak bir unsur hâline sokmaktadır. Buna karşın Türk ders kitabında konunun basitleştirilerek anlatılması pahasına basit görsellerin konulması böyle bir algının uyanmasında yetersiz kalacağı düşünülebilir. Türk ders kitabında sayfa tasarımlarında tekdüze ve belli bir tema takip edilmiş iken Avustralya'nın ders kitabı böyle bir tasarımdan uzaktır. Arka planda metin kimi sayfa bir görselin üzerine inşa edilirken kimi sayfalarda tıpkı Türk ders kitaplarındaki gibi hiç görsele yer verilmeden yazıların ön plana çıktığı görülmektedir. Nitekim Türk ders kitaplarına nazaran konuyla ilgili karikatürlere sıklıkla yer verilmesi öğrencinin kitaba yönelik ilgisini arttıracak potansiyele sahiptir.



**Resim 2.** Arşidük Ferdinand'ın kanlı üniforması

Türk ders kitaplarında verilen hiçbir görselin kan, dehşet, kin ve nefreti uyandırmaya yönelik olmaması dikkat çekmektedir. Avustralya ders kitabı içerisinde yer alan (Resim. 1) kafası kesilmekte olan Avustralyalı bir asker görselinin bulunması öğrencilerin zihinlerinde kin ve nefret uyandırma tehlikesi barındırdığı için pedagojik açıdan doğru değildir. Benzer şekilde, savaşta öldürülmüş asker cesetlerinin sergilenmesi (Resim. 3) her ne kadar savaşın ne denli yıkıcı ve korkunç bir olgu olduğunu göstermesi açısından bir nebze kabul edilebilir olsa da buna dair herhangi bir ibareye yer verilmemesi, söz konusu görselin barındırdığı muhtemel pedagojik tehlikenin evrensel mesajdan çok daha yüksek

olduğuna işaret eder. Ek olarak I. Dünya Savaşı'nın patlamasına neden olan suikasta uğrayan Arşidük Ferdinand'ın kanlı üniformasının (Resim. 2) sergilenmesi de bu bağlamda değerlendirilebilecek bir diğer önemli örnektir.

### **Etkinlik Açısından Kıyaslaması**

Etkinlik bir öğrencinin konuyu öğrenmesini ve pekiştirmesini sağlayan en önemli aktivitedir. Bununla birlikte, öğrencilerin konuları etkin bir şekilde öğrenmesini ve bunların kalıcı hâle gelmesini sağlar. Bunların kalitesi, ders kitabının ve dolayısıyla öğrenimin de kalitesini belirler. 12. Sınıf Tarih Dersinde okutulan T.C İnkılap Tarihi kitabında etkinlikler her ünite sonunda birer sayfa ayrılarak oluşturulmuş ve bu etkinlikler, öğrencinin pano hazırlamasını, boş bırakılan yerleri doldurmasını ve genel olarak konuyu özetlenmesini isteyen, ekseriyetle “Bu fotoğrafta ne hissettiniz?” gibi öğrencide empati duygusunu uyandırmayı hedefleyen etkinliklerinden oluşmaktadır. Kimi etkinliklerde fotoğrafa bakarak öğrencinin çıkarım yapması istenmekte ya da iki fotoğrafı kıyaslanması talep edilmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'nin 12. Sınıf Ders kitabı içerisindeki “Sıra Sizde” ve “Araştır” kutucuklarında öğrenciye araştırması gereken ya da yapması gereken pano-tablo gibi görevlerin verildiği görölmektedir.

*History 9 for NSW* ders kitabında ise etkinlikler çok daha merkezi bir rol oynar ve tüm konular etkinlikler üzerinden öğrencilerin konuları anlamasına çalışılmıştır. Bu etkinlikler, tarih dersi becerileri içerisinde yer alan *Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi* temel alınarak oluşturulmuştur. Etkinliklerin içerisinde *Eleştirel Tarihsel Sorgulamanın* amaç edindiği, etkinliklerde neden-sonuç bağlamında empatik bakış açılarının ve birçok farklı perspektifin bir arada verildiği görölmektedir. Bunun uygulanışı ekseriyetle şu sıralamayı takip etmektedir: Üniteye girişte genel bir konu anlatımı yapıldıktan sonra konuyla alakalı fotoğraf, döneme ait resim ve karikatür, mektup ve gazete gibi kaynaklar sıralanmış ve bu kaynakların nerelerden alındığı belirtilmiştir. Daha sonra bu kaynakların amacı, kaynaktaki görüşün ne anlama geldiği, kaynakların hangi sırayla işe yaradığı vs. soruları sorularak etkinlik oluşturulmuştur. Örneğin, II. Dünya Savaşı sırasında Pearl Harbor Baskını'ndakine benzer birkaç tane Japon denizaltının Sidney limanına girip saldırı düzenlediğini ve buna hemen karşılık verilerek bir kısmının batırıldığına dair bir gazete küpürü ile batırılan bu denizaltılardan birinin denizden çıkarıldığını gösteren bir fotoğrafa yer verilmiştir. Bu veriler üzerinden öğrenciye bu haberin ne zaman yayınlandığı, olayın aslında ne zaman geçtiği, gazetenin bu haberi nereden almış olabileceği, bunların saldırının boyutu hakkında ne kadar bir verebileceği, bir tarihçinin bunları nasıl kullanabileceği, bu haberi duyan Avustralyalıların nasıl tepki vermiş olabileceği gibi sorular sorulur. Dahası genel olarak Avustralya'nın II. Dünya Savaşı sırasında Japonya'nın denizaltı saldırılarıyla ilgili yazılmış akademik bir kitaptaki pasaj ile gazete küpürü içerisindeki çelişkiler gözler önüne serilerek öğrencilerden bu çelişkiyi yorumlamaları istenmiştir (*History 9*: 346). Görüldüğü üzere Avustralya ders kitabındaki etkinliklerin çok daha kapsamlı ve girift nitelikte olduğu anlaşılabilir.

Türk ders kitaplarında verilen etkinliklerin birçok tarih becerisini öğrenciye kazandırmaya yönelik olduğu görölmektedir. Ancak Avustralya tarih ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısına göre oldukça az kalmaktadır. Zira Avustralya ders kitabında etkinlikler çok daha esas bir unsur teşkil etmektedir. Türk ders kitabında öğrencilerin verilen görsellerdeki insanların yerine kendilerini koymaları istenerek başka herhangi bir bilgi verilmeden empati yapmaya sevk edilmişken Avustralya ders kitabında verilen görsellerdeki insanların yerlerine öğrencilerin kendilerini koymaları istenirken o dönemki insanlar hakkında bir takım bilgiler verilerek bu empati sürecinin altı doldurulmuştur. Benzer şekilde

Avustralya ders kitabında öğrencilerden pano hazırlamaları gibi bir etkinlik istendiği durumlarda öğrencilerin bunu nasıl yapması gerektiği hususunda yönlendirmeler bulunmaktadır. Öte yandan Türk ders kitabında bu türden bir etkinlikte herhangi bir detay verilmeksizin öğrencilerden konu ile ilgili bir pano hazırlamaları istenerek adeta geçilmiştir. Bu bakımdan Avustralya ders kitabıyla karşılaştırıldığında Türk ders kitabının etkinlik düzeyi oldukça düşük ve etkinliklerden beklenen öğrencinin birçok becerisini geliştirmekten uzak kalmaktadır.

Avustralya'nın ders kitabında öğrenciye analiz ve senteze dayanan yorumlama etkinlikleri yaptırılırken Türk ders kitabında yorum becerisi ünite içerisinde yer alan "Sıra Sizde" kutucukları içerisinde verilen birer cümlelik, örneğin "II. Dünya Savaşı'nın sebep olduğu yıkımın Batı demokrasisindeki olumsuz etkilerini yorumlayınız.", etkinliklerle geçirilmiştir (12. Sınıf T.C. İnkılap: 180). Bir başkasında "Yukarıdaki fotoğraflarda Türk halkının çeşitli kesimlerinin Atatürk'ün cenaze töreni sırasında yaşadığı duygulardan yansıyanlara bakarak Atatürk'ün liderlik anlayışını yorumlayınız." gibi verilen ile istenen arasında anlamlı bir ilişkinin kurulmasının bir hayli zor olduğu bir etkinlik verilmiştir (12. Sınıf T.C. İnkılap: 155). Hâlbuki *History 9 for NSW*'deki bir etkinlikte Sanayi Devrimi ile ilgili iki tablo verilir ve bu iki tabloda Sanayi Devrimi'nin nasıl aktarıldığı sorulur. Hemen sonraki etkinlikte ise bir şairin şiiri ile bu tabloların karşılaştırılması ve bunlardan hangisiyle daha uyumlu olduğu gerekçeleriyle istenir (*History 9*: 5). Hatta kimi örneklerde öğrenciden yorum yapması beklenen bir konu hakkında ipuçları verilmiştir. Bu bakımdan Türk ders kitabında, Avustralya ders kitaplarındaki gibi nasıl yorumlayacağını öğrenciye gösterecek netlikte değildir. Özetle, Avustralya'nın ders kitabında verilen birçok etkinlik öğrencinin birden fazla becerisini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda daha ilgi çekici kılar. Ayrıca istenilen etkinlerin nasıl yapılacağına dair Avustralya ders kitabı Türk ders kitabına nazaran çok fazla bilgi verir ve yönlendirme içerir. Bu bakımdan öğrenci yapılacak etkinliğin yapılışı hakkında daha bilinçlidir.

### **Ölçme ve Değerlendirme Açısından Kıyaslanması**

Ölçme ve Değerlendirme Türk ders kitabında ünitelerin girişlerinde "Hazırlanalım" başlığı altında araştırma soruları verilmiştir. Bunların yanı sıra ünitenin içerisinde çoğu sayfada "Sıra Sizde" kutucukları oluşturularak öğrenciye sorular sorulmuştur. Bu sorular öğrencinin öğrenmekte olduğu konuyu anlayıp anlamadığını sorgulatan (12. Sınıf T.C. İnkılap: 39, 107, 109, 120, 150, 181, 183, 217), öğrencilere fikir alış verişi sağlayan (22, 25, 29, 32, 33), olayla ilgili empati yaptıran (22, 24, 39, 41, 43, 88, 95, 140, 157, 166, 187, 193, 208), bir konuyu başka bir konu açısından değerlendiren (36, 40, 81), durumun ne olduğunu kavratan (27, 65, 69, 75, 77, 82, 83, 91, 102, 103, 102, 104, 105, 164, 234), konu öncesi hazırlatan (23, 26, 101, 154), araştırtan (30, 31, 79, 100, 124, 125, 153, 167, 176, 181, 198, 213, 237, 246), harita yorumlatan (27, 33, 56, 203), yaşanan olayları sorgulatan (41, 57, 62, 68, 71, 77, 84, 91, 116, 127, 138, 140, 148, 150, 177, 183, 184, 186, 247, 248, 249, 205), yorum odaklı (44, 107, 122, 126, 129, 144, 147, 190, 202, 204, 208, 209, 212, 228, 235, 239, 249), analiz soruları (48, 60, 70, 72, 88, 181, 221), bilgi soruları (55, 62, 102, 139, 143, 199, 207, 227, 230), tartışma soruları (74, 82, 111, 116, 130, 141, 145, 164, 165, 168, 180, 188, 189, 192, 201, 220) tarzında hazırlanmıştır. Konu girişlerinde "Araştıralım" kısmında verilen sorular öğrenciyi konuya hazırlayıp aktifleştirecek tarzda güzel hazırlanmıştır. Ancak ölçme soruları genel olarak bilgi soran, öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını sorgulatan, yorumlatan, durum değerlendirmesi yaptırtan sorular ağırlıktadır. Ders kitabında verilen soru tarzları öğrenciye belli beceriler kazandırsa da eleştirel tarih açısından bir şeyler katmamaktadır. Ders kitapları yazılırken öğrenciye verilen sorular tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.



Avustralya ders kitabına bakıldığında ölçme ve değerlendirme bölümlerinin bulunmadığı göze çarpmaktadır. Ancak bu hususta şu noktaya dikkat çekmek gerekir: Avustralya ders kitaplarının etkinliklerinde birden çok sorunun mevcudiyeti bu türden bir kriterin gereksinimini ortadan kaldırmış görünür. Diğer bir bakış açısından bakıldığında Türk ders kitabına kıyasla Avustralya ders kitabında böyle bir geri dönüşün yoklanması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

### **Anlatım Açısından**

Avustralya'nın ders kitabında konular öğrenciye akademik bir metinmişçesine uzun uzadıya verilmezken Türk ders kitaplarında konuların oldukça detaylı ve uzun bir şekilde işlendiği görülmektedir. Bu ise öğrenciyi, hikâyeleştirilerek hazırlanan uzun bir metni okuduktan sonra hatırlamaları gereken birçok ansiklopedik bilgi yığını ile karşı karşıya bırakmaktadır. Dolayısıyla, bu da Milli Eğitim müfredatında karşı olunan ezberci eğitimin süreklilik kazanmasına sebep olan bir problem doğurmaktadır. Avustralya ders kitabındaki anlatımlar daha sade ve kısalığı dolayısıyla daha akılda kalıcı bir çizgiyi takip etmektedir. Avustralya ders kitabında ise konular örneğin olayların halka olan etkisi esas alınarak öğrenciye sunulmuştur.

### **Türk İmajı**



**Resim 3.** Kitap görseli

Avustralya ders kitabında Türklerin geçtiği tek konu I. Dünya Savaşı bahsidir. Bu konu içerisinde Türklerle Avustralyalıların Gelibolu'da karşı karşıya gelmelerinden bahsedilmektedir. Avustralyalılar için I. Dünya Savaşı demek "Anzak Kahramanlığı" demektir. Türklere karşı yapılan bu savaşta Anzak askerlerinin kahramanca savaştığı ancak Türk silahlarından çıkan ölümcül ateşle karşı karşıya kaldıkları şeklinde ifade edilmiştir (*History 9: 286*). Mustafa Kemal'in cephenin kazanılmasında rolü olduğu aktarılmışsa da Atatürk'ün Anzak askerlerinin annelerine hitaben kaleme aldığı mektup ise kitapta yer bulamamıştır. Anzakların, Anzak koyunda yaşamış olduğu olaylar mektup, kartpostal ve gazete gibi birçok farklı kaynaktan verilmiştir. Bu kaynakların etkinliklerde öğrenciler tarafından tanımlanmaları ve yorumlanmaları istenmiştir. Genel çapta Türkiye'ye yönelik saldırgan bir anlatım olmasa da Gelibolu Yarımadasında öldürülen Anzak askerlerinin cesetlerinin fotoğrafının konması öğrencilerde Türk toplumuna karşı nefret uyandırabilir. 12. Sınıf Türk Tarihi ders kitabında ise Gelibolu'da İngilizlerin getirdiği Anzak ordusunu Türk askerlerinin yendiği kısaca aktarıldıktan sonra

ayrıca bir detay verilmemiştir. Burada da Atatürk'ün adı geçen ders niteliğindeki mektuptan bahsedilmemiştir. Avustralyalılar bunun haricinde 12. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ders kitabında geçmemektedir.

## Sonuç

12. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ders kitabıyla Avustralya tarih ders kitabının karşılaştırıldığı bu çalışma Türk ders kitabının gelişimine katkı sağlamayı hedef edinmiştir. Bu iki kitabın kıyaslamasında ilk olarak görsel açıdan bakıldığında Türk ders kitabındaki görsellerin Avustralya ders kitabına kıyasla çok daha zayıf kaldığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, pedagojik açıdan değerlendirildiğinde ise Türk ders kitaplarında kullanılan görseller konusunda, Avustralya ders kitaplarına oranla öğrencide kin ve nefreti uyandıracak hiçbir görsele yer verilmeyerek titiz davranıldığını görmekteyiz. Etkinlikler açısından yapılan kıyaslamada Avustralya ders kitaplarının etkinlik merkezli hazırlandığını Türk ders kitaplarındaki etkinliklerin daha az olduğu görülmektedir. Öğrencilere verilen etkinliklerde Avustralya ders kitaplarında öğrencilerin bunları nasıl yapacağına dair direktiflerin verildiği fakat Türk ders kitaplarında bu türden direktiflerin veya ipuçlarının verilmediği gözlemlenmiştir. Bu Türk ders kitaplarında da çok kaliteli etkinliklerin olmadığı anlamına gelmez. Anlatım olarak Avustralya ders kitabında konuların öğrenciye özetlenerek tarihsel olayların sosyal ve ekonomik cepheleri üzerinde durulurken Türk ders kitabında uzun uzadıya verilen siyasi tarih metinleriyle karşılaşılmaktadır. Türk ders kitabındaki bu durum öğrencinin öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Ölçme değerlendirme kısmının ise sadece Türk ders kitabında olduğu, Avustralya ders kitabında bu başlıkta özel bir bölümün oluşturulmadığı, kitapta verilen tüm soruların etkinliklere dağıtıldığı göze çarpmaktadır. Son olarak, Avustralya ders kitabında yer alan Türk imajı konusunda Türklerden kötü bahsedilmemiş olsa da I. Dünya Savaşı'nda Çanakkale Cephesinde ölen Avustralyalı askerlere ait görsellere yer verilmesi hem pedagojik açıdan hem de Türkler hakkında bir nefret tohumlarının ekilmesi açısından tehlike arz eder. En nihayetinde dünya çapında yayıncılık yapan Macmillan gibi bir yayıncının ekonomik altyapısının ve bilgi birikiminin sonucu olarak ortaya çıkan Avustralya ders kitabının pek çok üstünlüğünün bulunması şaşırtıcı değildir. Yine de bu türden bir kıyaslama 12. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi Ders Kitabının eksikliklerinin ortaya konup daha iyi bir hâle getirilmesi konusunda yardımcı olacağı açıktır.

## Kaynaklar

Ashtoni P. ve Anderson M. (2013). *History 9 for NSW: The making of the modern world*. Malaysia: Macmillan.

Çevik A., Koç G. ve Şerbetçi K. (2021). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 Ders Kitabı*. Devlet Kitapları.

# Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarının Ahlak Değerleri Aktarımı Hakkındaki Görüşleri

## Opinions of Turkish Language Teachers on the Transfer of Moral Values in Children's Books

İlker Ozan Yıldırım<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu: 9679*

### Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ve çocuk kitaplarının ahlak değerleri aktarımında taşıdığı öneme dair görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarının değer aktarımı hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) modeli seçilmiştir. Bunun için Balıkesir ilinde görev yapan 22 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde araştırmacı tarafından geliştirilen “Değerler Eğitimi Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde pilot uygulama gerçekleştirilmiş; iki Türkçe öğretmeni ile yapılan pilot görüşmelerde görüşmelerin uzunluğu, elde edilen verilerin yeterliliği, öğretmenlerin sorulara rahat ve içtenlikle cevap verip vermediği ile ilgili notlar alınmıştır. Alınan notlar neticesinde forma son hâli verilmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler 3 haftalık bir sürede, bilgisayar aracılığıyla, çevrim içi görüşme programı kullanılarak yapılmıştır. Görüşmeler sırasında sadece ses kaydı alınmış, alınan ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarma sırasında, kullanılan ifadeler olduğu gibi korunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin değerler eğitiminde çocuk kitaplarını oldukça çok önemli gördükleri, kitaplara kitap seçerken bunu özellikle dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler bu kitaplarda en fazla sevgi, en az ise saygı değerine yer verildiğini düşünmektedirler. Öğretmenler bu değeri en önemli görmekte ve daha fazla yer almasını istemektedirler. Saygı değerini sırasıyla dürüstlük ve sevgi değerleri takip etmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Çocuk Kitapları, Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitimi.*

*Tema: Türkçe Eğitimi.*

### Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of Turkish teachers about children's books and the importance of children's books in conveying moral values. Qualitative research methods were preferred in the study. The phenomenology model was chosen in order to examine the views of Turkish teachers about the value transfer of children's books. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with 22 Turkish teachers working in Balıkesir. “Values Education Interview Form” developed by the researcher was used in the interviews. A pilot application was carried out in the development of the interview form; during the pilot interviews with two Turkish teachers, notes were taken about the length of the interviews, the adequacy of the data obtained, and whether the teachers answered the questions comfortably and sincerely. As a result of the notes taken, the form was given its final form. Interviews with the study group were conducted over a 3-week period, via computer, using an online communication program. Only audio recordings were taken during the interviews, and the audio recordings were transcribed. During the transcription, the expressions used were preserved as

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ilkerozanyildirim@gmail.com.

they were. According to the findings, it was concluded that the teachers considered children's books very important in values education, and they especially took this into account when choosing books for the libraries. In addition, teachers think that these books include the value of love the most and respect the least. Teachers see this value as the most important and want it to be more involved. The value of respect is followed by the values of honesty and love, respectively.

**Keywords:** *Children's Books, Children's Literature, Turkish Education.*

**Theme:** *Turkish Education.*

## Giriş

Değerlerin hayatımızdaki yeri, kavram ve olgulara karşı gösterilen önem derecesi ile doğrudan ilgilidir. Değer bu önem derecesinin ne kadar olması gerektiğine dair verilen bir karardır. Uzun vadede ise değerler eğitimi topluma etik, ahlaki ve akademik alanda yardımcı olarak güvenilir ve daha yaşanılır bir çevre oluşturmaya katkı sağlamayı amaçlar (Altan, 2011, s.55). Çocukluk döneminin kişilik gelişimi açısından kritik bir dönem olduğu Piaget, Freud, Erikson gibi pek çok gelişim psikoloğu tarafından kabul edilmiş bir olgudur (Özdemir vd., 2012). Bu dönem geleceğin yetişkin bireyin kişiliğini belirlemek yolunda attığı ilk adımları, etkileşimleri içermektedir. Dolayısıyla kitapların da çocukların hayal dünyası ve kişilik gelişimindeki etkisi, yetişkinlerdekinden çok daha büyüktür.

### Araştırmanın Amacı

Okuma eylemi, okuyucunun etki bir biçimde dâhil olduğu bilişsel bir süreçtir. Bu süreç içerisinde okuyucu, kitabın aktardığı duygu, düşünce ve değerleri hem özümser hem de yorumlayarak kendi yargılarına ulaşır. Bu sebeple kitap, okuyucunun besleneceği bilişsel ve duyuşsal bir kaynaktır. Yetişkin bir birey, okuduğu kitaplardan edindiği bilgi ve farklı görüşler neticesinde kendi bilgi ve görüşlerini şekillendirerek eğitimin de temel amacı olan bilişsel ve duyuşsal değişimi gerçekleştirmektedir. Bu değişim, söz konusu çocuklar olduğunda ise daha önemli bir boyuta ulaşmaktadır. Bu araştırmada, çocukların kitaplarla olan ilişkisinin önemli bir paydaşı olan Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarına ve çocuk kitaplarının ahlak değerleri aktarımında taşıdığı öneme dair görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Önemi

Okul içerisinde çocukların kitaplara ulaşmasında en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu görev sınıf kitaplığındaki kitaplara karar vermekle başlayıp, çocukların bu kitaplardan hangilerini ne kadar tercih ettiklerini takip etmekle devam etmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra duyuşsal gelişimlerinin de kitap okuma düzeylerine bağlı olarak ne kadar geliştiğini en yakından gözlemleyebilen kişilerdir. Öğrencilerin konu edilen kitaplardan hangi değerleri ne kadar kazandığını, kitapların bu konudaki eksiklerini ve iyi yanlarını birinci elden deneyimlemektedirler. Kitaplıklardaki eserler hakkında yapılan bu araştırmada, eserlerin etkilerine doğrudan tanıklık eden öğretmenlerin de dâhil edilmesi, araştırmaya farklı bir boyut ve derinlik katacaktır. Bu açıdan öğretmenlerin değerler eğitiminde okul kitaplıklarındaki eserlerin etkisi hakkındaki görüşlerini elde etmek büyük önem arz etmektedir.

Türkçe öğretmenleri ve velilerin çocuklar için kitap seçiminde öncelik vermesi gereken bir konu da seçilen kitabın kişilik gelişimine ne derecede katkı sağladığıdır. Günümüzde çocuk kitaplarının giderek artan satış sayıları, ebeveynlerin çocuklarına okuma sevgisi aşılama isteği bu konuyu daha da önemli

kılmaktadır. Bu artan ilgiyi kullanmak isteyen yayınevlerinin çocuklara yönelik kitaplara öncelik vermesi bu durumun bir başka sonucudur. Yayımlanan çok sayıda kitabın içerik bakımından ne derece yetkin oldukları ise tartışma konusudur. Kitapların satış miktarlarının artması için gösterilen çabanın, kişilik gelişimi açısından yetkinliklerini geliştirmek için de gösterilmesi beklenmektedir. Bu beklentiye cevap veren eserlerin belirlenmesi, hem öğretmenler hem de ebeveynler için gereklidir. Araştırmanın değerler eğitimi açısından zengin eserleri ve bunlarda hangi değerlerin sıkça yer aldığını belirlemesi, bu ihtiyaca bir karşılık vermesi açısından önemlidir.

## **Yöntem**

Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarına, değerler eğitimi açısından görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel bir anlayış benimsenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla olgubilim (fenomenoloji) modeli tercih edilmiştir. Olgubilim modeli belli bir olgu üzerine farklı katılımcıların kendi deneyim ve yaşantılarını ortaya koymalarını sağlayan bir araştırma modelidir. Bununla birlikte katılımcıların bahsedilen olgu üzerine ortak deneyim ve görüşlere ulaşmak da bu modelin kullanılmasında odak noktasıdır (Creswell, 2007, s.57-58).

## **Çalışma Grubu**

Amaçsal örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme uygun olarak sınıflarında kitaplık bulunan Türkçe öğretmenleri belirlenmiştir. Balıkesir araştırma bölgesinden yirmi iki (22) Türkçe öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir. Amaçsal örneklemede araştırmacılar, örnekleme dâhil edilecek katılımcıları, konuya uygunluklarına dair yargılarına dayanarak seçerler. Bu şekilde araştırmanın özel ihtiyaçları için tatmin edici bir örneklem oluştururlar (Cohen vd., 2000, s.104). Araştırmaya katılan öğretmenler “Ö1, Ö2, Ö3...” biçiminde kodlanarak dâhil edilmiştir. Belirlenen Türkçe öğretmenlerinin hepsi ortaokulun bütün sınıf kademelerinde bu zamana kadar ders vermişlerdir. Öğretmenlerden sadece Ö6, Ö9 ve Ö13 yüksek lisans mezunudur.

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmen görüşlerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bir gruptaki her bir bireyin görüşü elde edilmek istendiğinde, sondalamaya ve açık uçlu sorular sormaya başvurulması gerektiğinde avantajlı bir yöntemdir (Adams, 2015, s.367). Yarı yapılandırılmış görüşmeler için araştırmacı tarafından geliştirilen “**Değerler Eğitimi Görüşme Formu**” kullanılmıştır. Bu formun geliştirilmesinde öncelikle alanyazın taranmış ve kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. İlgili ve benzer yöntemler kullanılan araştırmalarda yer alan veri toplama araçları incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda oluşan taslak form için üç Türkçe eğitimi alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından uzman görüşleri alınmıştır. Taslak form uzmanların kullanılan ifadelerin dili ve araştırılan konunun içeriğini kapsaması hakkındaki görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

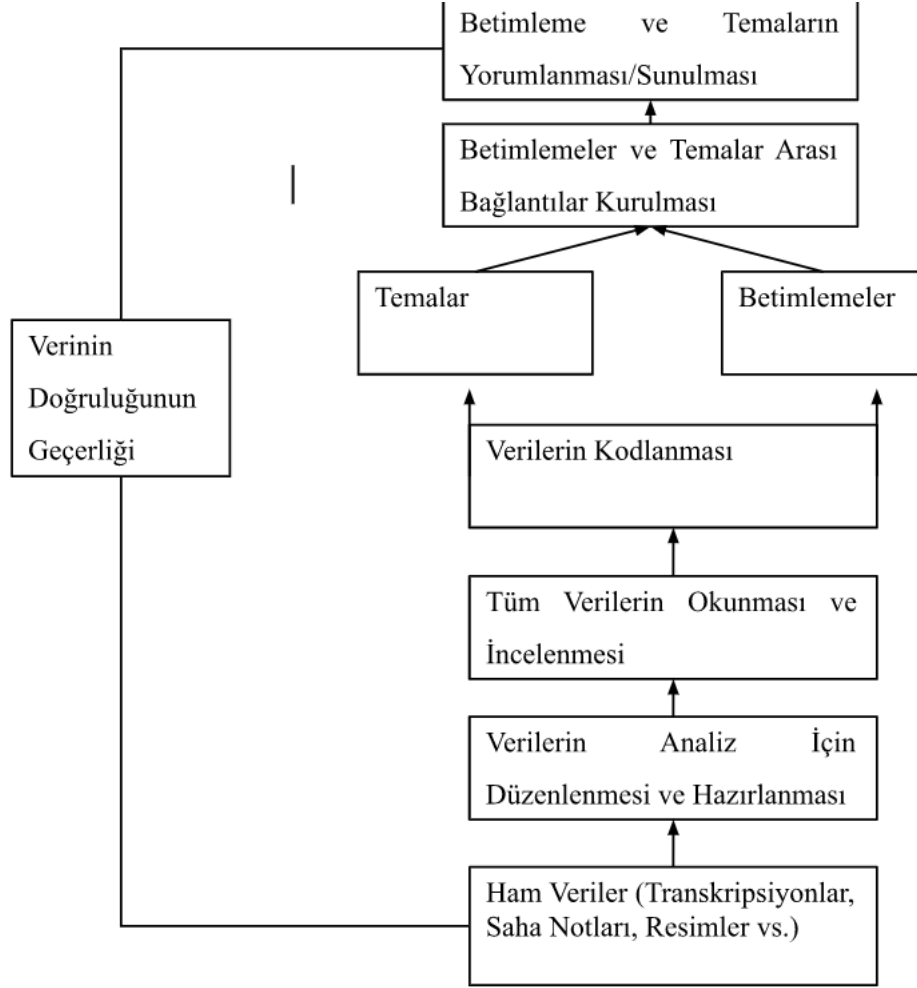
## **Veri Toplama Süreci**

Balıkesir iline bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilen çalışma grubu ile yapılan görüşmeler 3 haftalık bir sürece yayılmıştır. Pilot görüşmeler sonucu yapılan değişikliklerle son hâli verilen görüşme formu kullanılan görüşmeler, bilgisayar aracılığıyla, “Zoom” uzaktan görüşme programı

kullanılarak yapılmıştır. Görüşmeler sırasında sadece ses kaydı alınmış, alınan ses kayıtları aynı gün içerisinde yazıya aktarılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi uygulamalarında Creswell (2017) tarafından oluşturulan nitel veri analizi işlem tablosu takip edilmiştir. Creswell ham verilerin toplanması ardından beş ana adımda betimlediği işlem tablosunda, geçerlik ve güvenilirliği bu işlemlerin tümünü kontrol eden genel bir işlem adımı olarak ele almıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Veri analizi süreci (Creswell, 2017, s.269)

### Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin en çok önem verdikleri değerleri belirlemek amacıyla “Sizin için en önemli değerler hangileridir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo1.** Türkçe öğretmenlerinin en çok önem verdiği değerlere dair bulgular

Değer adı	Öğretmen Kodu	f	(%)
Saygı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22	12	55
Dürüstlük	Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö22	11	50
Sevgi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö20, Ö22	10	45
Adalet	Ö2, Ö3, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17	6	27
Vatanseverlik	Ö2, Ö19, Ö21	3	14
Sorumluluk	Ö2, Ö8, Ö17	3	14
Hoşgörü	Ö4, Ö17	2	9
Empati	Ö7, Ö8	2	9
Yardımseverlik	Ö9, Ö12	2	9
Güven	Ö10	1	5
Çalışkanlık	Ö11	1	5

Yapılan görüşmelere katılan Türkçe öğretmenlerine “Öğrencilerin hayatına en çok etki edeceğini düşündüğünüz değer hangisidir?” sorusu da sorulmuştur. Bu soruya yanıt veren öğretmenlerden elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır:

**Tablo 2.** Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere en çok etki edeceğini düşündükleri değerlere ait bulgular

Değer adı	Öğretmen Kodu	f	(%)
Saygı	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14	6	27
Sevgi	Ö1, Ö13, Ö16, Ö19, Ö22	5	23
Dürüstlük	Ö8, Ö9, Ö11, Ö21	4	18
Sorumluluk	Ö5, Ö15, Ö18	3	14
Çalışkanlık	Ö7, Ö11, Ö20	3	14
Adalet	Ö6, Ö21	2	9
Sorumluluk	Ö6, Ö8	2	9
Vatanseverlik	Ö6, Ö13	2	9
Öz Denetim	Ö11, Ö14	2	9
Vicdan	Ö5	1	5
Öz Eleştiri	Ö5	1	5
Merhamet	Ö6	1	5
Empati	Ö9	1	5
Cesaret	Ö12	1	5
Yardımseverlik	Ö13	1	5
Duyarlılık	Ö17	1	5
Hoşgörü	Ö20	1	5

Görüşme soruları arasında yer alan “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerler içerisinde en önemlisi sizce hangisidir?” sorusu da bu tema altında değerlendirilmiştir. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden elde edilen bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir:

**Tablo 3.** Türkçe öğretmenlerinin kök değerler ile ilgili görüşlerine ait bulgular

Değer adı	Öğretmen Kodu	F	(%)
-----------	---------------	---	-----

Vatanseverlik	Ö1, Ö12, Ö17, Ö21, Ö22	5	23
Saygı	Ö6, Ö7, Ö9, Ö14, Ö20	5	23
Adalet	Ö3, Ö5, Ö15	3	14
Sorumluluk	Ö4, Ö8	2	9
Dürüstlük	Ö2, Ö11	2	9
Sevgi	Ö13, Ö16	2	9
Öz Denetim	Ö10	1	5
Sabır	Ö18	1	5
Dostluk	Ö19	1	5

Öğretmenlerin öğrencilerin değerleri kazanmasındaki en sorumlu kaynağa dair düşüncelerini belirlemek üzere “Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli rol sizce kimdedir? Neden?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap veren öğretmenlerden elde edilen bulgular Tablo 4’te yer almaktadır:

**Tablo 4.**Türkçe öğretmenlerinin değerler eğitimi kazanmasındaki önemli role ait görüşleri

Yanıt	Öğretmen Kodu	f (%)
Aile	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	22 100
Okul	Ö2, Ö15, Ö8, Ö9, Ö16, Ö17	6 27
Toplum	Ö4, Ö6, Ö15	3 14
Öğretmenler	Ö10, Ö13	2 9
Arkadaş çevresi	Ö7	1 5
Kitaplar	Ö8	1 5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk kitaplarındaki değer aktarımına dair görüşlerini almak üzere sorulan sorulardan elde edilen bulgular bu başlık altında yer alacaktır. Görüşmelere katılan öğretmenlerden Ö14 dışındaki bütün öğretmenler kitaplık oluşturulurken hangi kitaplar alınacağı konusunda görüşlerine başvurulduğunu belirtmişlerdir. Kitaplıklara kitap seçerken neleri göz önünde bulundurdıklarına dair sorulan soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir:

**Tablo 5.**Türkçe öğretmenlerinin kitap seçiminde dikkate aldıkları kriterler

Yanıt	Öğretmen Kodu	f (%)
Yaş seviyesine uygunluk	Ö2, Ö3, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18	8 36
Değerleri taşıması	Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20	8 36
Okuduğum/Güvendiğim, nitelikli yazarlar olması	Ö3, Ö4, Ö8, Ö15, Ö19, Ö20, Ö21	7 32



100 temel eser listesindeki kitaplardan olması	Ö1, Ö22, Ö4, Ö10, Ö11	5	23
Çeşitlilik	Ö7, Ö6, Ö13, Ö15, Ö16	5	23
Konuların çocuğa yönelik olması/hitap etmesi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	4	18
Okuma alışkanlığı/zevki kazandıracak kitaplar	Ö5, Ö13, Ö15	3	14
Sürükleyici olması	Ö5, Ö18, Ö20	3	14
Çocukların ihtiyaçları	Ö9, Ö17	2	9
Kendi hayatlarına yakın/güncel eserler olması	Ö9, Ö19	2	9
Türk toplum yapısına uygun olması	Ö6	1	5
Kullanılan dil	Ö4	1	5
Görsel özellikleri	Ö12	1	5
Edebi değer taşıması	Ö20	1	5
Okuyucu yorumları	Ö21	1	5

“Kitaplarda en çok yer verildiğini düşündüğünüz değer hangisidir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6.**Türkçe öğretmenlerinin kitaplarda en çok yer verildiğini düşündükleri değerler ait görüşleri

Değer Adı	Öğretmen Kodu	F	(%)
Sevgi	Ö3, Ö4, Ö7, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18	7	32
Vatanseverlik	Ö1, Ö6, Ö11, Ö16, Ö20, Ö22	6	27
Yardımseverlik	Ö1, Ö4, Ö6, Ö12, Ö22	5	23
Dostluk	Ö8, Ö13, Ö14, Ö18	4	18
Yardımlaşma	Ö3, Ö21	2	9
Dürüstlük	Ö2, Ö5	2	9
Çalışkanlık	Ö5	1	5
Adalet	Ö2	1	5
Empati	Ö9	1	5
Sorumluluk	Ö9	1	5
Hayattan zevk alma	Ö10	1	5
Bütün değerler yer alıyor	Ö15	1	5
Eşitlik	Ö19	1	5

“Kitaplarda hangi değere daha çok yer verilmelidir?” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.**Türkçe öğretmenlerinin kitaplarda daha çok yer verilmesi gereken değere ait görüşleri

Değer Adı	Öğretmen Kodu	f	(%)
Saygı	Ö2, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö17, Ö20	7	32
Vatanseverlik	Ö4, Ö12, Ö21, Ö22	4	18
Sevgi	Ö2, Ö16, Ö20	3	14
Empati	Ö9, Ö14, Ö20	3	14
Dürüstlük	Ö4, Ö15	2	9
Yardımlaşma	Ö3, Ö18	2	9
Sorumluluk	Ö9, Ö15	2	9
Paylaşma	Ö8, Ö9	2	9
Dostluk	Ö8	1	5
Adalet	Ö5	1	5
Yardımseverlik	Ö15	1	5

Çalışkanlık,	Ö11	1	5
Vicdan	Ö5	1	5
Eşitlik	Ö19	1	5

## Sonuç

Türkçe öğretmenlerine yöneltilen sorulardan biri en çok önem verdikleri değerleri belirlemek amacıyla “Sizin için en önemli değerler hangileridir?” sorusudur. Çoğunlukla değerlerin davranışları, tercihleri yönlendirdiğini düşünen Türkçe öğretmenlerinin, bu soruya verdikleri cevaplar sonucunda sınıf içindeki kararları en çok hangi değerlere bağlı kalarak vermeye çalıştıkları öğrenilmek istenmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı, en çok saygı değerine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu soruya verilen diğer baskın yanıtlar ise dürüstlük ve sevgi olmuştur. Verilen yanıtların büyük kısmı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kök değerlerde bulunan değerler olmuştur. Öğretmenlerin neden bu değerleri seçtiklerine dair soru da yöneltilmiştir. Bu soruya verdikleri yanıtlardan, neredeyse bütün öğretmenlerin seçtikleri değeri, diğer değerlerin temelinde gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bu cevaplardan öğretmenlerin değer tercihinde bütüncül bir anlayışa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu şekilde cevap verilen değerlerin başında ise saygı ve dürüstlük gelmektedir. Verilen yanıtlar içinde “toplum için” ya da “ülkenin iyiliği için” yanıtları da görülmektedir. Ayrıca “Bu değerleri öğütlemeliyiz.” ve “Bunu bir görev olarak görüyorum.” cevapları da bulunmaktadır. Yanıt veren öğretmenlerin değerler eğitimini, bireyden çok toplumsal iyilik için bir araç ve aynı zamanda bu yönde bir görev olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Görüşmelerde sorulan diğer soru da öğretmenlerin öğrenciler için en önemli gördükleri değerlerin neler olduğudur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlarda çeşitlilik olmakla birlikte, en çok verilen yanıtlar saygı ve sevgi değerleri olmuşlardır. Verilen farklı yanıtlar arasında ise sorumluluk, çalışkanlık ve adalet değerleri vardır. Görüşmeler sırasında göze çarpan bir diğer konu da öğretmenlerin önemli gördükleri değerlerdeki çeşitliliğidir. Bu soruya toplam on yedi farklı değerle cevap verilmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin kendileri ve öğrenciler için tercih ettikleri değerlere bakıldığında daha toplumsal değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbiri nezaket, estetik, özgürlük gibi daha kişiye özgü değerleri tercih etmemiştir.

Ailenin eğitimde, dolayısıyla değerler eğitiminde de büyük önemi bulunmaktadır. Eğitimin başladığı yer olan aile, değer aktarımının da başladığı yer olarak kabul edilebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri de bu görüşü desteklemektedir. “Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında en önemli rol sizce kimdedir?” sorusuna yanıt veren bütün öğretmenler, ailenin en önemli role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ailenin neden önemli olduğu sorusuna verilen yanıtlarda ise ailenin eğitimin başlangıcı olması, kritik dönemde ailenin eğitim sağlaması ve öğrencinin aileyle daha çok zaman geçiriyor olması cevapları bulunmaktadır. Okul ve toplumun da görevleri bulunduğunu belirten öğretmenler bulunmakla beraber, kitapların değer aktarımı için önemli olduğunu belirten yalnızca bir öğretmen olmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kitap seçimleri hakkındaki görüşleri, incelenen kitapların kullanımına yönelik güncel bilgi almak açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple çocukların okuduğu kitapların değerler eğitimi açısından önemine dair görüşlerine ulaşılmak istenmiştir. Araştırmada görüşüne başvurulmuş öğretmenler arasında Ö14 dışında hepsi, kitaplık

oluşturulması esnasında görüş bildirdiklerini ya da kitaplığı kendilerinin oluşturduklarını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlere kitaplıklara kitap seçerken neleri göz önünde bulundurdıkları sorulmuştur. Alınan yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin önceliklerinin yaş seviyesine uygunluk ve değerlere sahip kitaplar olması yönünde olduğu görülmektedir. Yapılan kitap incelemelerinden elde edilen bulgular da bunu destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlerin kitap tercihlerinde kendi kitap zevklerinin de etkili olabileceği bilinmektedir. Okuduğu ve beğendiği kitaplara öncelik verdiğini belirten öğretmenler (f=7) bunu destekler niteliktedir. Türkçe öğretmenlerinin kitapların farklı tür ve tarzda olmasına, çeşitlilik sağlanmasına önem verdikleri de görüşmelerde belirtilmiştir.

Öğretmenlerin kitap tercihleri hakkında görüşmeler sırasında sıkça bahsi geçen bir etken de Millî Eğitim Bakanlığının "100 Temel Eser Listesi"dir. "100 Temel Eser" projesi sona erdirilmiştir. Buna rağmen görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinden, okullara alınan kitaplar için bu listenin göz önünde bulundurulduğunu (Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö22) belirtenler olmuştur. Türk toplumuna uygunluk, edebî değer taşımak ve görsel özelliklerinin iyi olması yanıtları da alınmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarının değerleri taşıması konusunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kitaplara bu anlamda önem gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ailenin, çevrenin daha önemli olduğunu; kitapların saygı ve vatansızlık açısından geliştirilebileceklerini düşünmektedirler. Çocuklar için seçilen kitaplara daha çok yaşa uygunluk ve değerler çerçevesinde karar vermektedirler. Dolayısıyla bu kitapları kendi önemsedikleri değerler arasından seçmektedirler. Bu konuda elde edilen bulgulara göre daha çok saygı değerini taşıyan kitapları seçtikleri görülmektedir.

## Kaynaklar

- Adams, W. C. (2015). Handbook of practical program evaluation. (Ed.: Newcomer, K. E., Hatry, H. P., ve Wholey, J. S.) *Conducting Semi – Structured Interviews*. ABD: John Wiley & Sons.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. And Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., And Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Özdemir, O., Özdemir, P., Kadak, M. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.

# Üstün Zekâlı / Yetenekli Öğrencilerin Manisa'nın Kültürel Özellikleri ile İlgili Farkındalıkları: Manisa Bilim ve Sanat Merkezi Örneği

Awarannes of Gifted / Talented Students About the Cultural Characteristics of Manisa

Bilge Ayşe Atış Sekücü<sup>1</sup>, Dora Ege Su<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9681*

## Öz

Bu araştırmanın amacı üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin farkındalık düzeylerini belirlemek ve artırmaktır. Araştırma kültür, kültür ve medeniyet, kültür ve eğitim, kültür ve şehir, Manisa'da gelenek ve görenekler olarak beş ana bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın gelenek ve görenekler ile ilgili bölümü: Manisa'daki Sünnet Törenleri, Manisa'daki Evlilik Törenleri, Askerlik Gelenekleri, Ölümle İlgili İnanışlar ve Âdetler, Ramazanla, Bayram İlgili Gelenekler, İftarda Kurulan Sofra, Teravîh Namazı, Bayramlar, Arife Günü, Bayramlaşma Yemeğinin Yenmesi, Görgü Kuralları (Adabımuaşeret) başlıklı bölümlerden oluşmaktadır. Araştırmada nitel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Manisa Bilim ve Sanat Merkezindeki üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada eğitim çalışması yapıldıktan sonra üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin sınıflardan, okuldan bağımsız olarak Manisa'nın kültürel özellikleri, görgü kuralları ile ilgili öğrendiklerini sosyal ortamlarda uygulayarak paylaşımlarını sürdürdükleri ve görgü kurallarına uymaya daha çok özen gösterdikleri gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda Manisa Bilim ve Sanat Merkezindeki öğrencilerin eğitimi başarıyla gerçekleştirdikleri anlaşılmıştır.

*Anahtar Sözcükler: Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler, Kültür, Farkındalık.*

*Tema: Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitimi*

## Abstract

The aim of this research is to identify and increase the awareness levels of gifted / talented students. The research consists of five main sections: Culture, Culture and City, Traditions and Customs in Manisa. The part of the research on Traditions and Customs: Circumcision and Wedding Ceremonies in Manisa, Military Service Traditions, Beliefs and Customs Related to Death, Traditions Related to Ramadan, Tarawîh Prayers, Feast, the Eve Day and Etiquette. Qualitative design was used in the research. The data of the research was collected from the students of Manisa Science and Art Center through a semi structured interview form. The obtained data was analyzed by document analysis method. It was observed that after the educational study in the research, gifted students continued to share what they learned about Manisa's cultural characteristics and etiquette in social environments, regardless of classrooms or school, and they paid more attention to complying with the rules of etiquette. As a result of the study, it was understood that the students in Manisa Science and Art Center completed the education successfully.

*Keywords: Gifted and Talented Students, Culture, Awareness.*

<sup>1</sup> Öğretmen, Manisa Bilim ve Sanat Merkezi, e-posta: atisbilge24@gmail.com

<sup>2</sup> Lise Öğrencisi, Manisa Bilim ve Sanat Merkezi, e-posta: ayseothan6@gmail.com

## **Giriş**

Bu bölümde araştırmanın problemi, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayılıları ile sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Küreselleşmenin tüm dünyayı yoğun bir biçimde etkilediği, millî kültürleri hedef aldığı günümüzde kültürel değerlerimizi korumak sorumluluğu, toplumun tüm fertlerinin öncelikli görevlerinden biridir (Kolaç, 2009). Kentler kendi kültürel-tarihsel kimliklerini maalesef çeşitli nedenlerden dolayı hızla yitirmeye başlamıştır ( Kiper, 2004).

Manisa, ülkemizin tarımsal üretiminin ihtiyacının yaklaşık %7'sini karşılamakta olup üzüm üretiminde ilk sıradadır. Ayrıca turizm ve sanayi vb. çok sayıdaki alanda ülke ekonomisine önemli katkılar sağlamaktadır (Avan&Akar, 2007). Büyük bir tarihî, coğrafi, ekonomik, sosyo-kültürel zenginliğe sahip olan Manisa'nın, aynı zamanda dünya kültür mirasının da bir parçası olan söz konusu niteliklerini korumanın yanında, dünyaya tanıtmak da bir o kadar önemlidir (Demir, 2015 ).

Karaca (2017), daha önceki araştırmalarda Sivas'ta Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin Sivas'ın kültürel mirasını yeterli seviyede bilmediklerini bulgulamıştır. Bu araştırma iki aşamalı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Kültürel Miras Farkındalık Ölçeği geliştirilmiştir. Eksik ve yanlış anketler belirlendikten sonra 1128 anket elde edilmiştir. Cumhuriyet Üniversitesi öğrencilerinin şehrin kültürel değerlerine ilişkin farkındalık seviyeleri saptanmıştır, Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri çeşitli gruplar arasında farklılığın saptanması için kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında öğrencilerin kültürel miras seviyelerinin düşük olmasının sebeplerini araştırmak amacıyla anketle ulaşılan öğrencilerden ve anketörlerden dört ayrı odak grup oluşturulmuş, öğrencilerin kültürel miras farkındalığıyla ilgili fikirleri, farkındalığı artırmak için önerileri üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin genel kültürel mirasla ilgili farkındalık seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Farkındalık puanlarının en düşük olduğu alanlar etkinlikler; somut olmayan kültürel miras, âşıklar iken; yöresel yemekler, el sanatları, tarihi yapılar ile ilgili farkındalıkları orta seviyededir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada amaç Manisa'nın kültürel özellikleri ile ilgili olarak BİLSEM öğrencilerinin farkındalık düzeylerini belirlemek ve arttırmaktır.

Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin Manisa'nın kültürel özellikleri hakkındaki bilgileri nelerdir?
2. Öğrenciler bu kültürel özellikleri ne kadar benimsemektedirler?

### **Araştırmanın Önemi**

Antik çağlardan günümüze kadar önemli bir yerleşim alanı olan Manisa, kültürel zenginliğiyle dikkat çekmektedir. Yapılan literatür taramasına göre Manisa ilinin kültürel özellikleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırma ve arşiv çalışması bulunmaktadır, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin Manisa'nın kültürel özellikleri ile ilgili farkındalıkları konusunda herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bir milletin varlığını koruyabilmesi için gelenek ve göreneklerini ve kültürel özelliklerini iyi bilmesi ve gelecek nesillere bu değerleri aktarabilmesi önemlidir. Bu çalışmada elde edilecek bulgular kültürel değerlerin

farkındalığı konusunda önem taşıyacaktır. Elde edilecek bulgular sonucunda yeni öneriler geliştirilecektir.

### **Araştırmanın Sayıtları**

Çalışma grubundaki öğrencilere yöneltilen yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına, öğrencilerin kendi özgür iradeleriyle ve objektif bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma sadece 2021-2022 öğretim yılında Manisa Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırma uygulama süresi 15 gün ile sınırlıdır.
3. Araştırma, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

#### ***Üstün zekâlı/ yetenekli öğrenciler:***

Zekâ, yaratıcılık, liderlik, motivasyon alanlarında akranlarına göre üstün performans gösteren çocuklara üstün zekâlı çocuk denilmektedir.

Yirminci yüzyıla yaklaşıldıkça üstün zekâ terimi yerine üstün yetenek teriminin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Amerika Birleşik Devletleri ile Milli Eğitim Bakanlığının kabul etmiş olduğu tanımda üstün yetenekli çocuk kavramı kullanılmış, yaşlarına oranla üstün başarı gösteren üst seviye kapasitesine sahip olan çocuk üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir (Sak, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesine göre üstün zekâlı/yetenekli birey, “Yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey “ diye tanımlanmıştır ( Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2006, s.2 ).

#### ***Kültür:***

Kültür; musikiyi, dili, mimariyi, dağı, taşı ve öncelikle insanı işlemek en güzel, en yüksek, en ince noktaya kadar ulaştırmaktır. Kültür; inançları, bilgileri, hukuku, sanatı, töreleri, bireylerin toplumdan edindiği bütün alışkanlık ve yetenekleri içeren karmaşık bir bütündür (Arslanoğlu, 2000).

#### ***Farkındalık:***

Farkındalık, bir şeyin bilincinde olmak demektir. Çevremizde gelişen olayları bilmek, algılanan bir durumu anlatmaktır ( Vikipedi, 2022).

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, nitel desen kullanılmıştır. Nitel araştırmaların kökenini incelediğimizde beşerî bilimlere (sosyoloji, antropoloji vb.) dayandığını görürüz. Nitel yaklaşımlarda “araştırmacı birey baskısı ile ilgili bir konuyu incelemeye çalışır”, bireysel baskı ile ilgili öyküler toplar, mülakatlar gerçekleştirir

( Creswell, 2017 ). Araştırmada tanımlamalar belli bir kültürle ilgili süreçler, kavramlar, algular çerçevesinde yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada Manisa Bilim ve Sanat Merkezine devam etmekte olan Bireysel Yetenekleri Fark Ettirici Program öğrencilerinin Manisa'nın kültürel özellikleri ile ilgili farkındalıklarını belirlemek ve artırmak amaçlanmakta olup bilgiler yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır.

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

Araştırmaya 2021-2022 yılında Manisa Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrenciler katılmışlardır. 12 yaşında 17, 11 yaşında 1, toplam 18 öğrenci; 6 kız, 12 erkek; Manisa'nın farklı mahallerinden gelen ve farklı gelir düzeyleri olan ailelerin çocuklarıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada Manisa Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin Manisa'nın kültürel özellikleri ile ilgili farkındalıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı ve danışman tarafından hazırlanmış 2 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular şunlardır:

1. Manisa'nın kültürel özellikleri nelerdir? (Gelenekleri, görenekleri, inançları, coğrafi özellikleri, tarihi ve tarihî yapıları, değerleri, edebiyatı, türküleri, âşıkları, halk inançları, alışkanlıkları, tarımsal üretimi, el sanatları, festivalleri, yöresel yemekleri, kıyafetleri vb.)
2. Bu kültürel özellikler neden gereklidir? Açıklar mısınız?

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama işlemi için yarı yapılandırılmış görüşme formları gerekli açıklamalar yapılarak öğrenciler tarafından doldurulmuş, veriler kaydedilmiştir.

### **Veri Analizi**

Veri toplama işlemleri gerçekleştikten sonra görüşme formlar numaralandırılarak Excel dosyalarına kodlanmıştır. Verilen cevaplar düzenlenmiştir, bulgulara kaydedilmiş, özetlenerek yorumlar yapılmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### **Katılımcıların Demografik Özellikleri ve Sınıf Kademesi Bilgilerine Yönelik Bulgular**

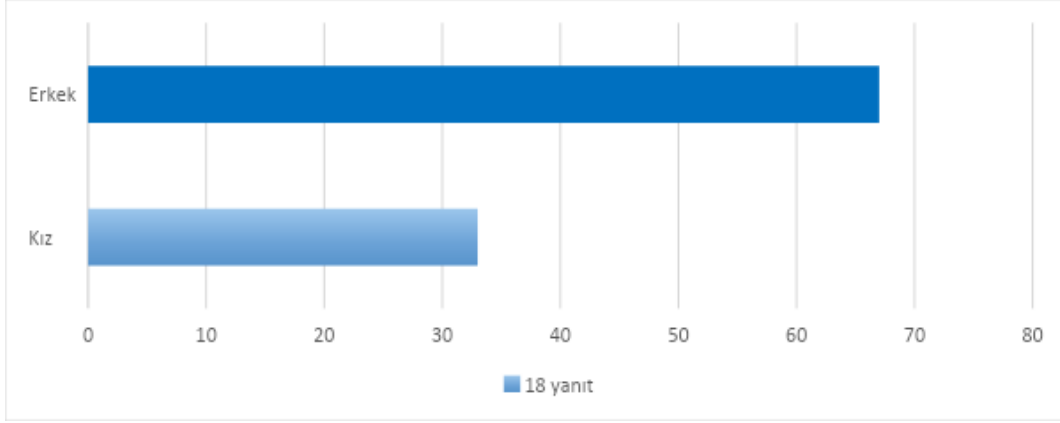
Bu bölümde katılımcılara sorulan demografik ve sınıf kademesi bilgilerine yönelik bulgular analiz edilmiştir.

### **Katılımcıların Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular**

Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine dair bulgulara yer verilmiştir. Tablo 1'e göre; katılımcıların %33'ünün kız öğrenci ve %67'sinin erkek öğrenci olduğu; %94'ünün 6. sınıf kademesinde, %6'sının 6. sınıf kademesinde olduğu; %100'ünün ise BİLSEM öğrencisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

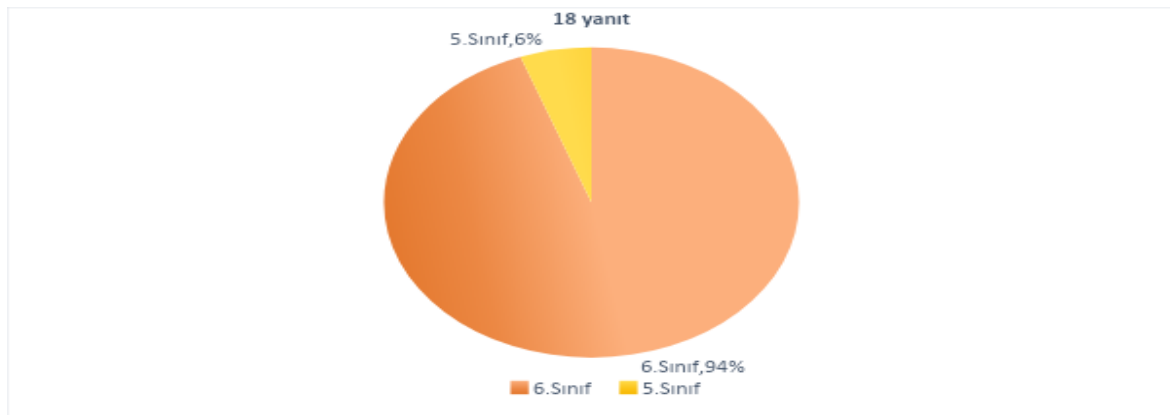
Cinsiyet	Frekans	%
Kız	6	33
Erkek	12	67
Toplam	18	100



**Şekil 1.** Öğrencilerin Cinsiyet Dağılım Grafiği

**Tablo 2.** Öğrencilerin Sınıf Kademesi Dağılımı:

Sınıf Kademesi	Frekans	%
5	1	6
6	17	94
Toplam	18	100



**Şekil 2.** Öğrencilerin Sınıf Kademesi Dağılım Grafiği

## Katılımcıların 1. Soruya Verdiği Yanıtlar



Bu bölümde katılımcılara sorulan: “Manisa’nın kültürel özellikleri nelerdir? (Gelenekleri, görenekleri, inançları, coğrafi özellikleri, tarihi ve tarihî yapıları, değerleri, edebiyatı, türküleri, âşıkları, halk inançları, alışkanlıkları, tarımsal üretimi, el sanatları, festivalleri, yöresel yemekleri, kıyafetleri vb.)” sorusuna verilen cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların 1. soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1: “Evlilik gelenekleri”

K2: “Biriyle karşılaşınca selam vermek”

K3: “Güler yüzlü olmak”

K4: “Temizlik kurallarına uymak”

K5: “Yerlere çöp atmamak”

K6: “Misafirlere ikramda bulunurken ısrarcı davranmamak”

K7: “Askerlik gelenekleri”

K8: “Otobüs, hastane vb. ortamlarda büyüklere yer vermek”

K9: “Teravîh namazı”

K10: “İftarda sofrayı kurmak”

K11: “Temiz giyinmek”

K12: “Kişisel bakıma özen göstermek”

K13: “Manisa Mesir Festivali”

K14: “Selam vermek”

K15: “Manisa’da üzüm yetiştiriciliği”

K16: “Askerlik gelenekleri”

K17: “Spil Dağı”

K18: “Manisa Tarzanı”

K19: “Manisa Muradiye Camii”

K20: “Ağlayan Kaya ( Niobe )”

K21: “Oturarak yemek yemek”

K22: “Ölümlerle ilgili inanışlar, âdetler”

K23: "Sünnet törenleri"

K24: "Manisa kebabı"

K25: "Gerektiği zaman özür dilemek"

Katılımcılar, "Manisa'nın kültürel özellikleri nelerdir?" sorusu için; Manisa'da gelenek ve görenekler (K1, K7, K9, K10, K16, K22, K23, K24); görgü kuralları (adabımuaşeret) (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K11, K12, K14, K21, K25); tarihî yapılar (K19); ve coğrafi özellikler (K17, K20); düşünürler (K18); festivaller (K13); tarımsal üretim (K15) ifadelerini kullanmışlardır.

## **Katılımcıların 2. Soruya Verdiği Yanıtlar**

Bu bölümde katılımcılara sorulan "Bu kültürel özellikler neden gereklidir? Açıklar mısınız?" sorusuna verilen cevaplar betimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların 2. soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

K1: "İki insanın bir araya gelip aile kurması için"

K2: "Karşılıklı iletişimi güçlendirmek için"

K3: "İnsanları mutlu eden bir davranış olduğu için"

K4: "Hijyen için"

K5: "Çevre temizliği için"

K6: "Ayıp olmaması için"

K7: "Yardımlaşmak ve mutlu olmak için"

K8: "Yaşlılara saygı göstermek için"

K9: "Sevap işlemek için"

K10: "Ailede yaşça büyük olanlar camide oruçlarını açarlar."

K11: "Saygın olmak için"

K12: "Sağlıklı olmak için"

K13: "Mesir macunu dağıtılır, Manisa'da geleneksel festivaldir."

K14: "Görgü kuralı olduğu için"

K15: "Önemli geçim kaynaklarından biri olduğu için"

K16: "Askerlerin mutlu olarak gitmeleri için"

K17: "Manisa'nın coğrafi özelliği olduğu için"

K18: "İlk çevreci olduğu için"

K19: "Toplum kültüründe dinî öge olduğu için"

K20: "Manisa'da efsanesi anlatılan bir kayadır."

K21: "Sağlıklı olmak için"

K22: "Ölen insana saygı göstermek için"

K23: "Müslüman olmak için"

K24: "Yöresel yemeğimiz olduğu için"

K25: "Kibar olmak için, iletişimi artırdığı için"

Katılımcılar, "Bu kültürel özellikler neden gereklidir? Açıklar mısınız?" sorusu için; bireysel ilişkileri düzenlemek (K1, K2, K22, K25); ve toplumsal mutlulukla ilgili olduğunu ( K3, K7, K8, K11, K16) ; dinî inanışlarla ilgili olduğunu (K9, K10, K19, K23); gelenekler, görenekler, görgü kuralları ile ilgili olduğunu (K6, K13, K14); sağlık ve temizlikle ilgili olduğunu (K4, K5, K12, K21); geçim kaynakları olduğunu (K15); çevreyi korumak olduğunu (K18); coğrafi özellikleri olduğunu (K17, K20); yemek çeşitleri olduğunu (K24) ifade etmişlerdir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Şehirlerin geçmişinden gelen kültürel, toplumsal, arkeolojik, estetik vb. değerlerin korunması gerekmektedir. Tarihi/ kültürel değerler çeşitli sebeplerden dolayı yok olmaktadır. Bu sebepler savaş, deprem, sel, sağlıksız şehirleşme, sanayileşmedir. Koruma konusundaki bilinçsiz politikalar bahsedilen değerlerin zamanla yitirilmesine sebep olmaktadır (Kiper, 2004).

Toplumsal problemlerin çözülmesinde insanların birbirlerini sevmeleri başlangıç olabilir. Ülkemiz kültürel değerlerine sahip çıkmış insanlar sayesinde kazanılmış ve sevgi ile korunmuştur (Arslanoğlu, 2000).

BİLSEM'de eğitim gören öğrencilerin Manisa'nın kültürel özellikleri ile ilgili farkındalık düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda kültürel değerler konusunda farkındalık oluşturmak gelecek nesillerin varlığı, mutluluğu ve huzuru açısından önem arz etmektedir.

Araştırmada üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin kültür, kültür ve medeniyet, kültür ve eğitim, kültür ve şehir, Manisa'da gelenek ve görenekler, Manisa'daki sünnet törenleri, Manisa'daki evlilik törenleri, askerlik gelenekleri, ölümle ilgili inanışlar ve âdetler, ramazanla ilgili gelenekler, iftarda kurulan sofraya, teravih namazı, bayramlar, arefe günü, bayramlaşma, bayram yemeğinin yenmesi, görgü kuralları konularına ilgi duydukları, yapılan eğitim çalışmalarına çok istekli, gönüllü olarak katıldıkları gözlemlenmiştir. Proje çalışmasında arkadaşlarına eğitim vermeye gönüllü 6 öğrenci ayrıntılı bir sunum ve broşür hazırlayarak bilgilerini 6x40 dakika boyunca akranlarıyla paylaşmışlar, ilgiyle izlemişlerdir.

Araştırmanın başlangıcında Manisa'nın kültürel değerleri konusunda üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin Manisa'nın tarihi ve tarihî yapıları, halk inançları, tarımsal üretimi, festivalleri, yemekleri,

coğrafi özellikleri konularında belirli bir birikimine sahip oldukları ve bu konulara ilgi duydukları gözlemlenmiştir.

Verilen eğitim sonunda üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formlarında görgü kuralları ve Manisa'da gelenek ve görenekler, Manisa'daki sünnet törenleri, Manisa'daki evlilik törenleri, askerlik gelenekleri, ölümle ilgili inanışlar ve âdetler, ramazanla ilgili gelenekler, iftarda kurulan sofraya, teravih namazı, bayramlar, arefe günü, bayramlaşma, bayram yemeğinin yenmesi konularında farkındalıklarının arttığı, sorulara ayrıntılı cevaplar verdikleri gözlemlenmiş, öğrencilerin bilgilerinde/görüşlerinde herhangi bir olumsuz değişim gözlenmemiştir.

Araştırmada eğitim çalışması yapıldıktan sonra üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin sınıflardan, okuldan bağımsız olarak Manisa'nın kültürel özellikleri, görgü kuralları ile ilgili öğrendiklerini sosyal ortamlarda uygulayarak paylaşımlarını sürdürdükleri ve görgü kurallarına uymaya daha çok özen gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmaya erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla katılım göstermişlerdir; 6. sınıf öğrencilerinin sayısı 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazladır.

- Üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler için kültür ve değerlerimizin aktarımı ülke çapında önemsenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tarihî/ kültürel değerlerimizi koruyarak geliştiren projeler hazırlanmalıdır.
- BİLSEM'lerde danışman öğretmenlerin kontrolünde kültürel özellikler/değerler konusunda eğitilmiş, bilgilendirilmiş öğrenciler akranlarına eğitim vererek etkinlikler ilgi çekici hâle getirilebilir.
- BİLSEM'lerde kültürel özellikler ve değerlerle ilgili olarak eğitim ortamları yeniden düzenlenerek zenginleştirme çalışmaları yapılabilir.
- BİLSEM'lerde kültürel özelliklerle ilgili günümüz koşullarına uygun ders materyalleri hazırlanabilir.

## Kaynaklar

Akar, E. ve Avan, H. (2007). *Manisa*. İzmir: Ege Ofset.

Arslanoğlu, İ. (2000). Kültür ve medeniyet kavramları. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (15),1-3.

Creswell, J.( 2017 ). *Araştırma deseni nitel nicel karma yöntem yaklaşımları (3.Baskı)*. Eğiten Kitap

Demir, K. (2015). Kent imgelerinin değerlendirilmesi bakımından Manisa. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (01), 500-512.

Karaca, Ş., Akkuş, G., Şahbudak, E., & Işkın, M. (2017). Kültürel miras farkındalığı: cumhuriyet üniversitesi öğrencilerine yönelik bir uygulama çalışması. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 9(16), 86-100.

Kiper, H. P. (2004). *Küreselleşme sürecinde kentlerin tarihsel kültürel değerlerinin korunması: Türkiye-Bodrum Örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 21.

MEB, (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.

Sak, U. (2012). *Üstün zekâlılar özellikleri tanınmaları eğitimleri*. Ankara: Vize.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.

# Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Kavram Öğretiminde Kullanılabilecek Kavram Bulmacası Örnekleri

## Examples of Concept Puzzles That Can Be Used in Concept Teaching in Social Studies Course

Yunus Şimşek,<sup>1</sup> Gökçe Kılıçoğlu<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9692*

### Öz

Türkiye’de son yıllarda öğrencilerin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaların birçoğunda, öğretmenler ve öğrenciler özellikle kavramların öğretiminde somutlaştırıcı ve görsel materyallerin kullanılmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ders kitaplarında kavram öğretimi ile ilgili etkinliklerin eksik olduğunu, öğrenciler ise benzer kavramları birbiri ile karıştırma gibi problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmalarda öğretmenler sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin öğrenmekte güçlük yaşadıkları konu ve kavramların genellikle tarih, vatandaşlık vb. gibi disiplinlerin içerdiği soyut kavramlardan oluştuğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmalarda özellikle “Kültür ve Miras” öğrenme alanı dâhilindeki konuların soyut tarih kavramlarını yoğun şekilde içerdiği belirtilmiştir. Belirtilen eksikliklerden hareketle bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler dersi 7. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki tarihle ilgili soyut kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öğretim materyali olarak kavram bulmacaları hazırlamak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Kültür ve Miras” öğrenme alanında, tarihle ilgili soyut kavramları içeren dört adet kavram bulmacası örneği hazırlanmıştır. Geliştirilen bulmaca örnekleri ile öğrencilerin tarihle ilgili soyut kavramları daha kolay öğrenmesi ve öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde soyut konulara ilişkin materyal kullanım ihtiyacına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın ayrıca kavram bulmacası hazırlayıp kullanma anlamında da öğretmenlere rehberlik etmesi düşünülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** *Kavram, Soyut Kavram, Kavram Öğretimi, Kavram Bulmacası, , Kültür Ve Miras.*

**Tema:** *Sosyal Bilgiler Eğitimi*

### Abstract

In recent years, in Turkey, most of the studies examining the views of students and social studies teachers on concept teaching, teachers and students especially expressed the necessity of using concretizing and visual materials in the teaching of concepts. Social studies teachers stated that the activities related to concept teaching are lacking in the textbooks. On the other hand, students stated that they encountered problems such as mixing up similar concepts. In the same studies, teachers stated that the subjects and concepts that students have difficulty in learning in social studies courses generally consist of abstract concepts included in disciplines such as history, citizenship, etc. In the studies, it has been stated that the subjects within the "Culture and Heritage" learning area include the abstract concepts of history intensively. Based on the stated shortcomings, the aim of this study is to prepare concept puzzles as teaching material for the elimination of the problems encountered in the teaching of

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, yunussimsek733@gmail.com.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, gkilocglu@gazi.edu.tr.

abstract concepts related to history in the 7th grade "Culture and Heritage" learning area of the social studies course. For this purpose, four concept puzzle examples containing abstract concepts related to history were prepared in the "Culture and Heritage" learning area. With the developed puzzle examples, it is aimed to help students learn abstract concepts related to history more easily and to contribute to the teachers' need for using materials related to abstract topics in social studies lessons. It is also thought that this study will guide teachers in terms of preparing and using concept puzzles.

**Keywords:** *Concept, Concept Puzzle, Concept Teaching, Culture and Heritage, Abstract Concept.*

**Theme:** *Social Studies Education.*

## Giriş

“Nesne, olay, olgu ve fikirlerin aynı niteliklerine göre bir araya getirilmesi sonucu insan zihninde meydana gelen yapı veya temsil kavram olarak tanımlanmaktadır” (Ülgen, 2004, s.107). Yapısı itibarıyla soyut düşünce kapsamına giren kavramlar, bu özelliklerinden ötürü öğrenmenin temelini ve kaynağını oluşturan zihinsel yapının ve düşünme becerilerinin temelini oluştururlar (Tokcan ve Özdemir, 2018). Kavramlar, insanların maruz kaldıkları her türlü obje, tecrübe ve fikirlerin benzer ve farklı kısımlarını fark etmelerini sağlayarak, buldukları ortamı anlamalarına imkân tanıyarak yaşadıkları çevreyi anlamlandırma becerisi edinmelerini sağlarlar. Bir probleme ilişkin ön bilgiler veya ilk kavramlar; bireylerin yeni karşılaştıkları kavramları algılama, yorumlama ve yeniden düzenlemelerini etkileme açısından oldukça önemli bir role sahiptir (Yılmaz ve Çiviler, 2012).

Kavram edinme süreci bireyler dünyaya geldiğinde başlar ve zamanla farklı ve karmaşık olan kavramlar öğrenilir. Çocuklar, genel itibarıyla, kavramların anlamlarını yaşantıları sonucu tesadüfen ve herhangi bir çaba sarf etmeden öğrenirler. Fakat kavram öğrenme işlemi bilinçli ve planlı olarak okullarda gerçekleşir. Kavram öğrenme genel itibarı ile iki kademede gerçekleşir: Kavram öğrenmede ilk adım kavram oluşturma, ikinci adım ise kavram kazanmadır (Tokcan ve Özdemir, 2018).

Birçok dersin öğretim programlarının amaçları, öğrenme alanları, öğretim uygulamaları ve kazanımları gibi farklı bölümlerinde kavramların öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve öğretmenlerin kavram öğretiminde dikkat etmesi gereken hususlara yer verilmiştir. Örneğin, ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kavram öğretiminde gruplamalar ve çeşitli kavram öğretimi yöntemlerinin önemsenmesinin gerekliliği, anlam karmaşası, kavram karmaşası ve kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmasına yönelik uygulamaların kullanılmasının önemi konusunda telkinlerde bulunulmuştur (MEB, 2018a). Programda kavram öğretimine yönelik ayrı bir vurgu yapılmasının en önemli gerekçeleri arasında, ezbere dayalı ve anlamsız öğrenme temelinde oluşan öğrenme probleminin sona ermesine zemin hazırlamaktır. Böylece kavramlar arasındaki bağın kurulmasına katkıda bulunan anlamlı ve kalıcı öğrenmeler de gerçekleşmiş olur. Anlamlı ve kalıcı öğrenmeler için, sosyal bilgiler dersinin genel ve özel hedefleri bağlamında kavramların her bireyin zihninde aynı ifadeyi oluşturabilecek biçimde geliştirilmesi bir zorunluluktur (Taşlı, 2005). Diğer bir ifade ile bireyi sosyal hayata hazırlayan sosyal bilgiler dersinin de genel amaçlarından birisi kavram öğretimidir (Akhan ve Kılıçoğlu, 2014; MEB, 2018a).

Sosyal bilgiler dersi disiplinler arası yaklaşımla hazırlanan bir içeriği sahiptir (Taşlı, 2005; Tokcan, 2015, s.11). Şöyle ki; sosyal bilgiler dersinde tarih, coğrafya, siyaset, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, felsefe ve ekonomi gibi disiplinlere ilişkin birçok kavram bulunmaktadır (Tokcan ve Özdemir, 2018).

Özellikle tarih disiplinine ait kavramlar sosyal bilgiler öğretim müfredatında önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2018a).

### **Problem Durumu**

Sosyal bilgiler konularının öğretimi açısından, müfredatta fazlasıyla yer alan tarih konularının öğretimi anlamlı ve tam öğrenmenin gerçekleşmesi için önem arz etmektedir. Ancak öğretimi amaçlanan tarih konularına ait içeriğin sosyal hayatta kullanılan kavramlara oranla daha soyut ve karmaşık olması, öğrencilerin yaşadıkları dönemden çok uzak zaman dilimleriyle ilgili konuların öğretimine karşı onları ilgisiz bırakabilmekte ve (Bozdoğan, 2018) konuyla ilgili kavramları öğrenmelerini zorlaştırabilmektedir.

Öğrencilere yöneltilen “Tarihle ilgili konuları öğrenmekte zorluk yaşamamızın sebepleri nedir?” sorusuna öğrencilerin çoğunluğu ders süresinin kısa olduğu ve derslerde konuyu somutlaştırıcı öğretim materyallerine yeterince yer verilmediği şeklinde cevap vermişlerdir (Akinoğlu ve Arslan, 2007). Öğretmenler de tarihle ilgili konularda soyut kavramların bolca olduğunu, kavramların soyut yapılarından dolayı öğrenci düzeyine uygun olmadığını, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olduğunu ders kitaplarında ise kavramları somutlaştıran kavram öğretimi materyallerinin yetersizliğini ifade etmişlerdir. Charlton da ortaokul 7. sınıf çağındaki çocukların tarihle ilgili kavramları anlama düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı bir çalışmada, çocukların tarihle ilgili kavramların yarısına yakını tam olarak öğrenemediklerini tespit etmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kavramları ezberleme yöneliminde olduğu ve “Kültür ve Miras” öğrenme alanında öğrencilere kazandırılması amaçlanan kavramların doğru anlaşılma seviyesinin oldukça düşük olduğu sonucuna varılabilir (Aktaran; Akgün, 2014). Benzer kavramları karıştırma, öğrencilerin okudukları metinleri anlama sorunu ile karşılaşmaları gibi sorunların kökeninde ise kavram öğretme materyallerinin yetersiz olduğu söylenebilir (Soylu ve Memişoğlu, 2019).

Kavram öğretiminde öğrencilerin ifade ettikleri problemlere ilave olarak öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde özellikle tarih konularının öğretiminde zorluk yaşadıklarını gösteren çalışmalar da mevcuttur (Kılınç, Çoban ve Akşit, 2015, Akşit, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2018; Soylu ve Memişoğlu, 2019). Bu çalışmalarda sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin tarihle ilgili kavramlarda kavram yanlışlığı yaşadıklarını, birbirine benzeyen kavramları karıştırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu tarihle ilgili kavramları somutlaştırmada problem yaşadıklarını ve bunun sebeplerinin ders kitaplarında somutlaştırıcı materyal eksikliği olduğunu ifade etmişleridir (Dede Koç, 2009; Soylu ve Memişoğlu, 2019). Öğretmen ve öğrencilerden kaynaklı problemlere ek olarak ders kitaplarında da doğrudan kavram öğretimine yönelik etkinlik veya içeriklere yeteri kadar yer verilmediğine dair araştırma sonuçları da mevcuttur (Kılınç, Çoban ve Akşit, 2015).

### **Araştırmanın Önemi**

Sosyal bilgiler dersi kapsamında hem belirtilen problemlerin tespitinin yapıldığı hem de bu problemlere yönelik çözüm uygulamalarının örnekleriyle birlikte ortaya konduğu çalışma sayısının az olması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersinin kapsamına giren “Kültür ve Miras” öğrenme alanı içerisinde bulunan tarih konularının öğretimi sürecinde mutlaka soyut tarihi konular ile ilgili etkili öğrenmeleri gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Etkili tarih öğretimi, somutlaştırıcı etkiye sahip ve görsel açıdan iyi hazırlanmış materyallere dayalı olarak yapılmalıdır



(Sezginsoy ve Akkoyunlu, 2011). Bu temelde sosyal bilgiler dersi kapsamındaki tarih konularının, tekdüze anlatımla öğretilmesinin yeterli olmadığı ortadadır. Candan (2013), çalışmasında öğrencilere soyut ve tarihi kavramların öğretilmesinde güçlükler yaşandığını ve bunu aşmak için farklı araç gereç desteği sunulmasının gerekliliğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin kavramları bilimsel açıdan uygun bir şekilde öğrenmelerine katkıda bulunan çeşitli yöntem ve teknikler bildirilmiştir. Belirtilenlerden en önemlileri ise; kavram haritası, kavramsal değişim metinleri, kavramsal karikatürler, kavram çarkı diyagramı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, analogi, metafor, sokratik diyalog, essay tipi sorulardan oluşan ev ödevleri, kelime ilişkilendirme testi ve çizim gelmektedir (Yılmaz ve Çiviler, 2012). Derslerde kullanılacak somutlaştırıcı etkisinden dolayı anlamlı öğrenmelere katkıda bulunan görsel materyallerden biri de bulmacalardır (Kaymakçı, 2012; Sancak ve Topkaya, 2011, s.552; Tokcan, 2015; Yücel, 2022).

Öğretimde zaman tasarrufu sağlayacak ve konuları sıkıcı ve soyut olmaktan kurtaracak, bilgilerin daha akılda kalıcı ve daha basit bir şekilde öğretilmesini sağlayacak etkili materyallerden biri olan bulmacaların öğrencileri öğrenme öğretme sürecine dâhil olmalarını sağlamasından dolayı sosyal bilgiler derslerinde de kullanılması daha eğlenceli öğrenme ortamları oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Bunun sebebi bulmacaların çeşitli biçimlerde düzenlenen düşündürerek ve aratarak buldurmayı amaç edinen oyunlar olmasıdır (Aslan, 2012). Bulmaca destekli öğretimin sözcük dağarcığını geliştirdiği, zihni aktifleştirdiği, eleştirel düşünmeyi sağladığı ve öğrenmeyi eğlenceli hâle getirdiği birçok çalışmada ortaya konmuştur (Saxena, Nesbitt, Pahwa & Mills'den aktaran Tokcan ve Özdemir, 2018). Bulmacaların belirtilen özellikleri bu çalışmanın eğitim sürecine katkısını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Okullarda öğretmenlerin yaşadıkları kavram öğretim sorunlarını en aza indirmesi için kavramlar birbirleriyle ilişkili, aralarındaki bu ilişkilerine göre somuttan soyuta, genelden özele, basitten karmaşığa ve kolaydan zora doğru öğretim ilkelerine uygun olacak şekilde öğretilmelidir (Alkış, 2014). Bulmacaların belirtilen problemleri en aza indirmeye yönelik öğretim materyalleri olmaları ve bu tür öğretim materyallerinin hazırlanmasına yönelik çalışmaların yapılması son derece önemlidir. Bu eksende eğitim öğretim faaliyetlerinde bulmaca destekli öğretimin uygulanmasının, öğretilmesi amaçlanan kavramların işbirliği ve problem çözme beceresini de işin içine katmasından dolayı önem arz ettiği söylenebilir. Diğer taraftan bulmaca destekli öğretim uygulamalarının yapılması ve desteklenmesi öğrencilerin bireysel farklılıklarını, zekâ türlerini, öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme stillerini, ortaya koymaları açısından önemlidir. Bulmacaların soyut kavramların öğretiminde kullanılması, sonradan öğrenilen kavramları öğrencilerin günlük hayatlarında kullandıkları kavramlar ile ilişkilendirmesine imkân tanıdığı için son derece önemlidir. Ayrıca bulmacalarda kavramlara yönelik çeşitli örneklemeler verilmesi ve öğrencilerdeki kavram öğrenmelere yönelik açıklamalara birebir dönüt verilmesi de kavram öğrenmeyi basitleştirecek ve kavram yanlışlarını en aza indirecektir (Bektaş ve Bilgili, 2004).

Crossman ve Crossman (1983), eğitimde bulmaca kullanımının öğrenciler tarafından okulla ilgisi olmayan bir tür hoş vakit geçirme uygulaması olarak görüldüğünden, onlar için zevkli ve eğlendirici bir tür öğrenme tecrübesi olabileceğini, ayrıca öğrencilerin çalışma rutinlerini değiştirebileceğini ve derse karşı tutumlarını yükseltebileceğini öne sürmüşlerdir (aktaran Tokcan, 2015, s.158). Weisskirch (2006) ise, çengel bulmacaların etkin ve katılımcı öğrenmenin bir yöntemi olduğunu aynı zamanda

öğrenciler için faydasını üst düzeye çıkarmak amacıyla çengel bulmacaların sınıfta iş birlikli öğrenme ortamı sağlanarak cevaplandırılmasının yararlı olabileceğine vurguda bulunmuştur (aktaran Alkış, 2014).

Bulmacalardaki en belirgin nitelik kavramların karışık bir yapı içinde sunulmasıdır. Sınıfta öğrenme alanının sunumundan önce, sunum ile eş zamanlı olarak ya da sunumun bitiminde bulmacalar kullanılabilir. Öğrenme alanında öğretilecek kavramlar bilmece ve bulmacalar kullanılarak oyun yoluyla öğrencilere sunulabilir. Öğrenciler çözümü kolay problemleri çözdükleri için özgüvenleri artar, eğlenirler ve problem çözme becerileri gelişir (Taşlı, 2005).

Hem öğrenme-öğretme süreci içerisinde kullanılan bir öğretim materyali özelliği gösteren hem de dikkat çekici bir ölçme-değerlendirme materyali olarak kullanılan bulmacaların, öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak dâhil olabilecekleri bir alternatif eğitim modelinin temelini attığı söylenebilir. Özellikle sosyal bilgiler dersi gibi sözel ağırlıklı derslerde bulmacalar oldukça ilgi çekmektedir. Bu materyalin kullanımıyla öğrencilere sıkıcı gelen sözel derslerin eğlenceli bir hâle dönüştüğü ifade edilmektedir (Tikbaş, 2011). Diğer taraftan bulmacalar; öğrencilerin kavram öğrenme süreçlerine katkıda bulunmakta, sınıf içerisinde gruplar hâlinde çözüldüğünde öğrenciler arasında iş birliği becerilerini arttırmakta, dersi kolay anlaşılır ve eğlenceli bir hâle getirmenin yanı sıra öğrenilen konuyu basitçe özetleme fırsatı sunmaktadır (Kızıl, 2015; Tikbaş, 2011; Tokcan, 2015, s.157).

Bulmacaların belirtilen bu faydalarını vurgulayan birçok araştırma, olumlu görüş ve uygulama bulunmaktadır (Alkış, 2008; Aslan, 2012; Kaymakçı, 2012; Songur, 2006; Taşlı, 2005; Yesari, 2018; Yücel, 2022). Bulmacaların belirtilen faydalarından hareketle sosyal bilgiler dersinde tarihle ilgili soyut kavramları içeren “Kültür ve Miras” öğrenme alanına ait bilgi ve kavramların öğretimine yönelik olarak kullanılacak bulmaca örneklerinin hazırlanıp akademisyen, öğretmen, öğrenci vb. kullanımına sunulması bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma ile sosyal bilgiler dersi 7. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki tarihle ilgili soyut kavramların öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öğretim materyali olan kavram bulmacaları hazırlamak hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda “Kültür ve Miras” öğrenme alanında, tarihle ilgili soyut kavramları içeren toplamda 40 adet kavramdan oluşan, her biri 10’ar adet kavram içeren 4 adet kavram bulmacası örneği hazırlanmıştır.

### **Kavram Bulmacası Hazırlama Süreci**

Bu çalışma için “Kültür ve Miras” öğrenme alanı; çeşitli ders kitaplarından, MEB sosyal bilgiler ders kitabı (MEB, 2018a) ve ilgili literatür taranarak incelenmiştir. Kavramlar belirlenirken ilgili literatürde öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları ve soyut olduğunu düşündükleri kavramlar, öğretmenlerin öğretiminde zorlandıklarını ifade ettikleri kavramlar seçilmiştir (Akgün, 2014; Akşit, 2016; Çelikkaya ve Şarlayan, 2019; Kılınç, Çoban ve Akşit, 2015; Soylu ve Memişoğlu, 2019; Tokcan ve Topkaya, 2018; Özkan, 2019; Yılmaz ve Çiviler, 2012;). Literatür taraması, mevcut programın ve ders kitabının incelenmesi sonucunda elde edilen 80 adet kavram belirlendikten sonra 30 öğretmen görüşü alınmış ve bulmacalarda kullanacak kavram sayısı 40’a düşürülmüştür. Tablo 1’de bulmacalarda geçen kavramlara yer verilmiştir. Bulmacalar oluşturulurken bulmacaların içeriğinde kullanılan kavramlara ilişkin tanım ve açıklamalara çeşitli kaynaklardan (Akgün, 2014; Kaya, 2013a; Kılınç, Çoban ve Akşit,

2015; MEB, 2013a; MEB, 2018a; TDK, 2022) ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle her bir kavramın yalnızca bir bulmacada kullanıldığı, toplam 40 kavramdan oluşan 4 adet bulmaca örneği sunulmuştur.

**Tablo 1.** Bulmacalarda kullanılan kavramların listesi

Ahilik	Egemenlik	İhtilal	Mili Kültür
Bağımsızlık	Estetik	İskân	Millet
Barış	Etkileşim	Gelenek	Rönesans
Balkanlar	Fetih	Kanıt	Saltanat
Beylik	Fetret Devri	Kronoloji	Seyyah
Değer	Gaza	Kurum	Savaş
Değişim	Çağ	Kültür	Siyasi Güç
Devlet	Göç	Kültürel Öğe	Tımar
Dil	Hoşgörü	Kadı	Tören
Din	Islahat	Meşrutiyet	Vatan

Taşlı (2005)'ya göre kavram bulmacası hazırlarken öğretmen önce öğrenme alanında geçen kavramların neler olduğunu belirleyip kavramların listesini hazırlar. Belirlediği kavramları bir kavram bulmacası içine gizler. Kavramları hazırladığı bulmacanın içine gizlerken soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru olmasına dikkat eder. Bulmacayı oluşturan kavramlara ve öğretmenin bulmaca hazırlama konusundaki beceri ve yeterliliğine bağlı olarak, her bir bulmacayı oluşturmak için gereken toplam süre 45 ila 60 dakika arasındadır (Berry & Miller'den aktaran Yücel, 2022).

Bulmacalar hazırlanırken aşağıdaki çevrim içi internet sayfalarından yararlanılmıştır:

- "Crossword Labs: <https://crosswordlabs.com/>
- Discovery Education Puzzle Maker: <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/>
- Puzzel: <https://puzzel.org/>
- My Crossword Maker: <https://mycrosswordmaker.com/>
- WordMint: <https://wordmint.com.>"

Bu sitelerin kullanımı oldukça anlaşılır ve pratiktir. Sitenin veya kullanılan programların özelliklerine göre öğretmen kullanmak istediği bulmaca çeşidini seçer, kelime listeleri ve ipuçları ilgili yerlere yazılır ve böylece bulmacalar oluşturulur. Öğretmenin kullanması için hazırlanan dosya DOCX, WORD ya da PDF formatlarında bilgisayara kaydedilir. Dosyada ayrıca cevap anahtarı da bulunur.

## Kavram Bulmacası Örnekleri:

AD-SOYAD: \_\_\_\_\_ TARİH: \_\_\_\_\_ DÖNEM: \_\_\_\_\_

### KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI

V	I	H	D	R	H	Y	E	V	K	L	D	D	R	K	Ğ	T	Ahilik
A	D	L	D	N	Ğ	L	N	S	T	H	R	M	R	B	M	E	
H	H	S	Ş	D	Z	I	B	B	L	M	Ş	D	S	A	S	Ş	Balkanlar
I	B	R	S	E	Y	Z	E	S	B	D	I	L	A	B	B	I	Barış
L	T	E	M	V	H	Z	V	K	N	Ğ	I	Ğ	L	Y	D	B	
I	Z	M	H	L	B	I	T	K	N	B	Ş	L	H	L	T	A	Bağımsızlık
K	N	B	B	E	D	E	Ğ	I	Ş	I	M	Ğ	I	L	H	Ğ	
M	E	N	E	T	E	Ş	Z	N	V	E	Y	H	B	A	D	I	Beylik
Y	Y	I	Y	N	B	D	Ğ	M	Y	D	D	Z	R	T	I	M	
M	L	Y	L	Ş	H	H	R	D	I	V	A	Ğ	D	D	E	S	Devlet
Ş	Ğ	A	I	I	L	L	E	B	B	S	H	K	S	M	M	I	
Ş	D	Ş	K	R	V	R	A	L	N	A	K	L	A	B	A	Z	Değer
Ğ	L	Y	M	A	N	E	E	V	L	N	L	H	L	E	H	L	
S	H	Ş	K	B	Y	Z	I	L	D	B	D	V	Z	T	N	I	Değişim
L	T	Ğ	E	E	H	S	V	S	H	Ğ	A	Z	H	H	N	K	
R	V	D	E	Ğ	E	R	Ğ	Y	Z	B	S	T	T	M	V	Ğ	Dil
B	E	A	I	L	Ş	S	S	L	Ş	N	E	Y	B	N	I	D	Din

Şekil 1. Kavram bulmacası örneği-1

“Toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık.” (Ahilik)

“Bağımsız olma durumu, istiklal.” (Bağımsızlık)

“Savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, hazar.” (Barış)

“Hırvatistan, Sırbistan, Karadağ, Kosova, Slovenya, Arnavutluk, Makedonya, Bosna-Hersek, Bulgaristan, Romanya, Yunanistan ve Trakya'yı içine alan bölge.” (Balkanlar)

“Merkeze tam bağlı olmayarak bir beyin yönetimi altındaki ülke.” (Beylik)

“Halkın, kendi yarattığı ya da benimsediği kültür ürün ve olaylarından her birine biçtiği değer.” (Değer)

“Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü.” (Değişim)

“Toprak bütünlüğüne bağlı olarak siyasal bakımdan örgütlenmiş millet veya milletler topluluğunun oluşturduğu tüzel varlık.” (Devlet)

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan.” (Dil)

“Tanrı’ya, doğaüstü güçlere, çeşitli kutsal varlıklara inanmayı ve tapınmayı sistemleştiren toplumsal bir kurum.” (Din)

AD-SOYAD \_\_\_\_\_ TARİH: \_\_\_\_\_ DÖNEM: \_\_\_\_\_

## KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI

Ö	N	Ş	M	A	I	I	M	K	I	L	N	E	M	E	G	E	Islahat
Z	G	O	N	A	G	I	R	V	E	D	T	E	R	T	E	F	Hoşgörü
S	L	Z	R	L	M	I	D	K	R	T	N	G	Z	L	Ç	G	Göç
Ğ	F	T	T	A	H	A	L	S	I	A	G	L	Ç	F	A	H	Çağ
A	Ğ	F	I	F	R	I	R	F	G	A	Z	A	Ğ	G	Ğ	Ğ	Gaza
Ç	N	G	Ç	E	Ç	E	S	T	E	T	I	K	A	Z	K	Ü	FetretDevri
Ş	I	N	Ö	T	A	F	K	L	M	Ğ	E	Ğ	K	T	Ş	Ü	Fetih
N	Ü	L	L	I	F	H	T	S	I	S	Ç	T	R	Ğ	K	Ç	Etkileşim
Z	L	O	L	H	Ö	Z	S	R	Ş	G	N	L	Ü	L	O	N	Estetik
F	Ğ	S	F	R	Ş	K	O	Ö	E	E	L	Ü	O	F	N	F	Egemenlik
Ğ	M	Ö	M	M	G	H	Ğ	G	L	R	O	E	A	Z	E	K	
S	Ç	Ö	G	Ö	R	O	S	Ö	I	H	Ü	A	F	Ç	Ç	K	
D	E	A	V	V	K	Ş	N	H	K	S	V	O	F	Ö	S	Ş	
Z	Ğ	A	Ü	Ç	O	G	Ş	Ç	T	D	O	T	Ö	D	T	N	
Ş	V	Ç	I	E	Ö	Ö	G	V	E	A	Ğ	Ğ	H	Ç	Ç	Ç	
H	R	I	G	Z	M	R	D	F	G	H	A	G	Ç	G	E	Ü	
R	F	T	Ş	H	T	Ü	A	D	V	E	A	G	Ç	L	N	R	

Şekil 2. Kavram bulmacası örneği-2

“Milletin ve onun tüzel kişiliği olan devletin yetkilerinin hepsi, istediğini yapabilir ve söz geçirebilme gücü.” (Egemenlik)

“Sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu, bedii, bediiyat.” (Estetik)

“Birbirini karşılıklı olarak etkileme işi.” (Etkileşim)

“Bir şehir veya ülkeyi savaşarak alma.” (Fetih)

“İki padişah arasında padişahsız geçen süre.” (Fetret Devri)

“İslam dinini korumak veya yaymak amacıyla Müslüman olmayanlara karşı yapılan kutsal savaş.” (Gaza)

“Kendine özgü bir özellik taşıyan zaman parçası, dönem, devir.” (Çağ)

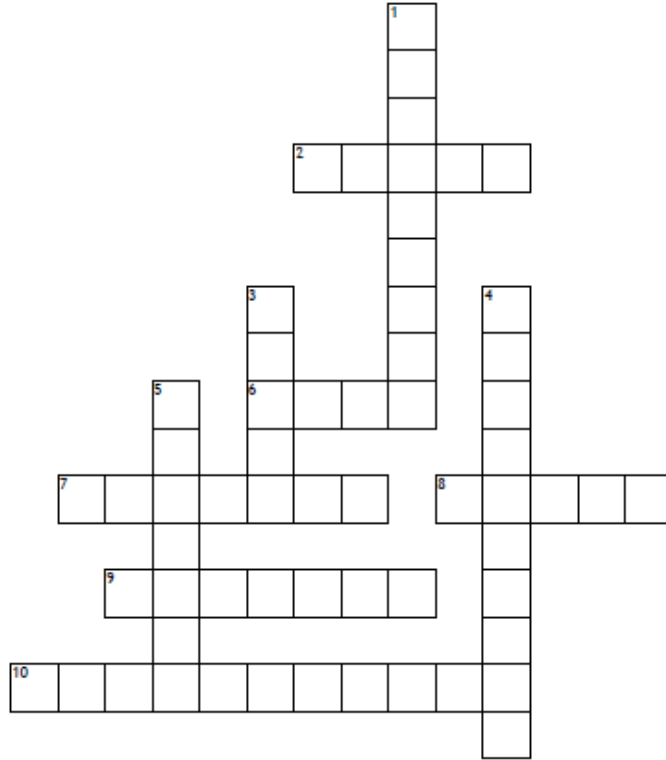
“Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret.” (Göç)

“Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans.” (Hoşgörü)

“Osmanlı tarihinde gerileme döneminden başlanarak zaman zaman Batı örneğine göre girilen yenileşme ve ilerleme atılımlarına verilen ad.” (Islahat)

AD-SOYAD \_\_\_\_\_ TARİH: \_\_\_\_\_

## KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI



Şekil 3. Kavram bulmacası örneği-3

“Bir ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik yapısını veya yönetim düzenini değiştirmek amacıyla kanunlara uymaksızın cebir ve kuvvet kullanarak yapılan geniş halk hareketi, devrim, köklü değişim.” (İhtilal)

“Yurtlandırma, yerleştirme.” (İskân)

“Bir toplumda, bir toplulukta eskiden kalmış olmaları dolayısıyla saygın tutulup kuşaktan kuşağa iletilen, yaptırım gücü olan kültürel kalıntılar, alışkanlıklar, bilgi, töre ve davranışlar, anane, tradisyon.” (Gelenek)

“Bir şeyin doğruluğu, gerçekliği konusunda kanaat verici belge, delil, iz.” (Kanıt)

“Zaman bilimi, zaman dizini.” (Kronoloji)

“Evlilik, aile, ortaklık, mülkiyet gibi köklü bir yapıyı içeren, genellikle devletle ilişkisi olan yapı veya birlik, müessese.” (Kurum)

“Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü.” (Kültür)

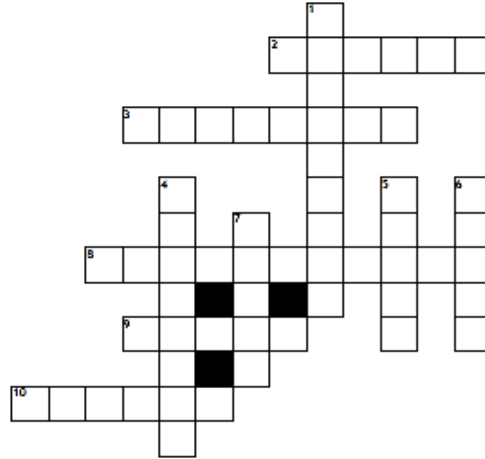
“Kültüre ilişkin, kültürle ilgili olan.” (Kültürel Öğe)

“Tanzimat’a kadar her türlü davaya, Tanzimat ile Medeni Kanun arasındaki dönemde ise yalnız evlenme, boşanma, nafaka, miras davalarına bakan mahkemelerin başkanları.” (Kadı)

“Hükümdarlıkla yönetilen bir ülkede hükümdarın başkanlığı altında parlamento yönetimine dayanan hükümet etme biçimi.” (Meşrutiyet)

AD-SOYAD: \_\_\_\_\_ TARİH: \_\_\_\_\_

## KÜLTÜR VE MİRAS ÖĞRENME ALANI



Şekil 4. Kavram bulmacası örneği-4

“Bir milletin sosyokültürel, hukuki, siyasi iktisadi, ahlaki, dini ve kendisine özgü diğer niteliklerinin bir bütünüdür.” (Milli Kültür)

“Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu, ulus.” (Millet)

“XV. yüzyıldan başlayarak İtalya'da ve daha sonra diğer Avrupa ülkelerinde hümanizmin etkisiyle ortaya çıkan, klasik İlk Çağ kültür ve sanatına dayanarak gelişen bilim ve sanat akımı.” (Rönesans)

“Bir ülkede hükümdarın, padişahın, sultanın egemen olması.” (Saltanat)

“Gezmek, başka kültürleri tanımak, amacıyla dünyayı dolaşan ve çoğu zamanda edindiği izlenimleri yazan kimse.” (Seyyah)

“Devletlerin diplomatik ilişkilerini keserek giriştikleri silahlı mücadele, harp, cenk.” (Savaş)

“İktidarda bulunanların, devletin milli hedeflerine ulaşmak, erişilenleri koruyup geliştirmek ve milli menfaat sağlamak amacıyla kullandığı siyasi kuvvetlerin toplam verimi.” (Siyasi Güç)

“Anadolu Selçukluları ve Osmanlılarda, belirli görev ve hizmet karşılığında kişilere verilen, yıllık geliri 3.000-20.000 akçe olan toprak.” (Tımar)

“Bir toplulukta, üyelerin belli bir olayı, kişiyi veya değeri ayırt edip sembolleştirmesi, bunların anlam ve öneminin güçlendirilmesi amaçlarıyla düzenlenen hareket dizisi, merasim.” (Tören)

“Bir halkın üzerinde yaşadığı, kültürünü oluşturduğu toprak parçası.” (Vatan)

## Sonuç ve Öneriler

Değişik öğrenme yöntem ve tekniklerinin sunulduğu, eğlenceli ve heyecan verici öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği ortamlar, öğrenciler ve öğretmenler için etkili ve verimli öğrenmelerle sonuçlanan öğrenme ortamlarıdır. Bu bakımdan, sosyal bilgiler derslerinde tarihle ilgili bilgi ve kavramların öğretiminde eğlenceli, merak uyandırıcı, ilgi çekici, farklı ve görsel açıdan zengin somutlaştırıcı materyallerin kullanılması öğrencilerin ders süreci boyunca aktif tutulmasına katkıda bulunabilir.

Özellikle tarihle ilgili konuların öğretiminde güçlüklerle karşılaşıldığı ve bu güçlüklerin soyut kavramların fazla olduğu konularda daha çok yaşandığı ifade edilmektedir (Aslan ve Şeker, 2013; Bozdoğan, 2018; Candan, 2013; Çakmak ve Çelik, 2016; Tokcan ve Topkaya, 2018; Soylu ve Memişoğlu, 2019). Belirtilen problemlerden dolayı sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan tarih konularının öğretiminde, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin tarih konularının öğretim sürecini tasarlayarak etkili ve anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerden soyut ve karmaşık içeriğe sahip tarih konularının öğretimi sürecinde karşılaşılan problemlerin üstesinden gelebilmeleri için birçok öğretim yöntemini içeren ve aynı anda birçok duyu organına hitap eden somutlaştırıcı öğretim araç gereçlerini kullanmaları veya tasarımları güncel eğitim ihtiyaçlarındandır (Çakmak ve Çelik, 2016). Bu ihtiyaçlara yönelik “Öğrenme öğretme sürecinde çok sayıda öğretim araç-gereç ve materyallerin kullanılması ve tasarlanması daha fazla duyu organına hitap edeceğinden kalıcılık da o kadar fazla olacaktır (Çelikkaya, 2013, s.80). Bu araştırmada, öğretmenlerin ve ilgili araştırmacıların sosyal bilgiler dersi 7. sınıf “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan kavramların öğretiminde kullanması amacıyla geliştirilen bulmaca örnekleri sunulmuştur. Tarihle ilgili konuları ezbercilik anlayışından kurtarmak amacıyla daha çok duyunun işe koşulması öğretim etkinliklerini daha eğlenceli, kalıcı ve anlamlı hale getirecektir (Aslan ve Şeker 2013, s.41). Ayrıca sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere hazırlanan kavram bulmacası örneklerinin, yazılı-



görsel materyal hazırlama ve kullanımı noktasında eksikleri olduğu düşünülen öğretmenlere de birer örnek olması amaçlanmaktadır.

Elde edilen sonuçlara göre güncel araştırma ve uygulamalar için öneriler ise şu şekilde özetlenebilir: Sosyal bilgiler dersi kapsamında olan “Kültür ve Miras” öğrenme alanı dışında farklı öğrenme alanları için de kavram bulmaca örnekleri geliştirilebilir. Öğrenciler, öğretmenler ve akademisyenlerden gelen dönütler doğrultusunda belirlenen birtakım kavramlar için kavram bulmacası örnekleri hazırlanabilir ve önceki materyaller geliştirilebilir. Öğretmen ve öğrencilerden farklı bulmacalar oluşturmaları istenebilir. Bulmaca kullanımının öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin soyut olduğunu düşündükleri öğrenme alanları gözden geçirilerek ve bu öğrenme alanları kapsamındaki konuları ve kavramları somutlaştıracak etkinlikler program ve kitaplar eklenebilir.

## Kaynaklar

Akgün, İ. H. (2014). Sosyal bilgiler dersi 7. sınıf kültür ve miras öğrenme alanı Türk tarihine yolculuk ünitesinde geçen kavramların öğrenilme düzeyi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9 (5), 105-116.

Akhan, N. & Kılıçoğlu, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında yer alan ekonomi kavramlarını anlama düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 24-47.

Akinoğlu, O. & Arslan, Y. (2007). Türkiye’de ortaöğretim öğrencilerinin tarih kavramlarını kazanma durumu ve değerlendirilmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 137-154.

Akşit, İ. (2016). 7. sınıf sosyal bilgiler dersi türk tarihinde yolculuk ünitesinde geçen bazı kavramların öğrenilmesi sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve çözümüne yönelik bir eylem araştırması. Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Alkış, S. (2008). Sosyal bilgiler programı “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanıyla ilgili kavram bulmacaları. *Milli Eğitim*, 37(180), 68-79.

Alkış, S. (2014). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. M. Safran (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (69-92), Ankara: PegemA.

Aslan, S. (2012). *Sekizinci sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Aslan, S. & Şeker, K. (2013). Sekizinci sınıf T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi kavramlarının öğretiminde bulmacaların öğrenci başarısına etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(1), 29-42.

Bozdoğan, K. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih kavramlarına yönelik algılarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Candan, A. S. (2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme/an overview to high school students' perceptions about concepts of history lesson. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(1), 353-373.
- Çakmak, M. & Ustaoglu Çelik, A. (2016). "Ipek yolunda Türkler" ünitesi için kavram öğretim materyali geliştirme çalışması. *Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(6).
- Çelikkaya, T. & Şarlayan, R. (2019). Kavramsal değişim metinlerinin sosyal bilgiler dersindeki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2403-2412.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve malzemelerini kullanma durumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1),
- Dede Koç, H. (2009). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler "türk tarihinde yolculuk" ünitesindeki kazanımların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersinde bulmaca kullanıyorum. *Journal of Inquiry Based Activities*, 2(2), 86-99.
- Kılınç, E., Çoban, O., & Akşit, İ. (2015). Sosyal bilgiler ders kitaplarında bazı tarihsel kavramların kullanımının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Kızıllı, Ö. (2015). *Sosyal bilgiler 6. sınıf "ülkemin kaynakları" ünitesinin kavram bulmacası etkinlikleri yoluyla öğretiminin akademik başarı üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler ders kitabı 7, ders kitapları dizisi*: Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatip okulları sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*, Ankara.
- Sancak, Y. & Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler dersinde bulmacaların kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, 4-7 Mayıs, Girne
- Sezginsoy, B. & Akkoyunlu, B. (2011). Sosyal bilgiler dersinde tarih bilinci oluşturmada dizgeli öğretimin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 411-422.
- Soylu, T. & Memişoğlu, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kavram öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(4), 464-484.
- Songur, A. (2006). *Harfli ifadeler ve denklemler konusunun oyun ve bulmacalarla öğrenilmesinin öğrencilerin matematik başarı düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taşlı, İ. (2005). 4.-7. sınıf sosyal bilgiler programı üniteleri ile ilgili kavram bulmacaları örnekleri. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166).

Türk Dil Kurumu (2022). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Ankara: PegemA.

Tokcan, H. & Topkaya, Y. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretimini kolay buldukları ve zorlandıkları üniteler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 22-33.

Tokcan, H. & Özdemir, S. M. (2018). İlk Türk devletleri konularının öğretimine uygun alternatif etkinlik önerisi: kavram bulmacaları. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(1), 19-32

Tıkbaş Apak, F. (2011). Kültür eğitimi ve bulmacalar. *Dede Korkut*, 11(5), 121-126.

User: Crossword Labs: <https://crosswordlabs.com/> sayfasından erişilmiştir.

User: Discovery Education Puzzle Maker: <https://puzzlemaker.discoveryeducation.com/> sayfasından erişilmiştir.

User: <https://mycrosswordmaker.com/> sayfasından erişilmiştir.

User: <https://www.dreamstime.com/puzzle-page-large-3> sayfasından erişilmiştir.

User: <https://wordmint.com/puzzles> sayfasından erişilmiştir.

Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme kuramlar ve uygulamalar*. (4. Basım). Ankara: Nobel.

Yesari, B. (2018). *Kavram bulmacalarının sosyal bilgiler 6. sınıf demokrasinin serüveni ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Yılmaz, K. & Çiviler, M. (2012). İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “yeryüzünde yaşam” ünitesinde yer alan tarih kavramlarının öğretiminde karşılaşılan kavram yanlışları üzerine bir eylem araştırması. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 1-31.

Yücel, A. (2022). *İngilizce kavram öğretimi sürecinde bulmaca tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarısına, kalıcılığa etkisi ve öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mardin.

# Kazak Dilinin Yayılma Alanı ve Coğrafyasının Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimindeki Yeri

## Spreading Area And Geography Of The Kazakh Language In Turkish Language And Literature Education

Elmira Kanaibekova<sup>1</sup>, Züleyha Ak<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 9697*

### Öz

Uzun süre Rusya tarafından yürütülen baskı, sürgün, göç, açlık, bakır toprakların işlenmesi ve kollektivizasyon gibi çeşitli siyasi politikalar Kazakların demografik durumuna, dil ve kültürüne, dünyanın dört tarafına göç edip dağılmalarında etkili olmuştur. Sadece Rusya değil, aynı zamanda sınır komşularla yapılan tarihi, siyasi, sosyal, ekonomik ve ticari iletişinden dolayı farklı alanlarda etkileşim görülmektedir. Bu etkileşim alanlarından birisi de eğitimidir. Kazak dili coğrafyasını şu an sadece Kazakistan içerisinde sınırlamak mümkün değildir. Sınırdaki komşu ülkelerin (Rusya, Çin, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan) yanı sıra Moğolistan, Afganistan, İran, Türkiye ve Avrupa ülkeleri ile Kuzey Amerika'ya da göç edip, yerleşen Kazaklar tarafından konuşulmaktadır. Kazak dilinin durumu ülkelere göre farklılık göstermektedir. Moğolistan, Çin, Özbekistan, Rusya gibi ülkelerde etnik grup oluşturan Kazaklar hem edebi Kazak dilini hem de konuşma dilini koruyup devam ettirmektedir. Çok az sayıda bulunan diğer ülkelerde dil, kültür, gelenekler de sadece aileler tarafından korunmaktadır. Kazak dili hatta Kazakistan içerisinde de bütün Kazakistan nüfusu tarafından konuşulan dil durumunda değildir. Bunun sebebi farklı politikalar, yaklaşık olarak 130 milletin yaşaması, onların ortak konuşma dilinin çoğunlukla Rusça olması, dilin farklı alanlarda tercih edilip edilmediğine göre açıklanabilir. Bağımsız Kazakistan'da planlanan ve devamlı şekilde yürütülmekte olan dil politikası zaman geçtikçe netice vermektedir. Çalışmada Kazak dilinin gelişmesine sadece Kazakça konuşanların sayısı değil, terminoloji meselelerinin çözülmesi, yabancı kelimelerin doğru çevrilmesi, Kazak dili ağızlarının bir düzene düşmesi ve Latin harfli alfabeyle geçerek modernize edilmesi ve Kazakçanın Türk Dili ve Edebiyatı eğitimindeki yeri gibi meselelerine yer verilecektir.

*Anahtar Kelimeler: Kazak dili, Dil Politikası, Göç, Türk Dili ve Edebiyatı, Kazak Dilinin Coğrafyası.*

*Tema: Türk Dili ve Edebiyatı.*

### Abstract

Various political policies such as oppression, exile, immigration, politics of hunger, cultivation of copper lands and collectivization carried out by Russia for a long time were influential on the demographic situation, language and culture of the Kazakhs, and their migration and dispersal to all four corners of the world. There is interaction in different fields due to historical, political, social, economic, and commercial communication not only with Russia but also with border neighbors. One of these interaction areas is education. It is not possible to limit the Kazakh language geography only within Kazakhstan at the moment. It is spoken by Kazakhs who immigrated and settled in the neighboring

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümü, e-posta: elmirakanaibek@gmail.com.

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, e-posta: akzuleyha057@gmail.com.

countries (Russia, China, Uzbekistan, Kyrgyzstan, Turkmenistan) as well as Mongolia, Afghanistan, Iran, Turkey, European countries, and North America. The situation of Kazakh language differs from country to country. Kazakhs, who form ethnic groups in countries such as Mongolia, China, Uzbekistan, and Russia, preserve and maintain both the literary Kazakh language and the spoken language. In other countries, where there are very few, language, culture, and traditions are also preserved only by families. Kazakh language is not the language spoken by the entire population of Kazakhstan, even within Kazakhstan. The reason for this can be explained by different policies, the fact that about 130 nations live, their common spoken language is mostly Russian, and whether the language is preferred in different areas. The language policy, which is planned and carried out continuously in independent Kazakhstan, gives results over time. In the study, importance will be given to the development of the Kazakh language, not only to the number of Kazakh speakers, but also to solving the problems of terminology, the correct translation of foreign words, the ordering of Kazakh language dialects and the modernization of the Kazakh language by switching to the Latin alphabet and the place of Kazakh Language in Turkish Language and Literature education.

**Keywords:** *Kazakh Language, Language Policy, Immigration, Turkish Language and Literature, Geography of Kazakh Language.*

**Theme:** *Turkish Language and Literature.*

## Giriş

Kazakistan uzun yıllar Rus hâkimiyetinin altında yaşamış, Sovyetler Birliği parçalandıktan sonra 16 Aralık 1991 yılında bağımsızlığını kazanmış bir ülkedir. Orta Asyanın merkezinde yer alan Kazakistan'ın sınır komşuları, kuzeyinde Rusya, güneyinde Türkmenistan, Özbekistan ve Kırgızistan, doğusunda Çin'dir. Batısında ise Azerbaycan ile Hazar denizini paylaşmaktadır. Kazakistan eski tarihimizden günümüze kadar Saka, Hun, Göktürk, Kıpçak, Karahanlı ve Altın Orda gibi devletlerin merkezi olmuştur ve Türk boylarının Ata yurdu sayılmaktadır.

Geçmişten bugüne kadar Kazakistan'ın coğrafyasına, dil politikasına, diğer ülkelere göç edip dağılmasına sınır ülkelerle yaşadığı çeşitli tarihi ve siyasi olayların da etkisi olmuştur.

## Göç Olayları

Kazakistan'a farklı milletlerin göç etmesi, Ekim Devriminden sonra Sovyet döneminde uygulanan göç politikası nedeniyle gerçekleştirildi. 1939 yılında Kazakların sayısı 2.307.000'e düşmüş, Kazakistan toprağındaki Kazakların nüfusunda azalma görülmüştür. Bu azalmaya sadece Kazakların nüfus kaybı değil, aynı zamanda Sovyetler Birliği'nin göçmen politikası da sebep olmuştur. 1954-1962 yılları arasında Moskova'nın kararı ile Kazakistan'ın bakır topraklarını tarıma kazandırmak için Sovyetler Birliği'nin Avrupa bölgesinden 2 milyona kadar göçmen Kazakistan'a göçmüştür. 1954-1955 yılları arasında ise endüstri, yol yapımı ve inşaatta çalıştırmak amacıyla daha 500 bin göçmen Kazakistan'a getirilmiştir. Bu durumda Kazakistan'da Kazakların nüfusu düşerek Rusların nüfus oranının arttığı görülmüştür (Kara, 2013, s.542).

Kazakistan'a Rus nüfusunu yerleştirme amaçlı üç büyük göç 1917-1938, 1939-1947 ve 1948 yıllarında gerçekleştirilmiştir. 1980'den sonra ve 1990 yılına kadar küçük boyutlu göç hareketleri yapılmıştır.

1930 yılından sonra Rus egemenliği altındaki birçok millet Kazakistan'a mecburi göç ettirilmişlerdir. 1937-1944 yıllarında ana yurtlarından sürülen pek çok millet Rus siyaseti ve ekonomi politikasına uygun şekilde Kazakistan'ın çeşitli bölgelerine iskân ettirilmişlerdir (Argınbayev, ve Bizakov, 2003).

II Dünya Savaşı sırasında Uzak Doğuda Rus egemenliği altında yaşayan Koreliler "Japon ajanı" suçlaması ile (1937-1938) Kazakistan ve Özbekistan'a, 1940 yılında Polonyalılar, 1943-1944 yılları arasında ise Karaçay Türkleri, Kuzey Kafkasyalılar, Kalmuklar, Çeçenler, İnguş, Kırım Tatarları, Gürcüler, Bulgarlar ve Rumlar Kazakistan topraklarına göç ettirilmişler. (Argınbayev, ve Bizakov, 2003). Kazakistan'a yapılan göçler 1954-1965 yıllarında da devam ettirilmiştir.

Sovyet döneminde Kazakistan'da Rusların demografik üstünlüğü, Kazak dilinin zayıflamasına da neden olmuştur. 1980'lerde Kazakların %40'ının ana dilini ya hiç bilmediği ya da çok az bildiği görülmüştür. Rusların yürüttüğü siyasi politikalarından dolayı sadece Kazakların yurdu olan Kazak toprağı farklı etnik grupların da yaşadığı mekân olmuştur.

Tarihi süreç içerisinde Türkistan bölgesine Rus ve Hristiyan nüfusunun göç edilme sebepleri olarak işsizlik, sürgün olayları bilinmektedir. Kazakların Ruslarla sınır komşusu olmasından ve toprak genişliğinden dolayı 19. yüzyıldan itibaren başlayan Hristiyanlaştırma-Ruslaştırma amaçlı göçler, 20. yüzyılda da devam ettirilmiştir. Leonid Brejnev döneminde bakır toprakların işlenmesi politikası Kazakistan tarihinin en büyük kitlesel dış göçünü oluşturmuştur. (Aldajumanov,1994( Çarlık döneminde geçerli olan göçebe-yerleşik sınıflandırması Sovyetler Birliği döneminde önemini kaybetmiştir. Özellikle Kollektivizasyon politikasının etkisi göçebe hayata son verirken kırsal göç olanaklarının sınırlandırılıp kırsal cemaatleri de toprağı sabitlemek olmuştur. Yani Ruslar Kazakistan'ı işgal ettikten sonra bu topraklara sahip olabilmek için 1869'daki ayaklanmaları bastırarak yüzbinlerce hayvanı öldürmüşler, Kazakları açlığı mahkûm etmişlerdir (Roy,2000). Rusya, 1889'daki toprak kanunu ile Rus köylülere istedikleri bölgelerde yerleşme, toprak sahibi olma hakkı vermiştir. Bu gibi kanunlarla yaklaşık 20 yıl içerisinde 1,5 milyon Rus köylüsü Kazakistan bozkırlarına yerleştirilmişlerdir. Açlık 1928-1934 yılları arasında da devam etmiştir. Bu açlığa konargöçer halkı yerleşik hayata geçirme, şehirleştirme ve zorla kollektifleştirme tedbirleri sebep olmuştur. 1.610.000 Kazak öldürülmüş, 1935-1938'deki siyasi baskıların sonucunda 135 bin kişi imha edilmiştir. Böylece Kazakların 2 milyona kadar azalması görülmüştür (Kazakhstanskaya Pravda, 1989, s.50).

Kazakistan bağımsızlığını kazandıktan sonra Rus, Alman, Yahudi gibi pek çok millet anavatanlarına dönmüşlerdir. Kazak demografları, Sovyet dönemindeki siyasi baskılar, olumsuzluklar yaşanmasaydı günümüzde Kazakların nüfus sayısının en az 25-30 milyon civarında olması gerektiğini düşünmektedirler (Tatimov, 1993, s.17).

Göç olaylarından söz ederken sadece Kazakistan'a yapılan göçlerin yanı sıra Kazakların da dış ülkelere göç ettikleri görülür. 16.yüzyıldan 20. yüzyılın ikinci çeyreğine kadar Kazaklara karşı yürütülen sert politikalar, Kazakların anavatanlarından dış ülkelere göç etmelerine neden olmuştur.

Kazakistan dışında dünyanın dört bir tarafına dağılmasına sadece göç olayları değil, Rusya ve Çin'in yüzyıllar boyunca Kazak topraklarında izlemiş olduğu totaliter, zalim yayılma ve talan siyaseti, ölüm, baskı, şiddet, sürgün gibi uygulamalar da etkili olmuştur (Tatimov, 1993).

Siyasi politikalarından dolayı Kazaklar doğusundaki Çin'e, Moğolistan'a, Afganistan, İran, Hindistan'dan Türkiye'ye, Türkiye'den Avrupa ve ABD'ye kadar göç etmişlerdir (Şekil 1).

Kazaklar, ilk göçü doğu tarafına yapmışlar ve bugünkü Çin Halk Cumhuriyeti sınırları içinde bulunan Doğu Türkistan Uygur Özerk bölgesinin kuzeyine yerleşmişlerdir. Bu bölge Rusya ve Çin arasında 860 Pekin anlaşması ve 1864 Çaveşek protokolları çerçevesinde iki ülke arasında paylaşılmış ve Doğu Kazakistan Kazakları, Kazakistan'daki Kazaklardan bölünerek Çin hâkimiyeti altında kalmışlardır (Kara, 2010). Sonrasında Çin, bu bölgedeki Uygur ve Kazak Türkleri üzerinde hâkimiyetini kuvvetlendirmek istemiş, onların üzerindeki baskı ve zulmünü arttırmıştır.

Bu dönemde insanlar en ufak suçlardan idam edilmiştir. Yerli halkın arazileri müsadere edilerek Çinli göçmenlere bölüştürülmüş, Türkçe eğitim ve öğretim kısıtlanmıştır. Türklerden alınan vergiler ağırlaştırılmış, toplumun ileri gelenleri tutuklanmıştır. Bu durum bölgedeki Uygur ve Kazakların isyanına yol açmıştır. İsyandar kısa süreli başarılarla yol açıtsya da, sayıca ve donanımcı üstün olan Genel Valiliğin kuvvetlerine, uzun süreli karşı koymaları mümkün değildi. Bu durum özellikle konargöçer hayat süren Kazakları baskı ve zulüm altında yaşamaktansa, hür ve serbest yaşayabilecekleri bölgelere göç etme kararı almasına sebep olmuştur (Kara, 2010, s. 4).

19. yüzyılın 60'lı yıllarında Doğu Türkistan'da yaşamakta olan Kazaklar, Mançu hükümeti tarafından baskı, yüksek vergi, yaşam tehlikelerinden dolayı Khobda veya Altay dağlarının Moğolistan'daki taraflarına göç ederek Altay Kazaklarını oluşturmuşlardır (Kozgambayeva, 2020).

Doğu Türkistan'ı terk edenlerin bir kısmı 1928-1938 yılında (ikinci göç 15 sene sonra) Pakistan'ın Kaşmer bölgesine göç etmişlerdir. Kazakların bir kısmı 1941 yılında Tibet üzerinden Hindistan'a gelmişler. Böylece Hindistan ve Pakistan'da on yıldan fazla yaşamışlardır. Doğu Türkistan'dan hareket eden göç dalgası Türkiye'ye ulaşana kadar beş seneyi bulmuştur (Kalşabayeva ve Beysegulova, 2013).

Pakistan'da kurulan Çin elçiliği göçmenleri geri almaya çalışmış ama Kazaklar Türkiye'ye göç etmek için Türkiye Cumhuriyeti Pakistan Büyükelçiliği ile iletişime geçmişlerdir. Başbakan Adnan Menderes'in başkanlığında toplanan Bakanlar Kurulu'nun 13 Mart 1952 tarihli kararıyla Pakistan, Hindistan ve Keşmir'deki Kazaklar iskânlı göçmen olarak Türkiye'ye resmen kabul edilmiştir. Eylül 1952'den 1954 yılına kadar 1.800 Kazak deniz yoluyla ilk önce Irak'ın Basra kentine daha sonra da Basra'dan karayoluyla Bağdat'a, Bağdat'tan da demir yoluyla Türkiye'ye gelmiştir (Kara, 2016). Onların ilk yerleştirildiği yer İstanbul'daki Zeytinburnu olmuş, sonra Küçükçekmece, Sefaköy, Bağcılar, Ümraniye gibi semtlere de yerleştirilmişlerdir. 1961 yılından itibaren Türkiye'den Almanya, Fransa, İngiltere, İsveç gibi Avrupa ülkelerine, ABD ve Kanada'ya kadar göç olayları yaşanmıştır.

### **Kazak Dilinin Yayılma Alanı ve Coğrafyası**

Kazak Dili Kazakistan'da ve yurt dışında yaşayan Kazaklar tarafından da konuşulmaktadır. 2021 yılındaki verilere göre Kazakistan'ın %86'ı Kazak Dilini bilmekteyse, Rusça'yı da %92'si bilmektedir. Kazakça güney ve batı Kazakistan'da ağırlıklı olarak konuşulsa da, kuzey ve kuzeydoğu Kazakistan'da da Rusça konuşanlar bulunmaktadır (Diyagram 1).

2014 yılındaki verilere göre yurtdışında yaşayan Kazakların sayısı 6.321.564'e yaklaşmıştır. Özbekistan'da 2 milyon 500 bin Kazak yaşamaktadır. Onların çoğunluğu 1926 yılına kadar Kazakistan'a

bağlı olan Karakalpakistan Özerk Cumhuriyetinde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra Taşkent, Nurata, Navoiy, Buhara, Cizzak gibi şehirlerde de yaşamaktadırlar. Karakalpakistan Özerk bölgesinde etnik grup oluşturmuşlardır. Şu an Taşkent'te sadece bir Kazak okulu bulunmaktadır (Kozhurbayulı, 2018).

Çin'de 2 milyon 250 bin Kazak çoğunlukla Aksu, İle, Tarbagatay, Altay Özerk İllerinde, Sincan Uygur Özerk bölgesinde, Urumçide yaşamakta ve Çinghay, Gansu gibi şehirlerde de bulunmaktadır. Günümüze kadar Çin'deki Kazak diasporası, Kazak dilinin en kalabalık ve nispeten iyi korunmuş bölgelerinden biriydi. Ama şimdi durumlar değişmektedir. Tarihçiler ve etnograflar, Çinli Kazakların 10-20 yıl içinde ana dillerini kaybedebileceklerini tahmin ediyorlar. Son zamanlarda Çin'deki Kazaklar ve oradaki Kazak dilinin mevcut durumu hakkında yazan Jadi Shaken bunun nedenlerini şöyle açıklamıştır: "Çin'in ulusal topraklarında "İki dilli" eğitim sistemi uygulanmıştır. İki dilli öğretim olsa da gerçekte "Kazak dili" ve "Edebiyat" konuları dışında dersler sadece Çince olarak yürütülmektedir. Uygurlar, Kazaklar ve diğer azınlıkların yoğun olduğu Sincan'da kırsal bölge sakinleri çocuklarını kasabalara götürerek Çince ve İngilizce öğretiyorlar. Bu nedenle köydeki Kazak okullarındaki çocuk sayısı azalmış ve Kazak okullarının kapanmasına neden olmuştur. Ayrıca Çince bilmeyenlerin devlette iş bulması da imkânsızdır." (Kozhurbayulı, 2018).

Moğolistan'da yaklaşık 130 bine kadar Kazak yaşamaktadır. Moğolistan Kazaklarının yoğun nüfusu batı Moğolistan'daki Bayan-Ölgii ve Khobda bölgesinde, orta Moğolistan'ın Ulaanbaatar, Darkhan, Dornod, Selenge gibi şehirleri ve Nalaikh ilçesinde yaşamaktadırlar. 1944 yılında Çinli mültecilerin Kazakların hayvan otlağı olarak kullandıkları topraklarına yerleştirilmesi, Altay'daki Kazaklar arasında ayaklanma çıkmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler sonucunda, on sekiz bin Kazak Barköl bölgesine yerleşmiş ve 1938'de yaklaşık 500 aile Moğolistan'a göç etmiştir (Halife,1981) Moğolistan Kazaklarının temel geçim kaynağı ve yaşam biçiminden dolayı Kazak dili ve dil özellikleri özünü saklamıştır. Kazaklar, iki yüzyıldır Moğolistan hâkimiyeti altında yaşamış olmalarına rağmen dil ve kültür açısından asimile olmamışlar veya çok az asimile olmuşlardır (Auyeshan, 2021, s.45).

Rusya'da 1 milyon 310 bin Kazak Orenburg, Omsk, Astrahan, Samara, Saratov, Orsk, Kurgan ve Rusya'daki Altay bölgesinde yaşamaktadır. Şu an, Rusya'da Kazak okulu olarak sayılan sadece Altay bölgesi, Kulındı semtindeki Karaköl genel lisesidir. Kırgızistan'da 45 bin civarında Kazak, Talas boyu, Bişkek, Celalabad, Oş ve Issık Göl tarafında yaşamaktadır. Türkmenistan'da 2014'teki verilerine göre 125 bin Kazak Daşoğuz, Balkan, Mary, Lebap ilçelerine yerleşmişlerdir. Avganistan'da 45 bin Kazak Mazari, Şarif etrafında, Kabul şehrinde yer alıyorlar. Tacikistan'da ise yaklaşık 16 bin Kazak çoğunlukla Duşanbe'de yaşamakta, 1929-1933 yıllarında İran'a yapılan göçlerden dolayı şimdi 54 bine yakın Kazak Gülistan provinsiyasında, Gomişan ve Salpak köylerinde yaşamaktadırlar (Kozhurbayulı, 2018).

Türkiye'ye Kazaklar 1952 yılında göç etmeye başlamışlardır. Şu an yaklaşık olarak 30 bin Kazak Niğde'deki Ulukışla kazasının Altay köyünde, Niğde Aksaray'ın Sultan hanı nahiyesinde, İzmir, Manisa'nın Salihli ilçesinde, Konya'nın İsmail köyünde, Urfa'ya bağlı Ceylanpınar köyünde, Kayseri Merkez'de ve İstanbul'un Zeytinburnu mahallesi, Güneşli'de bulunmaktadır. Niğde'deki Altay köyü Türkiye'deki sadece Kazakların yaşadığı tek köy sayılmaktadır. Geleneksel kültür aileler tarafından sağlanmaktadır (Rakişeva, 2007) (Tablo 1).



Bunun yanı sıra, Avrupa ülkelerinden Macaristan, Almanya, Fransa, İsveç, Danimarka, İngiltere, Avusturya, Hollanda'da ve ABD, Kanada'da az sayıda Kazak aileleri yaşamaktadırlar. Kazaklar; Çin, Moğolistan, Özbekistan, Rusya gibi yerleştiği çok sayıda ülkelerde de etnik grup oluşturabilmişlerdir.

Kazakistan bağımsızlığını ilan ettikten sonra yurt dışındaki Kazakların anavatanlarına geri dönmelerini sağlamak amacıyla çeşitli politikalar yürütülmüştür. 29 Eylül 1992 tarihinde Almatı'da Dünya Kazakları Birinci Kurultayı yapılmıştır. İkinci kurultay ise 23-24 Ekim 2002'de Türkistan şehrinde gerçekleştirilmiştir. Kazakistan Cumhuriyeti İlk Cumhurbaşkanı N.A. Nazarbayev, dünyanın değişik yerlerinde yaşayan Kazakları hem dillerini, kültür ve geleneklerini korumaya, hem de anavatanlarına dönmeye davet etmiştir. Bunun sayesinde 2003-2007 arasında 500.000 Kazak Kazakistan'a geri dönmüşlerdir. Halen bu gibi programlar devam ettirilmektedir. Yurt dışından gelenlere "Oralman" adı verilmekte ve Kazakistan'ın farklı bölgelerine maddi yardımları karşılamak suretiyle yerleştirilmektedir. 2021 yılındaki verilere göre Kazakistan'a göç edip gelenlerin sayısı - 6339'u, Kazakistan'dan gidenlerin sayısı - 22685'i bulmuştur (Diyagram 2).

Kazakistan yaklaşık olarak 130 milletin yaşadığı ülkedir. Kuzey Kazakistan ve Merkezi Kazakistan'da siyasi göçlere bağlı olarak Rus, Ukraynalı, Alman ve Polonyalı gibi Avrupa kökenli milletlerin yoğunlaşmasından dolayı bu bölgelerde Slav ve Alman nüfusu da bulunmaktadır. Güney Kazakistan'ın Kızılorda, Almatı, Taldıkorgan şehirlerinde Koreliler, Çimkent'te Özbek ve Tacikler, Almatı ve Taldıkorgan tarafında Uygurlar, Ahıska Türkleri, Kırgızistan ile sınırda da Kırgızlar yaşamakta, Tatar ve Azerbaycanlılar ise ülkenin tamamına dağılmış durumdadır.

### **Yurt dışındaki Kazak Dilinin Alanı**

Yurt dışındaki Kazak dili üç alana ayrılabilir. Birinci alan, komşu ülkelerdeki Kazakların ve uzak ülkelerdeki Kazak diasporasının dilidir. İkinci alan, yurt dışında Kazak dilini öğrenen diğer milletlerin temsilcileridir. Buna Türkiye, Amerika, Rusya, Güney Kore, Almanya, Polonya gibi ülkeler dâhildir. Ülkelerin üniversitelerinin yanında açılan Kazak dili bölümlerinde ve araştırma merkezlerinde de Kazak dili eğitimi alan yabancı uyruklu vatandaşlar buna örnek olarak gösterilebilir. Üçüncü alan ise Türkçe konuşan ülkelerdir. Bugün Türk dünyası 200 milyondan fazla insanla geniş bir alanı kaplamaktadır.

### **Yurt dışındaki Kazak Dili Dersleri**

Günümüzde Kazak dilinin öğrenimi özellikle Türk kökenli ülkelerde gelişmiştir: Özbekistan, Kırgızistan, Türkiye vd. Özellikle Türkiye'de Kazak dilinin bilimsel düzeyde öğretilmesidir. Yani Kazak dili ile birlikte birkaç Türk dili de eşit olarak kapsamaktadır. Amaç, dilleri karşılaştırmak ve incelemektir. Türkiye'de İstanbul Üniversitesi'nde "Al-Farabi" araştırma merkezi açılmıştır. Merkezin temel amacı Türkiyat alanında büyük bilim adamları yetiştirmektir. Türkologlara göre Kazak dili Türkiye'de en çok Türkçe uzmanları tarafından inceleniyor. Kazak dili Türkiye'deki Üniversitelerin "Türk Dili ve Edebiyatı", "Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları" gibi bölümlerinde seçmeli ders olarak verilmektedir.

Al-Farabi Üniversitesinin girişimiyle Çin'deki Pekin Üniversitesinde Kazak bölümlerine 20-25 öğrenci alınıyor ve Kazakistan'ın devlet diline hâkim oluyorlar. Abai Merkezi şu anda Moğolistan'ın Bayan Ülgei bölgesinde, Çin'in Kulja kentindeki İle Pedagoji Üniversitesi yakınında faaliyet gösteriyor. Aynı

şekilde Almanya Humboldt Üniversitesinde Kazak dili bölümü, Bakü Devlet Üniversitesi'nde Abai Kazak dili, tarihi ve kültürü merkezi bulunmakta ve Kazak Dili Üniversitenin Dil ve Edebiyat alanında zorunlu ders olarak verilmektedir. F. Dostoyevski'nin Omsk Devlet Üniversitesi'nde Kazak dili ve kültürü merkezi çalışmaktadır.

Astrakhan'daki 32 okulda ve Astrakhan Teknik Üniversitesi'nde Kazak dili seçmeli ders olarak öğretilmektedir. 1998 yılından itibaren Szeged Üniversitesi Altay Araştırmaları Bölümünde Macar öğrencilere Kazakça öğretimi başlamıştır. Macaristan, Kazak dilini resmi olarak öğretmeye başlayan ülkelerden biridir. Kazak dilini öğretmeden önce Türk dillerinin üslubunu ve gramerini öğretmektedir. Kazak dili, Polonya'daki birçok üniversitede düzenli bir ders olarak öğretilmeye başlamıştır. Tanınmış Polonyalı dilbilimci Henryk Jankowski, o ülkenin üniversitelerinde yabancı vatandaşlara Kazakça öğretmektedir. ABD'de Kazak dili eğitimi veren birçok üniversitede Kazakça dil öğretim sistemi kurulmuştur. Madison Üniversitesi'nde Kazak dilini öğreten yaz kursları sürdürülmektedir. Şu anda Nazarbayev Üniversitesi'nin öğretmen-bilim adamları orada ders vermektedir.

Ayrıca Almanya, Fransa'daki üniversitelerde Kazak dili dersleri vermekte, Mısır'da Kahire Üniversitesinde edebiyat fakültesi açılmış ve dersler Kazakça okutulmaktadır. "Ombı "Kazakları" organizasyonu, "Otandastar" vakfı ile birlikte yıllardır Kazak dilini öğretmektedir (Kadır, 2021).

### **Kazak Dilinin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimindeki Yeri**

Kazak adı ilk olarak Firdevsi'nin Şehname'sinde kavim ve han adı olarak geçmiştir. Kazaklar 16. yüzyılda Kasım Han'ın yönetiminde birleştiler (1511-1523) (Heyet, 2021:328). Sonra oğlu zamanında Taşkent'i almışlar ve 19. yüzyılda Rusların hâkimiyeti altına girmişlerdir (1869). Kazaklar, Kazakistan'dan başka Özbekistan'da ve Türkmenistan'da da ikamet ederler. Kazak Türkçesi, Kıpçak-Nogay Türkçesi grubundadır. Kırgız Türkçesiyle çok sayıda ortak yönleri vardır. 1928 yılına kadar Arap alfabesi kullanıyorlardı. Sonrasında Latin alfabesi kullanılmıştır. 1940 yılından itibaren ise Kiril alfabesi kullanılmaktadır.

16. yüzyıldan 20. yüzyılın ikinci çeyreğine kadar Rusya ve Çin tarafından, Kazak Türklerine karşı yürütülen sert politikalar, onların anavatanlarından dış ülkelere göç etmelerine neden olmuştur. Bu sebeplere bağlı olarak Kazakların göç ettikleri ülkelere birisi de Türkiye'dir. Yukarıda da anlattığımız gibi Kazaklar, 1952 yılında Başbakan Adnan Menderes tarafından iskânlı göçmen olarak Türkiye'ye resmi olarak kabul edilmişler ve yerleştirilmişlerdir. Yerleşen bu Kazaklar göçmen niteliğinde olduğu için Türkiye'nin etnik yapısını oluşturan Ermeni ve Rumlar gibi etnik nüfus olarak kabul edilmemektedir. Bu sebeplere bağlı olarak eğitim açısından değerlendirdiğimizde Kazak Türkleri Türkiye'de etnik grup oluşturamadıkları için Kazak okulları yoktur. Fakat bunun yanı sıra Türkiye'deki üniversitelerde Kazak Türkçesi dersleri seçmeli ders olarak verilmektedir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Çalışma, karma araştırma deseni esas alınarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dâhil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir

araştırmadır (Tashakkori ve Creswell, 2007). Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırmalı desen ve korelasyon araştırması, nitel araştırma desenlerinden ise araştırmanın doğasına uygun olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir araştırma deseni (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

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

Bu çalışma Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünün doktora öğrencisi Elmira Kanaibekova ve Erciyes Üniversitesi, Yeni Türk Dili bilim dalının doktora öğrencisi Züleyha Ak tarafından yürütülmüştür.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kitap ve kütüphaneler kullanılmıştır. Ayrıca gözlem faktörü de çalışmada etkili olmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışmada öncelikli olarak Kazakistan kütüphanesine gidilerek, konuyla ilgili Kazak kitapları taranmıştır. Daha sonrasında Türkiye’de Milli kütüphane ve Millet kütüphanesine gidilerek çalışmayla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Sonrasında her iki ülkeden elde edilen kaynaklar incelenmiş ve çalışma son hâlini almıştır.

### **Veri Analizi**

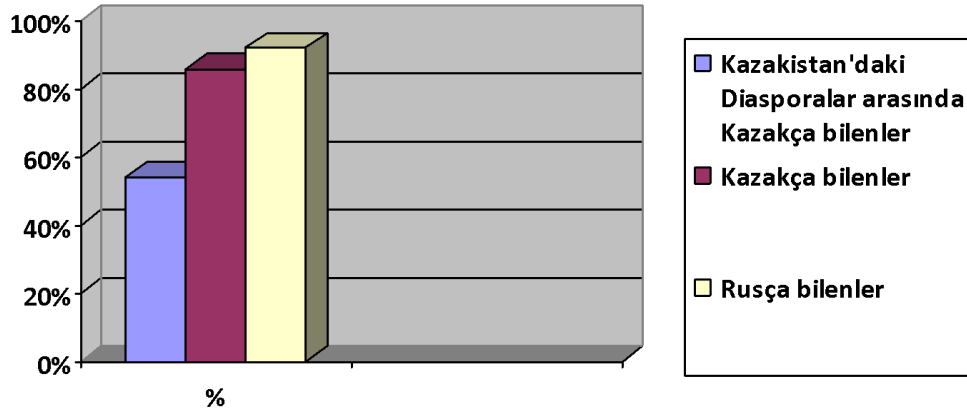
Kaynaklardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). Araştırmada, içerik analizi yöntemlerinden ‘kategorisel analiz’ kullanılmıştır. Kategorisel analiz sürecinde; verilerin kodlanması, kategorilerin oluşturulması, kategorilerin düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Corbin ve Strauss, 2007).

Çalışmada ilk olarak çeşitli kütüphanelere gidilerek veriler toplanmıştır. Sonrasında toplanan bilgiler bilgisayar aracılığıyla yazıya aktarılmıştır. Konular kendi arasında alt başlıklara ayrılmıştır. Çalışmanın görsel olarak da desteklenmesi amacıyla sayısal veriler grafik ve resimlerle desteklenmiştir.

## Bulgular



Şekil 1. Kazakların dağılımı ve Kazak dili coğrafyası.

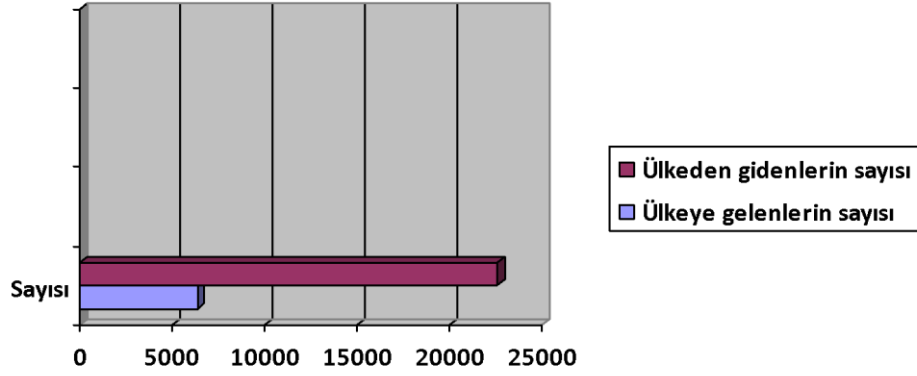


Diyagram 1. Kazakistan'da Kazakça konuşanların sayısı (2021).

Tablo 1. Yurtdışındaki Kazakların Sayısı (2014)

Ülke Adı	Kazakların sayısı
Özbekistan	2 milyon 500 bin
Çin	2 milyon 250 bin
Rusya	1 milyon 310 bin
Türkmenistan	125 bin

<b>Moğolistan</b>	120 bin
<b>Afganistan</b>	45 bin
<b>Türkiye</b>	30 bin



**Diyagram 2.** 2021 yılındaki verilere göre göç durumu.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, uzun süre Rusya tarafından yürütülen baskı, sürgün, göç, açlık, bakır toprakların işlenmesi ve kolektivizasyon gibi çeşitli siyasi politikalar Kazakların demografik durumuna, dil ve kültürüne, dünyanın dört tarafına göç edip, dağılmalarında etkili olmuştur. Sadece Rusya ile değil, aynı zamanda sınır komşularla yapılan tarihi, siyasi, sosyal, ekonomik ve ticari iletişimden dolayı farklı alanlarda da etkileşim görülmektedir.

Kazak dili coğrafyasını şu an sadece Kazakistan içerisinde sınırlamak mümkün değildir. Kazak dili, sınırındaki komşu ülkelerin (Rusya, Çin, Özbekistan, Kırgızistan, Türkmenistan) yanı sıra Moğolistan, Afganistan, İran, Türkiye ve Avrupa ülkeleri ile Kuzey Amerika'ya da göç edip, yerleşen Kazaklar tarafından konuşulmaktadır. Kazak dilinin durumu ülkelere göre farklılık göstermektedir. Moğolistan, Çin, Özbekistan, Rusya gibi ülkelerde etnik grup oluşturan Kazaklar hem edebi Kazak dilini hem de konuşma dilini koruyup, devam ettirmektedir. Çok az sayıda bulunan diğer ülkelerde dil, kültür, gelenekler de sadece aileler tarafından korunmaktadır. Bu ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Türkiye'de Kazaklar iskânlı göçmen olarak (gönüllü) geldikleri için Türkiye'deki diğer etnik gruplar gibi etnik grup oluşturamamış ve buna bağlı olarak da dillerini eğitim dilinden ziyade aileleri içerisinde konuşma dili olarak korumaktadırlar. Türkiye'ye göç yoluyla gelmiş olan Kazaklar da Türkiye'de yaşayan diğer etnik grupların oluşturduğu gibi (Ermeni, Rum vs.) bir etnik grup oluşturabilirlerse onlar da dilini koruyabilecekleri okulları açmakta etkin rol oynayabilirler. Kazak dili hatta Kazakistan içerisinde de bütün Kazakistan nüfusu tarafından konuşulan dil durumunda değildir. Bunun sebebi yukarıda da bahsedildiği gibi ülkede yaklaşık olarak 130 milletin yaşaması, ülke üzerinde uygulanan farklı politikalar, onların ortak konuşma dilinin çoğunlukla Rusça olması, dilin farklı alanlarda tercih edilip edilmemesine göre açıklanabilir. Bağımsız Kazakistan'da planlanan ve devamlı şekilde yürütülmekte olan dil politikası zaman geçtikçe netice vermektedir.

## Kaynaklar

- Aldajumanov, K.S. (1994). *Kazakistan tarihi*. Almatı.
- Argınbayev, A. ve Bizakov S. (2003). *Kazakistan milli ansiklopedisi*. Almatı.
- Auyeshan, R. (2021). *Moğolistan Kazaklarının dili*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Corbin, J. M. ve Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halife, A. (1981). *Anayurttan Anadoluya*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Heyet, C. (2021). *Türk Dilinin ve lehçelerinin tarihî seyri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kadir, B. (2021). Şeteldegi qandastar asimiläsiäğa üşyramauy üşin ana tılı oqytylyuy qajet. *Türkistan gazetesi*, <https://turkystan.kz/article/136825-sheteldeg-andastar-assimilyatsiya-a-shyramauy-sh-n-ana-t-l-o-ytylyuy-azhet/> sayfasından erişilmiştir.
- Kazahstanskaya Pravda, 18 h, Haziran 1989: KCMDA, F 698, op. 14, Dosya 244.
- Kalşabayeva, B.K. ve Beysegulova A.K. (2013). *Türkiye Kazakları, tarihsel ve etnografik araştırma*. Almatı: Kazak Üniversitesi.
- Kara, A. (2010). "Kazakların Altaylardan Anadolu'ya uzanan göçü". Göç Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Kara, A. (2013). *Eski devirlerden günümüze Kazakistan ve Kazaklar*. İstanbul: Selenge.
- Kara, A. (2016). En mutlu Kazak Diasporası: Türkiye Kazakları, <http://turkiyekazaklari.blogspot.com/2016/05/en-mutlu-kazak-diyasporasi-turkiye.html>
- Kozgambayeva, G. (2020). *Moğolistan Kazakları tarihi, kültürü ve bugünü*. Ankara.
- Kozhurbayulı, M. (2018). Kazakistannan Tıs Jerdegi Kazaktar. *Abay Portalı*, <https://abai.kz/post/64995>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rakişeva, B. (2007). Türkiye'de yaşayan Kazak Diasporası ile ilgili sosyolojik araştırmanın bazı yönleri. *Sosyoloji Dergisi*, 15 (2), 153-159.
- Roy, O. (2000). *Yeni Orta Asya ya da ulusların imal edilişi* (M.Moralı, Çev.), İstanbul: Metis.
- Tatimov, M. (1996). Kazak aleml. *Bilig Dergisi*, 2. Ankara: Minpa.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# Ortaokul Öğrencilerinin Edebi Metinlerdeki Sanatsal Araçları Dijital Tasarımın Tasarımı Yoluyla Tanıma Becerilerinin Oluşumunun Metodolojik Temelleri

Цифрлық Дизайнды Жобалау Арқылы Бастауыш Сынып Оқушыларының Әдеби Мәтіндердегі Көркемдегіш Құралдарды Тану Білігін Қалыптастырудың Әдістемелік Негіздері

Anariyayeva Saltanat Süleymenovna<sup>1</sup>, Uaysova Gulnar Inamatovna<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 96102*

## Аңдатпа

Бұл мақалада білім беру саласындағы цифрландыру және дизайн ұғымдарына анықтама берілген. Соңғы 10 жылда цифрлық технологияларды зерттеген ғалымдардың еңбектері аталып, «Цифрлық дизайн» термині түсіндіріле талданған. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің көркем әдеби мәтіндерді цифрлық дизайн арқылы оқушыларға меңгерту жолдары көрсетілген. Көркемдегіш құралдардың анықтамасы, әдебиеттегі маңызды алатын орны айтылған. Бастауыш сыныпта әдеби мәтіндердегі қарастырылған көркемдегіш құралдарды цифрлық дизайн арқылы жылдам есте сақтату тәсілдері ұсынылған. Қазақ әдеби мәтіндерін оқудың бастауыш сынып оқушылары үшін маңыздылығы ескеріліп, цифрлық дамыған Қазақстан ретінде заманауи тұрғыда оқушылардың бойына сіңдіру жоспарлары ұсынылған. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін цифрлық дизайн жасауға кәсіби даярлау үрдісінде қолданылатын әдістемелік құрылымы, ең үздік деп танылған графикалық редакторлар көрсетілген. Көркемдегіш құралдардың бір-біріне ұқсастықтары мен айырмашылықтарын бейнелер арқылы көрсетуде коллаж жасау политралары айтылған. Көркемдегіш құралдардан аллитерация, тенеу, қайталау ұғымдарын жылдам есте сақтату жолдары көрсетілген.

*Түйін сөздер:* цифрлық дизайн әдеби мәтін, теңеу, көркемдегіш құралдар, теңеу, аллитерация, қайталау.

## Abstract

This article provides a definition of the concepts of digitalization and design in the field of Education. Over the past 10 years, the works of scientists who have studied digital technologies have been mentioned and the term "digital design" has been interpreted and analyzed. The ways of future primary school teachers to master fiction texts for students through digital design are shown. The definition of artistic means, their important place in the literature is mentioned. In elementary school, ways to quickly memorize the considered artistic means in literary texts through digital design are presented. Considering the importance of reading Kazakh literary texts for Primary School students, plans for instilling students in a modern context as a digitally developed Kazakhstan are proposed. The methodological structure used in the process of professional training of future primary school teachers for digital design, graphic editors recognized as the best are shown. In the presentation of the similarities and differences of artistic means to each other through images, the polytras of creating collages are

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, ass\_95kz@mail.ru

<sup>2</sup> Prof. Dr., Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi

mentioned. From artistic means, ways to quickly memorize the concepts of alliteration, analogy, repetition are shown.

*Keywords:* Digital Design, Literary Text, Analogy, Artistic Means, Analogy, Alliteration, Repetition.

*Theme:* Computer Technology and Education.

Жаһандану дәуірінде білім беру саласында заманауи технологиялар арқылы оқуға, білімге деген қызығушылықты арттырудың маңызы ерекше. Қазіргі таңда цифрлық сауаттылыққа үлкен мән берілуде. Бастауыш сынып оқушыларына әдеби мәтіндердегі көркемдегіш құралдарды түсіндіруде, жылдам есте сақтатуда цифрлық дизайнның көп көмегі тимек.

Цифрлық дизайн ұғымын соңғы 10 жылда қарастырылған әртүрлі ғалымдардың еңбектерімен байланыстыра аламыз. Мысалы, Т.М.Кравчук лицейдегі ақпараттық технологияларды оқытуды, О.С. Татариков компьютерлік графиканы тәжірибелі кәсіби мамандардан оқып-үйренуді, Г.В.Ившина студенттердің шығармашылық қабілеттерін анықтауда педагогикалық экспериментті компьютерлендіруді, студенттердің шығармашылық қабілеттерін арттырудағы компьютерлік графиканың маңызын С.Г.Ажихин зерттеумен айналысқан [1, 2, 3]. У.Кислюк, «Бейнелеу өнері және сызу», мамандығына арналған информатика және компьютерлік графикадан бағдарлама құрастыруды А.В.Антипова «Дизайн» мамандығына «Компьютерлік графикадан» типтік бағдарлама құрастыруды Н.Е.Исабек және тағы басқалар жүзеге асырған [4, 5, 6].

Қазіргі таңда көптеп қолданылатын «Компьютерлік дизайн» ұғымын біржақты қарай алмаймыз. Оның қатарына жаңа жобаны ұсыну тәсілі, көркем шығармашылық түрі, жобалау әдістерін жатызуға болады. Цифрлық технологиялардың дизайнға ендірілуі тарихын зерттеу жұмыстарын талдау кезінде оның 50-жылдары Д.Т.Росттың (Массачусет технологиялық институты) CAD (Computer-Aided Design) жобалауды техникалық қолдау жобасын іске асыру кезінде басталғанын көрсетті. Цифрлық дизайн тікелей компьютер арқылы жүзеге асады. Компьютер сөзіне алғаш рет 1897 жылы Англияда Оксфорд университетінің сөздігінде «механикалық есептеуіш құрылғы» ретінде анықтама берілген. Ал, уақыт өте келе, 1946 жылы аталмыш сөздікте компьютердің түрлерінің дамуына сай – «аналогтық есептеуіш машинасы», «электронды компьютер» және «цифрлық компьютер» деп жіктеліп, оларға жеке түсініктер берілген. Компьютер қаншалықты күрделі құрылым болғанымен ол небәрі – «жай ғана машина, ол өзі көрсетіп тұрған сөздерді «түсінбейді» және өз бетінше «ойламайды» [6]

Компьютерлік дизайнының зерттеулерінсіз заманауи мәдениеттің көрінісін сипаттау мүмкін емес. Осыған дейін айтылып кеткендей, цифрлық дизайн – визуалды дизайн, осыған байланысты, оның нысандары көбіне «визуалды креативтер» деп аталады. Бүгінгі күнгі ақпараттық қоғамның дамуына цифрлық дизайн тікелей байланысты деп айтуға әбден болады.

Біз жастарды, жеткіншек ұрпақты білімді етіп қалыптастыру үшін әлемдік мәдениетпен де, қазіргі таңда жаңа қарқынмен заман сұраныстарымен үйлесе дамып келе жатқан ұлттық мұрамызбен де таныстыру, барынша тереңірек мағлұмат беру мүмкіндіктерін ескеруге тиіспіз. Ол мүмкіндіктер жастардың бойында көркемдікті бағалай білу, жарасымдылық, талғампаздылық қасиеттерімен бірге оның білімін мағлұматтылығын жетілдіру, әдемілікті бағалай білу қасиетін, ынтасын, ықпалын қалыптастыру. Осы жағдайда, әрине компьютерлік



дизайн өнері түрлерінің шығармалары арқылы баланы тәрбиелеудің маңызы зор болғанымен жаңа цифрлық дизайндық технологиялық оқыту әдістемесін қарастырған жөн. Заманауи мәдениет сипатына қарай визуалды болғандықтан, бүгінгі әлемдегі сұлулық сөзбен емес, бейнелік суреттермен көрсетіледі. Компьютерлік дизайнының пайда болуы оқырманның назарын ақпараттық мәтінінің мазмұнындағы көріністерге баса назар аудартуда. Цифрлық дизайн арқылы көркемдік өнерге деген эстетикалық тәрбиенің ауқымы кеңіп, мазмұны тереңдей түседі.

Сондықтан, цифрлық дизайнды құрастыруды болашақ педагогтерден бастауымыз керек. Оларды цифрлық дизайнде жұмыс жасауға төселдіру үшін:

Біріншіден – қажетті техникалық орта;

Екіншіден – бағдарламалық орта;

Үшіншіден – әдістемелік орта болуы шарт.

Кәсіби даярлау үрдісінде қажет компьютерлік ортаның құрамына компьютерлер, компьютерлік техникалық құрылымдар, кәсіби компьютерлік бағдарламалар, қосалқы құрылғылар т.б. жатады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін цифрлық дизайн жасауға кәсіби даярлау үрдісінде қолданылатын әдістемелік құрылымына:

– Арнайы оқу курстары;

– Арнайы оқу құралдары;

– Арнайы әдістеме;

– Өндірістік базалар жатады.

Дизайн саласына заман талабына сай компьютерлік технологияларды қолдану арқылы маман даярлауды мақсат ететін әдістемелік жүйенің құрылымына:

– Кәсіби компьютерлік бағдарламаларды жетілдіру әдістемесі;

– «Дизайндағы компьютерлік технологиялар» арнайы курсы;

– Компьютерлік технологияларды қолдану әдістемесі жатады.

Цифрлық дизайн жасауда ең үздік деп танылған графикалық редакторлар:

– Векторлық редактор CorelDRAW X4

– Photoshop 9K

Бастауыш сынып оқушыларына берілген әдеби мәтіндер оқулықтағы басты объект болып табылады. Оқу мәтіндерінің оқу процесінде алатын орны ерекше. Оқушылардың әдеби мәтіндерге деген қызығушылығын арттыратын, бейнелерді елестету қабілетін туғызып, оны ауызша дөп айтуына себеп болатын – көркемдегіш құралдар. Ережесі жазылып, мәтінде көрсетілгендігімен, есте сақтауға қиындық тудыратындары дабар. Одан шығу жолы – көркемдегіш құралдарды цифрлық дизайн арқылы түсіндіру.

Көркемдегіш құралдардың бір-біріне ұқсастықтары мен айырмашылықтарын бейнелер арқылы көрсетуде коллаж жасау оқушылардың өзіндік ойларын жеткізудегі таптырмайтын мүмкіндік. Коллаж жасауда оқушылар «Навигатор», «тарихтар», «қабаттар» палитраларын қолдануды меңгереді. Бұл уақытта оқушы түстік және тондық режимдерді қолдану, түрлі арнайы әсерлерді пайдаланып, бейнені түрлендіру және т.б. тәсілдерді меңгереді.

Әрбір тоқсан соңында мәтіндерегі көркемдегіш құралдардан цифрлық дизайн арқылы жасаған бейнелерді сараптап, үздік деп танылған оқушының жұмысын сайттарда жариялап, буклеттер дайындап, мадақтап отыру қажет.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдері цифрлық дамыған, цифрлық дизайнды меңгерген, заманауи озық компьютерлік бағдарламалармен терең танысқан, олармен жұмыс істеу дағдылары қалыптасқан, жаңа компьютерлік технологиялардан хабары бар және оны әдебиеттік оқу сабақтарында қолдана алатындай болуы қажет.

Оқушыларға оқу мәтіндері арқылы кейіпкер бейнесінде әсер етіп, эстетикалық тәрбие бере аламыз. Оқушылардың бойына адалдық, адамгершілік қасиеттерін ұялату мәселелерінде де сол тақырыптағы оқу мәтіндері әсер етеді. Мәтінге әр беретін, сұлулығын өзі арқылы сипаттайтын – көркемдегіш құралдар. Бастауыш сынып оқушыларына ұсынылған көркемдегіш құралдарға тоқталайық. Оның бірі **аллитерация**. Яғни, өлең жолдарындағы бірыңғай дауыссыз дыбыстардың ерекше мәнермен үйлесімді қайталануы.

38-39-бетте Бақытжан Тобаяқовтың «Тәуелсіздік әні» өлеңі берілген. Өлеңнің үшінші шумағында аллитерация кездеседі.

Желтоқсанның ызғары

Қариды ғой бізді әлі.

Құрбан болған құрбы үшін

Жүрегіміз сыздады.

41-бетте 5-тапсырмада Өлеңнен аллитерацияны тап деген тапсырма беріледі [7, 41 б.].

**Кесте 1.** Оқулықтан алынған тапсырма

Сөз тіркесі	Аллитерация
Жерім болады.	жұмақ
Түрі өзгеріп түзімнің.	

**Аллитерация** – өлең құрылысының дауыссыз дыбыстан басталуы. Қолтырауынның тісіне ұқсас. Қатал аңның тісінің басталып, бітіп қалуы, қатаң, ұяң, үнді дыбыстардың дауысты дыбыс тәрізді созып айтуға келмей аяқталуы дауыссыз дыбысты елестетеді.



**Сурет 1.** Аллитерация көркемдегіш құралын цифрлық дизайн арқылы еске сақтату

Оқушыларға аллитерация ұғымын түсіндіру үшін қатал аң қолтырауынның тісін мысал ретінде көрсете отырып, цифрлық дизайн арқылы анимация немесе мультбейне арқылы түсіндіре аламыз. Оқушылар созып айтуға келмейтін, қатал аңның тістерін көріп, қатаң, ұяң, үнді

дыбыстарды елестете отырып, аллитерация ұғымын талдай алады. Сонымен қатар «Теңеу» көркемдегіш құралын «Тең» бейнесі арқылы, яғни, үстіңгі және астыңғы бейнелердің бір-біріне ұқсастырыла бейнеленуі,-деп жылдам есте сақтата аламыз.



**Сурет 2.** «Теңеу» көркемдегіш құралын цифрлық дизайн арқылы еске сақтату

«Қайталау» көркемдегіш құралын «Жаяу жүргіншілер өтпесі» ретінде «Бір-біріне ұқсас сөздердің, мән беру мақсатында қайталанып келуі», -деп ережесін оқушылар жылдам есте сақтай алады.



**Сурет 4.** «Қайталау» көркемдегіш құралын цифрлық дизайн арқылы еске сақтату

### Қорытынды

Бастауыш сынып оқушыларын әдебиеттік оқу сабақтарына қызықтыру, әдеби мәтіндерді талдату, көркемдегіш құралдардың ерекшеліктерін, мағынасын түсіндіру барысында логикалық түрде жылдам есте сақтату, оқушыларды оқуға қызықтыру жолдарын іздестіріп, әдістемелік көмек құралдарын айқындау қазіргі таңдағы өзекті мәселелердің бірі.

Әдебиеттік оқу сабақтарында кездесетін көркемдегіш құралдарды саралап, салыстыра отырып, оқушының жас ерекшелігіне сай дұрыс түсіндіру «көркемдегіш» сөзінің мәнін айқындау, әдеби мәтіндердің ерекшеліктерін ашатын, өмірмен байланыстыратын, бұрын соңды жасалмаған жаңа әдістемеге жол болмақ.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

Қазақстан интернет Энциклопедиясы // [www.kie.kz](http://www.kie.kz).

Баранюк А.В. Использование интернет-технологии в педагогической деятельности преподавателя: дис. ... магистр. пед. – Витебск: ВГУ им. П.М.Машерова, 2009. – 152с.

Мырзанов А.Қ. Интерактивті мультимедиялық технологияны қолдану арқылы мұғалімдерді кәсіби даярлау, пед.ғыл.магистрі ... дис. – Қызылорда: Қорқыт ата атындағы ҚМУ, 2008. – 126б.

Салий Т.М. Дидактические условия использования в учебном процессе вуза мультимедийных технологий обучения: автореф. ...канд.пед.наук. – Астана, 2006. – 32с.

Дистанционное обучение /под ред. Е.С.Полат. – М.,1999. – 184 с.

Абдиев К.С., Беркінбаев К.М. Информатиканың мамандындрылған салаларының қалыптасуы // Тенденции и стратегия непрерывного педагогического образования: материалы международной научно-практической конференции. – Алматы: АГУ им Абая, 1998. – С.60-64.

Мүфтибекова З., Рысқұлбекова Ә. «Әдебиеттік оқу». 1, 2-бөлім –Алматы: «Алматыкітап баспасы» ЖШС, 2019.

# Türkçenin Yabancı Dil Olarak Doğal Yöntemle Öğretilmesi: Turkish Self-Taught Örneği

Teaching Turkish as a Foreign Language with the Natural Method:  
Example of *Turkish Self-Taught*

Celal Can Çakmakcı<sup>1</sup>, Ersoy Topuzkanamış<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 96105*

## Öz

1800'lü yıllarda Avrupa'da Latincenin yerine ana dillerinin öğrenilmesinin yaygınlaşmaya başlamasından sonra ortaya çıkan doğal yöntem, yaşayan dilin ve konuşma dilinin öğretilmesini esas almıştır. Bu yönetime göre yabancı dil bir bakıma ana diline benzer şekilde bir tür daldırma anlayışıyla verilmelidir. Bu bakımdan dinleme ve konuşma becerilerinin önemsendiği bu yöntemde yabancı dil ancak ana dili konuşucusu olan kişilerden öğrenilebilir. Doğal yöntemde sözcük öğretimine büyük önem verilir, bu noktada sözcüklerin eş değerlerine öncelik verilir. Bu sırada öğrenci hata yapsa da devam etmeli, hatalar öğretmen tarafından düzeltilmelidir. Çalışmanın amacı Fuad A. Attaoullah tarafından hazırlanan *Turkish Self-Taught in Latin Characters by the Natural Method with the English Phonetic Pronunciation* adlı kitabı incelemektir. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. 1942 yılında Londra'da basılan kitap 185 sayfa hacindedir. Metin; ses bilgisi (phonetics), söz varlığı (vocabulary) ile diyalog ifade ve cümleleri (conversational phrases and sentences) başlıklı üç bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde Türkçenin sesleri ve ses olayları anlatılmış, ikinci bölümde temalar altında gruplanan İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıkları ile sesletimleri tablo hâlinde, son bölümde ise günlük yaşayışın gerektirdiği iletişim durumlarına uygun cümle ve ifadeler liste şeklinde verilmiştir. Araştırmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine ve günümüz uygulamalarında yararlanılabilecek bir kaynağın tanıtılması açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Doğal Yöntem, Fuad Attaoullah, Turkish Self-Taught.*

**Tema:** *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*

## Abstract

The natural method, which emerged after the learning of mother tongues instead of Latin in Europe in the 1800s began to become widespread, was based on teaching the living language and spoken language. According to this method, the foreign language should be given with a kind of immersion approach, in a way similar to the mother tongue. From this perspective, in this method, where listening and speaking skills are important, foreign language can only be learned from native speakers. In this method, great emphasis is placed on teaching vocabulary. At this point, the equivalents of the words are given priority. In the meantime, even if the student makes a mistake, she should continue, and the mistakes should be corrected by the teacher. The aim of the study is to examine the book named *Turkish Self-Taught in Latin Characters by the Natural Method with the English Phonetic Pronunciation* by Fuad A. Attaoullah. For this purpose, the document analysis method was preferred. The book is

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, celalcacmakci@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Türkçe Eğitimi ABD, ersoytopuzkanamis@gmail.com

published in London in 1942 and 185 pages. Text is divided into three sections titled phonetics, vocabulary and conversational phrases and sentences. In the first part, the sounds and sound events of Turkish are explained. In the second part, the Turkish equivalents and pronunciations of English words grouped under themes are given in a table. In the last part, sentences and expressions suitable for the communication situations required by daily life are given in the form of a list. It is expected that the research will contribute to the history of teaching Turkish as a foreign language and to introduce a resource that can be used in today's applications.

**Keywords:** *Teaching Turkish as a Foreign Language, Natural Method, Fuad Attaoullah, Turkish Self-Taught.*

**Theme:** *Teaching Turkish as a Foreign Language.*

## Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda araştırmacılardan büyük bir ilgi görmekte ve bu alanda pek çok çalışma yayımlanmaktadır. Bunun yanında alanın tarihi ile ilgili de kısmen bir alanyazın oluştuğu söylenebilir (Göçer, Tabak ve Coşkun, 2012). Buna karşılık Türkçenin hangi dönemde hangi yöntemle öğretilmişine ilişkin bilgilerimiz sınırlıdır. 1900'lere gelene kadar yazılan eserlerin kimisi dil bilgisi kitabı, kimisi sözlük, kimisi ise konuşma kılavuzu niteliği taşıdığı için belli bir çizgisel tarihî süreç yaşandığını söylemek zordur. Fakat 19. yüzyılın sonundan itibaren Türkçenin çağdaş yöntemlere göre öğretilmesinin denendiği bilinmektedir. Nitekim 1890'larda Almanlara Türkçe öğretiminde Gaspey-Otto-Sauer yönteminin kullanılması (Topuzkanamış, 2019a), 1910'lu yıllarda Almanlara Türkçe öğretiminde Berlitz yönteminin kullanılması (Topuzkanamış, 2019b), 1915 yılında bazı darülmualimînlerdeki Arap öğrenciler için Türkçenin doğrudan yöntemle öğretilmesi (Topuzkanamış, 2022) gibi birkaç örnek bile bu sürecin anlaşılmasında yararlıdır.

Bilindiği gibi Latince, Avrupa'da, yüzyıllar boyu hem dinin hem de öğretimin dili olmuştur. 1800'lü yıllardan itibaren Ratke, Comenius ve Richard Mulcaster gibi kişilerce yaygınlaştırılan yeni anlayış doğrultusunda (Aytaç, 1992, s.143-149; Ergün, 2016, s.174-6; Protherough, 2005, s.74) ana dilinin eğitim-öğretim kurumlarına bir ders olarak girmesinden sonra yabancı dil öğretiminden de dil bilgisi-çeviri yönteminin zayıf yönleri tartışılır hâle gelmiş ve yeni yöntemler önerilmiştir. Bu yöntemlerden biri de doğal yöntemdir.

Doğal yöntemin ortaya çıkışında yukarıda sayılan isimlerin yanında Rousseau ve Pestalozzi gibi eğitimcilerin görüşlerinden etkilenen Lemare ve Payne tarafından 1800'lü yılların başında yürütülen çalışmaların öncü olduğu kabul edilmektedir. Sonrasında Ticknor, Marcel ve Heness'in katkılarıyla geliştirilen yöntem gitgide yaygınlaşmıştır. Bu noktada Heness'in 1840'larda Amerika'da açtığı özel okullarda doğal yöntemle elde ettiği öğretim başarısı ve maddi kazanç çokça dikkat çekmiş ve yöntem ülkede ünlenmiştir. Heness'in 1872 yılında yayımladığı Leitfaden (Ders Kitabı) isimli kitabında Güney Almanya'daki çocuklara Almanca öğretme yönteminin yabancı dil öğretimi sürecine de uyarlanabileceğini dile getirmesi hatırlanmalıdır. Kitabın Sauveur tarafından Fransızcaya çevrilmesiyle anlayış ve yöntemin Avrupa'da tanınır hâle gelmeye başladığı anlaşılmaktadır (Ayrıntılar için bkz. Tümen Akyıldız, 2019).

Doğal yöntemin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Canbulat, 2020; Demircan, 2013; Demirel, 2010; Doğan, 2012) yukarıda da değinildiği gibi yabancı dillerin aslında ana diline benzer bir süreçle öğrenilebileceğini savunmaktadır. Bu bakımdan önemli olan yazı dili değil konuşma dilidir; dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılır. Hedef dil ancak ana dili konuşucusundan öğrenilebileceği için

öğretmenin de hedef dili ana dili olarak kullanan biri olması beklenir. Bu sırada tıpkı ana dili ediniminde olduğu gibi herhangi bir dil bilgisi yahut sesletim öğretimi yapılmaz. Fakat iletişim için sürekli konuşulur ve anlamlı cümle kurulması öncelenir. Öğrenci dinlediğini tam anlamasa bile tekrar ve taklit eder, yanlışlar doğal kabul edilir ve öğretmen tarafından düzeltilmeye çalışılır.

Çalışmaya konu edilen Türkçe öğretimi kitabını da yayımlayan E. Marlborough & CO yayınevinin 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyılın başı arasında birçok dil için doğal yöntemi esas tutan öğretim kitabı yayımladığı bilinmektedir.

## Yöntem

Çalışma doküman incelemesi yöntemine göre yürütülmüştür. Döküman analizi yazılı materyallerin (kitap, dergi, gazete, e-içerikli belgeler) incelendiği nitel araştırma yöntemlerinden biri olduğu için (Akturan, 2008; Cansız Aktaş, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2006) inceleme konusu olan “Turkish Self-Taught” adlı kitap basılı olarak temin edilerek; metin, içerik, tema, dil bilgisi konuları, yöntemin özellikleri ve teknikleri gibi başlıklar çerçevesinde incelenmiştir.

## Bulgular

### Yazar Fuad A. Ataullah

Fuat Ataullah, Osmanlı Devleti tarafından 1860’lı yıllarda Güney Afrika’ya gönderilen müderris Seyit Ebubekir Efendi’nin torunudur. Babasının adı Ahmet Ataullah, annesinin adı Hatice Muhsine’dir. 1893 yılında Güney Afrika’nın Kimberley şehrinde doğdu. İlk öğrenimini babasının açtığı ve müdürlüğünü yaptığı Mekteb-i Osmanide (Ottoman Imperial School), orta öğrenimini Galatasaray Mekteb-i Sultanisinde tamamladı. Birinci Dünya Savaşı sırasında Çanakkale’de askerlik görevini yerine getirdi. Daha sonra Londra’ya giderek BBC’de Türkçe uzmanı olarak çalışmıştır. 1971’de Londra’da vefat eden Fuat Ataullah, inceleme konusu olan bu eserden başka bir Türkçe dil bilgisi yazdığını ifade etmekte ise de esere ulaşamamıştır. Bunun yanında İngiliz dilbilimine ilişkin iki kitabı bulunduğu ve hâlen Londra Üniversitesi’nde kaynak eser olarak kullanıldığı söylenmektedir (Gençoğlu, 2021, s. 173-174).

### Kitabın Tanıtımı ve İçeriği

Tam adı Turkish Self-Taught in Latin Characters by the natural Method with the English Phonetic Pronunciation olan kitap 1942 yılında Londra’da basılmıştır. Fuad A. Attaoullah tarafından yazılan eser xiii+185 sayfa hacmindedir. 1942 yılında kitap 3 bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler; “ses bilgisi (phonetics)”, “söz varlığı (vocabulary)” ve “diyalog ifade ve cümleleri (conversational phrases and sentences)” başlıklı üç bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde Türkçenin sesleri ve ses olayları anlatılmış, ikinci bölümde temalar altında gruplanan İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıkları ve sesletimleri tablo hâlinde verilmiş, son bölümde ise günlük yaşamın gerektirdiği iletişim durumlarına uygun cümle ve ifadeler liste şeklinde sıralanmıştır.

Kitabın girişinde yazar, Cumhuriyet Dönemi’nin ilk dışişleri bakanlarından ve o sırada Birleşik Krallık’ta Türkiye’nin Londra büyükelçisi olarak görev yapan Tefik Rüştü Aras ile I. Dünya Savaşı’ndan önce Osmanlı Devleti’nde görevlendirilen İngiliz askerî heyeti ile İstanbul’a gelerek jandarma teşkilatının ıslah edilmesi çalışmalarına katılan, daha sonra Çanakkale Savaşı’nda da

bulunmuş olan Sir Wyndham Deedes tarafından yazılan kısa övgü yazılarına yer vermiştir. Ardından yazarın kitabı Mustafa Kemal Atatürk'e ithaf ettiği kısa yazısı yer almıştır.

Fuad Ataullah ön sözde, Osmanlı Dönemi'nde Türkçenin büyük oranda Arapça ve Farsça etkisi altında kaldığını, dil bilgisi kitaplarının da buna göre yazıldığını ve bu konuda da önemli bir bilim adamının çalıştığını fakat ilerleyen dönemde bu anlayışın değişerek dil bilgisi kitaplarının Türkçeyi çok iyi bilen bir kişi tarafından Batılı yaklaşım doğrultusunda yeniden yazıldığını belirtmiştir. Doğrudan isim vermediği için, Arapça etkisiyle Türkçe dil bilgisi yazarın Bergamalı Kadri, Batılı anlayışla dil bilgisi hazırlayanın ise Ahmet Cevdet Paşa olduğu tahmin edilebilir. Yazar ayrıca Arap harflerinin Türkçe sesleri karşılamakta yetersiz olduğuna fakat dil ve alfabe devrimleri eliyle bunun gibi birçok dil sorununun çözüldüğüne de değinmiştir. Son olarak Türkçedeki her bir harfin bir sese karşılık geldiğini dolayısıyla dilin yazıldığı gibi okunduğunu, İngilizcedeki yazım ve telaffuz arasındaki büyük fark Türkçede bulunmadığı için Türkçe telaffuzun çok kolay olduğunu ifade etmiştir.

Ön sözde dil bilgisi olarak sadece ses bilgisine yoğunlaşıldığı gibi eserde yer verilen dil bilgisinin de ses bilgisi ile sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. 17 sayfa ve 15 başlıkta özetlenen konular şunlardır: alfabe, ünlülerin özellikleri, üç özel karakter (â, î, û), vurgu, vurgu (yabancı kelimelerde), hece (türleri), ünlüler, ünsüzler, kelimeler ve fiil kökleri, kökler ve ekler, seslerin sınıflandırılması, ünlü değişimleri, ünsüz değişimleri, yabancı dillerden Türkçeye giren kelimelerdeki ses değişimleri, k ve g harfleri (yumuşama ve ğ sesinin okunuşu).

Kitabın içeriği tahmin edileceği gibi Türk Alfabesi (Turkish Alphabet) başlığı altında alfabe ve seslerin tanıtımı ile başlamıştır. Alfabedeki harfler önce topluca verilmiş, ardından düzeltme işaretinin kullanıldığı harfler de gösterilmiştir. Burada g harfinden sonra ğ yerine yine g harfi ile önce ü sonra u harflerinin verilmesi dikkat çekmektedir. Ardından harflerin ses değerleri açıklanmış, bu sırada İngilizcede o sesleri içeren kelimeler örnek olarak verilmiştir. Bunların yanında öğrenenlerin sesleri doğru telaffuz etmesi için özel harfler belirlenmiştir: Farklı harfle ifade edilen sesler şunlardır: a:u, c:j, ç:ch, ğ:gh, ı:i(r), ş:sh. Bunlardan başka â için üzerine yay konmuş aa, o için üzerine yay konmuş au, ö için üzerine yay konmuş eu, ü için üzerine yay konmuş ew işaretleri belirlenmiştir. Bunun ardından bazı ses özellikleri ve olayları üzerinde bilgi verilmiştir. Bu bağlamda, kelime sonundaki r harfinin mutlaka okunması gerektiği, okunmadığı hâlde anlamın değişeceği, yine a sesinin uzun ve kısa okunmasının anlamı değiştireceği örneklerle vurgulanmıştır. İnce sıradan k, g, l ve s gibi seslerden sonra gelen bazı ünlülerin incelmelerinden söz edilerek s dışındakilere örnekler verilmiştir. Bu başlık altında vurgu konusuna da değinilmiş, bu bağlamda genel olarak vurgunun kelime sonunda olduğu ifade edilmiştir. Son olarak Arapça kökenli kelimelerdeki "ayın" ve "hemze" seslerinin yazım ve telaffuzuyla ilgili bazı açıklamalara yer verilmiştir.

Heceler (Syllables) başlığı altında Türkçedeki hecelerin hangi seslerden oluştuğu ve kaç tür hece olduğuna ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ünlüler (Vowels) başlığı altında ünlülerin sınıflandırılması yapılmış, bu bağlamda ünlülerin dudak (o, u, ö, ü) ve diş (a, e, ı, i), geniş (a, e, o, ö) ve dar (ı, i, u, ü) ile sert (a, ı, o, u) ve yumuşak (e, i, ö, ü) olarak ayrıldığı dikkat çekmektedir. Ünsüzler (Consonants) başlığında ise ünsüzler dudak (b, p, m, f, v), diş-diş eti (l, d, n, t), ön damak (c, ç, j, r, s, ş, z), art damak (g, h, k, y, ğ) ayrıca düz: flat (c, v, b, g, z, j, d), sert: sharp (ç, f, p, k, s, ş, t, h) ve nötr (l, m, n, r, y g) olarak sınıflandırılmış, genellikle aynı gruptaki ünsüzlerin bir arada bulunduğu fakat bunun pek çok istisnasının olduğu vurgulanmıştır.

Kelimeler ve Fiil Kökleri (Words and Verb Roots) başlığı altında, kelimelerin ve köklerin, içerdiği ünlülere göre “sert” ve “yumuşak” olarak ayrıldığı belirtilmiştir. Hepsinin mutlaka ya ünlü ya da ünsüzle biteceği fakat son harf olan ünsüzün bazen sert bazen -çok az da olsa- düz bazen de nötr olduğu ifade edilmiş ve buna ilişkin örnekler verilmiştir. Ayrıca büyük ünlü uyumuna da değinilmiştir. Kök Kelimeler ve Ekler (Root Words and Suffixes or Endings) başlığında kelime tabanına gelen eklerin son hecedeki ünlüye göre geldiği etraflıca ve örneklerle anlatılmıştır.

Ses Değişimleri (Graduation of Sounds) başlığı altında büyük ünlü uyumundan söz edilerek bu kuralın doğal bir kanun olduğuna değinilip geniş ünlülerin yükselerek, dar ünlülerin düşerek telaffuz edildiği ve kelimelerde genellikle aynı ünlülü heceler olmakla birlikte yükselen ve düşen hecelerın ardışık olabileceği, bunların yanında o ve ö seslerinin arka arkaya gelemeyeceği örneklerle açıklanmıştır.

Değişim (Mutation) başlığı altında kelimelerin de içerdiği ünlülere göre “sert” ve “yumuşak” olarak ayrıldığı belirtilerek türetme, isim ve fiil çekiminin buna göre şekillendiğine vurgu yapılmış, bu bakımdan eklerin de ünlü uyumuna göre birkaç şekli olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca kimi eklerin köklere gelmesi sırasında bazı ünlülerin kök ve ek arasına girdiğine de değinilmiştir. Assimilation (Benzeşme) başlığı altında ünsüz sertleşmesinden söz edilerek ayrılma eki (+DAn) örneği üzerinden hangi ünlüden sonra ekin nasıl geleceği açıklanmıştır. Ardından ünsüz yumuşaması konusunda açıklama yapılarak bazı hâl ekleri (+In, +A, +I) örnek verilmiş, başka dillerden gelen bazı kelimelerin dahi bu kurala uyduğu fakat tek heceli bazı isimlerin uymadığı ve et-, git-, güt-, ve it- fiillerinin istisnai durumları gösterilmiştir.

Sert ve Yumuşak Seslerin Yabancı Kelimelere Etkisi (Influence of Harf and Soft Sounds on Foreign Words) başlığı altında yabancı kelimelerin Türkçedeki ünlü ve ünsüz uyumu kurallarına göre farklı şekillere değıştiği örneklerle anlatılmıştır.

K, G Harfleri (Letters K, G) başlığında Türkçede gırtlak ünsüzü bulunmadığı, bu gibi seslerin yumşayarak art damak ünsüzüne dönüştüğü ifade edilmiş, örneğin k>ğ değışiminde ortaya çıkan ğ ünsüzünün de yazıldığı hâlde sesletilmeyerek kimi zaman kendinden önceki ünlüyü uzattığı kimi zaman da y olarak sesletildiği söylenmiştir. Burada Arap harfli imlaya ilişkin “yiğirmi>iyirmi” örneğinin verilmesi dikkat çekicidir.

Böylece bitirilen dil bilgisi konularının ardından kitabın ikinci bölümü olan Söz Varlığı (Vocabularies) gelmektedir. Bu bölüm, temalara göre seçilen kelimeler her sayfada üç sütun olacak şekilde sıralanmasıyla düzenlenmiştir. Sol sütunda İngilizce ifade, ortada Türkçe karşılığı, sağda ise sesletim alfabetiyle yazılmış şekil bulunmaktadır. Bu bölümde sıralanan kelimelerde bulunan bazı yapım veya çekim eklerinin koyu yazıldığı dikkat çekmektedir. Yazarın, öğrencilerin Türkçedeki kelimelerin aldığı ekler konusundaki farkındalığını artırmaya çalıştığı anlaşılmaktadır. Kimi zaman da yazar ek aldığı son sesi değışen kelimeleri de belirtmiştir. Kelimelerin İngilizce alfabetik sıra esas alınarak sıralandığı dikkat çekmektedir. Bu bakımdan İngilizce kelimelerin tek kelimelik Türkçe karşılığının bulunmadığı zamanlarda yazar kelimeyi Türkçe tarif etme eğilimi göstermektedir. Bunun yanında akrabalık adları gibi bazı yerlerde ise Türkçe ifadenin İngilizce tarifi de söz konusu olmaktadır. Aynı yayınevi tarafından yayımlanan başka dil öğrenim kitaplarına bakıldığında (Abdul Majid, 1920; Thimm ve Hanssen, 1912; Thimm, 1904) tema başlıklarının hatta altındaki kelimelerin bile büyük oranda birbirine benzer olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum yayınevinin bir tercihi olarak değerlendirilmelidir. Bu bölümdeki tema başlıkları şunlardır: dünya ve doğa; kara ve su; mineraller ve metaller; hayvanlar,



kuşlar, balıklar vs.; sürüngenler ve böcekler; meyveler, ağaçlar, çiçekler ve sebzeler; renkler; şehirde ve taşrada görülen şeyler; vakitler ve mevsimler; insanlar, akrabalar; insan vücudu; fiziksel özellikler, bedensel ve zihinsel kuvvetler; sağlık; yiyecek, içecek vs.; Türk yemekleri (sıcak); Türk yemekleri (soğuk); Türk tatlıları; mutfak ve sofraya takımları; elbise ve giysi; çamaşır; ev ve mobilya; ülkeler, milletler; karada ve trenle yolculuk; deniz yolculuğu; eğlenceler; oyun ve eğlenceler; bisiklete binme; havayolu terimleri; otomobille yolculuk; fotoğrafçılık; posta, telgraf ve telefon; haberleşme; meslekler ve kişiler; ticaret terimleri; hukuk terimleri; siyasi lakaplar; askerî rütbelere; askerî terimler ve kelimeler; dinî kelimeler; İslami terimler ve bayramlar; gemiler ve gemicilik; telsiz ve elektrik terimleri; radyo programı; resmî tatiller; gayriresmî tatiller; asıl sayılar; sıra sayılar; üleştirme sayıları; sıfatlar; fiiller; zarflar, bağlaçlar, bağlantı öğeleri.

Bu bölümün ardından kitabın üçüncü bölümü olan Karşılıklı Konuşma İfade ve Cümleleri (Conversational Phrases and Sentences) gelmektedir. Bu kısım da belirli temalara göre sıralanmış, genelde birbirinin ardı sıra gelmeyen konuşma cümle ve ifadeleri üç sütun hâlinde verilmiştir. Önceki bölümde olduğu gibi bu bölümde de sol sütunda İngilizce, orta sütunda Türkçe ve sağ sütunda telaffuz ifadeleri bulunmaktadır. Fakat başlıkta her ne kadar doğrudan ifade edilmese de bu bölümde cümle ve ifadelerin yanı sıra yer yer kelimelerin madde başı olduğu da görülmektedir. Yine bu bölümdeki temaların da diğer kitaplarla benzer olması dikkat çekicidir. Yazar bu bölümde de bazı yapım ve çekim eklerini ayrıca şimdiki zaman gibi kimi kip eklerindeki ünlü daralmalarını da koyu olarak belirtmiştir. Bu bölümdeki tema başlıkları şunlardır: iltifat ve nezaket cümleleri; yararlı ve gerekli kelime ve cümleler (günlük iletişim); duygu ve heyecan ifadeleri; sorular; gümrük; demiryolu; havayolu; otomobil, otobüs ve tramvay; otobüs durağı; otel ve odalar; akşam yemeği (dinner); kahvaltı; çay; akşam yemeği (supper); şehirde (yolculuk); ilanlar, tabelalar; bankacılık; alışveriş; terzide; ayakkabıcıda; çamaşırhanede; bisikletle gezinti; otomobil yolculuğu; vapur yolculuğu; fotoğrafçılık; posta, telgraf ve telefon; haberleşme; mektup ifadeleri; zaman; vakitler, mevsimler ve hava; sağlık; din; adli ve kanuni ifadeler; ticaret ve bankacılık; ulaşım.

Son bölümde Türkiye'deki paranın türleri ve değerleri ile posta, telgraf ücretleri, ölçü ve tartı ifadeleri verilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Faud A. Attaoullah tarafından yazılıp 1942 yılında Londra'da basılan *Turkish Self-Taught in Latin Characters by the natural Method with the English Phonetic Pronunciation* adlı kitap, xiii+185 sayfa hacindedir. "Ses bilgisi (phonetics)", "söz varlığı (vocabulary)" ve "diyalog ifade ve cümleleri (conversational phrases and sentences)" başlıklı üç bölüme ayrılan kitabın ilk bölümünde Türkçenin sesleri ve ses olayları anlatılmıştır. Burada yazarın dil bilgisi içeriği olarak sadece ses bilgisi vermesi dikkat çekicidir. Bu durum yöntemin de bir gereğidir. Ses bilgisi konuları, öğrenenin Türkçe seslere ilişkin farkındalığını artırmaya dönük olarak hazırlanmıştır. Yazar Türkçedeki sesleri çoğunlukla geleneksel anlayışa uygun olarak anlatmakla birlikte bazı noktalarda gramerciler tarafından benimsenmeyen bazı kabullerini de konuyu açıklarken dile getirmiştir. Söz varlığı bölümü temelde tematik başlıklar altında listelenen İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarının sıralandığı bölümdür. Temalar günlük hayat doğrultusunda ve yayınevinin başka diller için yayımladığı diğer kitaplarda görülen bir içeriğe sahiptir. Sıralamada İngilizce kelimeler esas alınmakla birlikte bazen Türkçede olup

İngilizcede bulunmayan kelimeler de kısa açıklamalarla verilmiştir. Yazar Türkçedeki eklerin işlevini ve işlevini daha fazla hissettirmek amacıyla bu bölümde yer alan kelimelerdeki ekleri çoğunlukla koyu harflerle göstermiştir. Üçüncü bölüm ise yine günlük hayatta kullanılabilecek konuşma cümle ve ifadelerin sıralanmasıdır. Cümlelerin bir kısmı birbirini takip etmekle birlikte çoğunlukla birbirinin devamı değildir. Bu itibarla yazarın, öğrenenlere daha kolay yardım edebilecek pratik bir kılavuz hazırlamayı amaçladığı söylenebilir.

Yöntem ve içerik olarak kitabın Türkçe öğrenmek isteyenlere yararlı yönlerinin olduğu göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Bu itibarla ister kelime öğretimi ister diyalog öğretiminde yöntemin mantığından günümüzde de yararlanması gerektiği düşünülebilir. Çünkü dil öğrencisi için birçok zaman hangi iletişim durumunda ne söyleneceği büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bu bakımdan çeşitli iletişim durumları kurgulanarak oluşturulacak diyalog metinleri dil öğrencilerinin işini kolaylaştıracaktır. Bundan başka ileriki araştırmalar için, yazarın yayımladığı söylenen diğer eserler de bulunarak incelenebilir.

### Kaynaklar

- Aktener, I. & Kansu-Yetkiner, N. (2022). Sir Wyndham Henry Deedes: A portrait of the translator as a cultural ambassador. *Folia Linguistica et Litteraria*, (40), p.190-208.
- Akturan, U. (2008). Doküman incelemesi, T. Baş ve U. Akturan (Ed.), Nitel araştırma yöntemleri *NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* içinde (s. 117-126). Ankara: Seçkin.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Canbulat, N. (2020). *Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin metot / port – metot algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları, M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-374). Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Ergün, M. (2016). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi*. Ankara: Pegem A.
- Frauchiger, F. (1945). Malay self-taught by the natural method, with phonetic pronunciation by Abdul Majid; Turkish self-taught. Latin characters, by the natural method, with English phonetic pronunciation by Fuad A. Attaoullah, *Books Abroad*, 19(4), p. 414-415.
- Göçer, A., Tabak, A. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 73-126.
- Majid, A. (1920). *Malay self-taught, by the natural method, with phonetic pronunciation*. London: E. Marlborough & Company.
- Menges, K. H. (1946). Turkish self-taught. *The Modern Language Journal*, 30(4), pp. 221-227.
- Protherough, R. (2005). Teaching the mother tongue in England, W. Tulasiewicz and A. Adams (eds.), in *teaching the mother tongue in a multilingual Europe*, London: Continuum.
- Rossi, E. (1947). *Turkish self-taught and grammar in Latin characters by the natural method with the English phonetic pronunciation*. Fifth Edition by Fuad A. Attaoullah, *Oriente Moderno*, Anno 27, 7/9, p. 194.

- Sencer, A. N. (2006). *Tevfik Rüştü Aras dönemi olaylarla Türk dış politikası*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thimm, C. A. (1904). *German self-taught with phonetic pronunciation*. London: E. Marlborough & Co.
- Thimm, C. A. and Hanssen P. Th. (1912). *Norwegian self-taught, with phonetic pronunciation*. Philadelphia: David McKay.
- Tinal, M. (2001). *Bir siyasal kişilik portresi olarak Tevfik Rüştü Aras*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Topuzkanamış, E. (2019a). Teaching Turkish grammar and speaking to Germans in Germany around 1890s: Türkische konversations-grammatik coursebook, *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi*, 6 (15), s. 287-295.
- Topuzkanamış, E. (2019b). Teaching Turkish to Germans in 1910s in Istanbul and Berlin: Bolland's book Türkisches lesebuch für Deutsche. *History of Education & Children's Literature*, 14(2), p.585-602.
- Topuzkanamış, E. (2022) 1915 Darülmüallimîn programında yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi, K. İşeri ve B. Çetin (Ed.) *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 12* içinde, (s. 479-489), Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tosik, F. (2002). *Tevfik Rüştü Aras'ın siyasi kişiliği*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Tümen Akyıldız, S. (2019). Yabancı dil öğretimi ve yöntemleri. A. Doğanay ve E Kutlu (Ed.) *Eğitim bilimleri araştırmaları II* içinde, (s. 139-155), Ankara: Akademisyen.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

# Sürdürülebilir Kalkınma Çerçevesinde 2030 Eğitim Hedeflerine Doğru Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamaları

## Differentiated Instruction Practices Towards 2030 Education Goals Within Sustainable Development Framework

Esra Uçarkuş<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu: 96108*

### Öz

Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir kalkınma için 2030 eğitim hedeflerini gerçekleştirme yolunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada, doküman incelemesi metodu ile veriler toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı, Education 2030 dokümanıdır. Çalışmanın verileri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma için 2030 eğitim hedeflerinin 7 ana amacı ve 3 alt amacı açıklanarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi bu amaçlar doğrultusunda ortaya konulmuştur. Çalışmanın bulgularında eğitimde kapsayıcılığın ve niteliğin öne çıktığı görülmüştür. Bu iki tema ile bağlantılı olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar ve yaygın eğitim kurumlarında olan tüm bireylere eşit ve adil eğitim imkânlarının sağlanması, güvenilir öğrenme ortamı, bireylerin cinsiyete ve kültürel özelliklere duyarlı olması, etkili öğretim süreçlerinin sağlanması ve nitelikli öğretmen konu alanlarının öne çıktığı tespit edilmiştir. Çalışmanın analizleri sonucunda, farklılaştırılmış öğretimin kapsayıcılık, nitelikli eğitim ve diğer konu alanları hedeflerini gerçekleştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hem lisans ve lisansüstü eğitim programlarında yer edinmesi hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına dâhil edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Sürdürülebilir Kalkınma, Kapsayıcı Eğitim, Nitelikli Eğitim, Farklılaştırılmış Öğretim, Doküman İncelemesi.*

**Tema:** *Eğitim Yönetimi.*

### Abstract

The purpose of this study is to reveal the rationale for differentiated instruction practices for achieving 2030 education goals for sustainable development. In this study, which was designed with the qualitative research method, data were collected with the document analysis method. The data collection tool of the study is the Education 2030 document. The data of the study were analyzed by descriptive analysis method. By explaining the 7 main objectives and 3 sub-objectives of the 2030 education goals for sustainable development, the rationale for the differentiated instruction practices has been put forward in line with these objectives. In the findings of the study, it was seen that inclusiveness and quality in education came to the fore. In connection with these two themes, it has been determined that the subject areas of providing equal and fair education opportunities to all individuals from preschool to higher education and non-formal education institutions, reliable learning environment, sensitivity of individuals to gender and cultural characteristics, effective teaching processes and qualified teachers come to the fore. As a result of the analysis of the study, it has been

---

<sup>1</sup> Dr., esraucrks@gmail.com

seen that differentiated instruction is effective in achieving the goals of inclusiveness, quality education and other subject areas. Within the scope of this study, it is suggested that differentiated instruction practices should be included in both undergraduate and graduate education programs and teachers should be included in in-service training programs.

**Keywords:** *Sustainable Development, Inclusive Education, Qualified Education Differentiated Instruction, Document Analysis.*

**Theme:** *Education Management.*

## Giriş

Eğitimde reform niteliği taşıyan girişimleri, küresel düzende etkin bir rol üstlenen Birleşmiş Milletler Eğitim ve Kültür Örgütü (UNESCO), 'Herkes İçin Eğitim' hareketiyle 1990 yılında Tayland'ın Jomtien kentinde düzenlenen konferansta başlatmıştır. Herkes için eğitim programının konularını temel eğitim, cinsiyet eşitliği, yetişkin okuryazarlığı ve eğitimde kalite alanları oluşturmuştur (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, t.y).

1994 yılında UNESCO Salamanca Bildirisi ile özellikle özel eğitim almaları gereken çocuklar başta olmak üzere tüm çocukların kendine özgü öğrenme ihtiyaçları olduğuna, ilgilere ve yeteneklere sahip olduklarına dikkat çekerek, herkesi kapsayacak eğitim yaklaşımını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bildiriye 1990 yılında başlatılan herkes için eğitim kararlarının geçerli olduğu hatırlatılmış ve özel eğitim faaliyetlerine ilişkin kararlar alınmıştır (UNESCO, 1994, s. VII-VIII).

2000 yılına gelindiğinde Dakar'da bir konferans düzenlenmiş ve herkes için eğitim reformunun değerlendirilmesi yapılmıştır. Herkesi kapsayacak eğitim konularında arzu edilen sonuçlara ulaşılmadığının sayısal verilerle ortaya konulduğu bu konferansta, 2015 yılına kadar gerçekleştirilmesi kararı ile 6 eğitim hedefi belirlenmiştir. Erken çocukluk eğitimi ve dezavantajlı çocukların eğitimi, temel eğitim, cinsiyet eşitliği, kadınlar başta olmak üzere yetişkin okuryazarlığının %50 ilerleme kaydedilmesi, tüm gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması ve nitelikli eğitim hedeflerine ulaşılması kararı ile Dakar Eylem Planı kabul edilmiştir (UNESCO, 2000).

2015 yılında ise Dakar'da amaçlanan herkes için eğitim hedeflerinin gerçekleşme durumu rapor hâline getirilmiştir. Bu raporda hedeflerin gerçekleşmesi yönünde ilerlemenin olduğu ancak bu ilerlemenin yeterli olmadığı belirtilmiştir (UNESCO, 2015a).

25-27 Eylül 2015 tarihleri arasında New York'ta gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesinde, UNESCO'ya 'Herkes İçin Eğitim' hedeflerinin geliştirilmesi ve genişletilmesi ve 2030 eğitim hedeflerinin koordine edilmesi sorumluluğu verilmiştir. Bu kapsamda 7 ana amaç ve 3 alt amaçla sürdürülebilir kalkınma için 2030 eğitim hedefleri belirlenmiştir (UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, t.y).

Her öğrencinin ayırım gözetilmeksizin eğitim olanaklarından yararlanması, uluslararası kuruluşların raporlarında önemle ele alınan konulardan biri olmuştur. Ülkemiz açısından konu ele alındığında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda, Engeliler Hakkında Kanun'da, Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu'nda, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği kapsamında eğitimde kapsayıcı, nitelikli ve eşitlikçi amaçlar belirlenmiştir.

İhtiyaçları ne olursa olsun yeterli destek sunulduğunda tüm çocukların kendi yerel toplumlarındaki sınıflarında öğrenmeleri gerektiği anlayışını ifade eden kapsayıcı eğitim (UNESCO, 2015a), eğitimde niteliği sağlayacak bir model olarak görülmektedir (Sakız, 2021, s. 1-2). UNESCO'nun eğitim hedeflerinde de nitelik sıklıkla vurgulanmaktadır. Nitelikli eğitimi geliştirmede öğretmenler, ders kitapları ve diğer öğretim materyalleri ve tesisleri, öğretme ve öğrenme süreçleri ve yönetim (hem merkezi hem de özel okullar) olmak üzere dört alana dikkat çekilmektedir (UNESCO, 2015a).

Eğitimde kapsayıcılığı ve niteliği sağlama 1990 yılından itibaren üzerinde durulan ve 2030 eğitim hedeflerinde yerini bulan amaçlar olarak önemini ve önceliğini korumaktadır. Bu amaçlara ülkelerin ne derece ulaştıkları ise küresel izleme raporlarında açıklanmaktadır. Bu raporlar değerlendirildiğinde daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği açıkça görülmektedir (UNESCO, 2015a). Türkiye'nin bu hedeflere ulaşma durumları incelendiğinde, niceliksel ilerlemelerin olduğu ancak yeterli olmadığı tespit edilmekle birlikte (Dünya Bankası, 2011; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2015; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015) eğitimde niteliğin de istenilen düzeyde olmadığı uluslararası sınav sonuçları ile görülmektedir (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2020).

Eğitimde kapsayıcılığı ve niteliği sağlama yolunda atılacak adımlardan biri, öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğan ihtiyaçlarına cevap verebilmektir. Her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilen ortamın sağlanmasına ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ve bu uygulamaları işe koşacak öğretmenlere gerek duyulmaktadır. Bu çalışmada da sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedeflerine ulaşma yolunda farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesini ortaya koymak amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi metodu ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aracını sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedeflerini açıklayan Education 2030 dokümanı oluşturmaktadır. 2030 eğitim hedeflerinin 7 ana maddesi ve 3 alt maddesi açıklanmış olup buna göre farklılaştırılmış öğretimin gerekçesi belirtilmiştir.

### Veri Analizi

2030 eğitim hedefleri temel alınarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi açıklandığından dolayı bu çalışmada veriler betimsel analiz metodu ile incelenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedefleri açıklanarak farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi ortaya konulmuştur.

**Hedef 1. 2030 yılına kadar, tüm kız ve erkek çocukların, etkili öğrenme çıktılarını sağlayacak şekilde ücretsiz, eşit ve nitelikli ilk ve orta öğretimi tamamlamasını sağlayın.**

2000 yılından beri ilköğretime erişim açısından önemli gelişmeler kaydedilmiş olsa da 59 milyon çocuk okula gidememekte ve bu oranlarda çoğunluğu kız çocukları oluşturmaktadır. Okula gidenlerin çoğunluğu da temel bilgi ve becerileri kazanamamaktadır. Tüm çocukların okuryazarlık ve aritmetik becerilerin temellerine sahip olmaları ve müfredatta belirlenmiş öğrenme çıktılarına ulaşmaları gerektiği belirtilmektedir. Bu amaçla da nitelikli öğretim süreçlerinin işe koşulması üzerinde durulmuştur. Rapor, tüm çocuklar için en az 9 yılın zorunlu olduğu 12 yıllık ücretsiz, kapsayıcı, adil bir şekilde nitelikli ilköğretimi ve ortaöğretimi garanti eden kanunların oluşturulmasını önermiştir. Öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi noktasında da kapsamlı biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır (UNESCO, 2015b, s. 35-38).

### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Temel eğitime başlayan öğrencilerin yaşları hemen hemen aynı olsa bile birbirinden farklı ihtiyaçlarla okula gelmektedirler. Bu noktada dikkate alınması gereken durum, çocukların sadece okula başlama yaşının değerlendirilmemesidir (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson, 2001). Yaşla birlikte diğer faktörler öğrenmelerine etki etmektedir. Öğrencilerin okula geldiklerinde bilişsel, sosyal, fiziksel ve duyuşsal olarak hazır bulunuşluk durumları öğrenmede belirleyici rol oynamaktadır (Bloom, 1995; Smith ve Ragan, 1999). Fiziksel hazırbulunuşluk açısından aynı yaşta ve aynı cinsiyette olan iki çocuğu birbirinden yeteneği, öğrenme biçimi, ön bilgileri, zekâ eğilimleri, tutumları, ilgileri ve ailelerinden gördükleri destek gibi faktörler ayırabilmektedir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 85). Farklılaştırılmış öğretim de tüm öğrencilerin bireysel özelliklerinden doğan farklılıklarını dikkate alan, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını okula getirdikleri özellikleri ekseninde değerlendiren ve buna göre öğretimde çeşitliliği sağlayan bir yaklaşımdır (Tomlinson, 1999, 2000, 2001). Farklılaştırılmış öğretim öğrenciyi merkeze alarak önce öğrenciyi tanımakla başlar ve öğretimin buna göre planlanmasını destekler (D'Amico ve Gallaway, 2010; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu amaçla da ilk olarak ön değerlendirme yapılır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, ilgilerini ve öğrenme profillerini belirleyecek değerlendirme araçları işe koşular. Öğrencinin bireysel özellikleri ile birlikte öğrenmede ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler ortaya çıkarılır. Tüm bu tanımlama işlemleri sonrasında öğretim öğrenci ihtiyacına göre gerçekleştirir (Doubet ve Hockett, 2015, s. 70). Her öğrencinin öğrenme biçiminin birbirlerinden farklı olabileceği gerçeği ise öğretim içeriğinin aktarılma biçimiyle ve öğrencinin öğretileni anlamlandırıldığı süreçteki materyallerle çeşitlendirilir. Öğretmen öğrencilerinin nitelikli eğitim alabilmeleri için süreç içerisinde öğrenme durumlarının değerlendirmesini yapar. Eksiği olan öğrencisine gerekli desteği sunar. Son olarak öğrenme amaçlarının gerçekleşme durumunu ortaya koyan özetleyici değerlendirme araçlarını öğrenci ihtiyacına göre uyarlar. Değerlendirmede öğrencilerin özelliklerine göre ürün görevleri vererek eğitimde niteliği sağlamaya odaklanır (Tomlinson, 2001; Tomlinson ve Moon, 2013).

### **Hedef 2. 2030 yılına kadar tüm kız ve erkek çocukların, ilköğretime hazır olmaları için nitelikli erken çocukluk gelişimine, bakımına ve okul öncesi eğitime erişimini sağlayın.**

Doğumdan başlayarak, erken çocukluk bakımı ve eğitimi, çocukların sağlığının, mutluluğunun ve uzun vadede gelişiminin temelini oluşturur. Tüm çocukların öğrenmelerini geliştirmek amaçlanır. Ancak okul öncesi eğitim kayıtları ile ilgili istatistik veriler, artış olsa da dünyanın birçok yerinde küçük çocukların potansiyellerini tam olarak geliştirmelerini sağlayacak bakım ve eğitimi alamadığını göstermektedir. Erken çocukluk bakımı ve eğitimi yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. İlkokula bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim dâhil olmak üzere bir dizi gelişimsel sürecin aşamalı olarak

hazırlanıldığı sürece işaret eder. Bunu başarmak için de tüm çocukların nitelikli erken çocukluk gelişimi, bakımı ve eğitimi erişimlerinin karşılanması gereklidir. En az 1 yıllık ücretsiz ve zorunlu nitelikli okul öncesi eğitimin yapılması ve eğitimin iyi eğitim almış öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (UNESCO, 2015b, 38-40).

### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Okul öncesi (2-6 yaş), çocukların cinsiyet farklılıklarını keşfettikleri dönemdir. Çocukların farklılıklara saygı duymayı kazandığı ilk dönemlere işaret eder (Erden ve Akman, 2011; Mincemoyer, 2021). Erikson'a göre okul öncesi dönemde sağlanan uygun çevresel koşullar; bağımsızlık, özerklik, girişimcilik, özgüven gibi kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen kazanımların sağlanmasında etkili olmaktadır. Çocuklar okul öncesi eğitime dâhil olduklarında, psiko-sosyal gelişimleri noktasında yarar elde edebilmekte ayrıca ilerleyen eğitim dönemlerindeki akademik başarılarına da olumlu etkileri olabilmektedir (Erden ve Akman, 2011, s. 87-88).

Farklılaştırılmış öğretim, rahat ve güvenli bir ortamın oluşturulmasını destekler. Böylesi bir ortamda çocuğun kendini iyi hissetmesi ve o ortama ait bir birey olduğunu anlaması arzu edilir. Bu ortam bireysel farklılıkların saygıyla karşılandığı anlayışı üzerine kuruludur (Tomlinson ve Imbeau, 2010; Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu dönemde çocukların bireysel farklılıkları görmesi ve saygı duyması amacıyla yapılan etkinlikler farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerine uygun bir özellik taşımaktadır (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Moon, 2013). Çocuklara kültürel özelliklere duyarlı olmanın kazandırılmasına yönelik yapılacak uygulamalar, tutumlar ve davranışlar farklılaştırılmış öğretimin öğrenci profilleri boyutunda yer alan kültür unsuru ile de bağdaşmaktadır (Tomlinson, 2000, 2001).

### **Hedef 3. 2030 yılına kadar tüm kadınların ve erkeklerin ekonomik ve nitelikli mesleki, teknik ve yükseköğrenime eşit bir şekilde erişimini sağlayın.**

Az gelişmiş ülkelerde yüksek eğitime erişim olanakları genellikle yetersizdir. Bu da sosyal ve ekonomik kalkınma açısından ciddi sonuçları olan bir bilgi uçurumuna neden olmaktadır. Bu nedenle ortaöğretimden başlayarak yükseköğretime kadar mesleki teknik eğitim ve öğretimin önündeki engeller azaltılmalıdır. Gençlere ve yetişkinlere yaşam boyu öğrenme fırsatları oluşturulmalıdır. Raporunda, stratejiler başlığı altında konu ile ilgili politikaların geliştirilmesi ve iş birlikli çalışmaların yapılması vurgulanmış aynı zamanda üniversiteler dâhil olmak üzere eşitlikçi nitelikli yaşam boyu öğrenme olanaklarının sağlanması üzerinde durulmuştur (UNESCO, 2015b, 40-42).

### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Türkiye'de okula kayıt oranları değerlendirildiğinde, liseye kayıt olma ve bitirme oranlarındaki düşüş diğer kademelere göre daha fazladır. Yükseköğretime başlama oranları da yaklaşık %16 olarak açıklanmıştır (Dünya Bankası, 2010). 2019-2020'de ilkökul kademesinde okullaşma oranları %93,6, ortaokulda okullaşma oranları %95,9 olarak belirlenmişken, ortaöğretimde aynı yılın okullaşma oranları %85 olarak açıklanmıştır. Kız çocuklarının okullaşma oranları erkek çocukların okullaşma oranlarının gerisinde kalmıştır (ERG, 2020).

Türkiye'de okula kayıt ve devam oranları doğuştan gelen koşullardan (ailenin eğitim düzeyi, gelir durumu, ailedeki çocuk sayısı, cinsiyet, yerleşim yeri vb.) bağımsız değildir (Dünya Bankası, 2010). Hem bu sebeplerle bağlantılı olan hem de bu sebeplerin dışında kalan durumlar okullaşma oranlarına etki edebilmektedir. Bu sebepler arasında devamsızlık, sınıf tekrarı ve eğitimden erken ayrılma öne



çıkılmaktadır (ERG, 2020). Öğrenciler ortaokul çağlarından itibaren ergenliğe doğru yani lise yıllarına tekabül eden bu süreçte okulu bırakmaya eğilimli olmaktadır. Bu hassas dönemde öğrenme ortamının yapısı ve öğretmen tutumları belirleyici bir rol oynamaktadır (Fox ve Hoffman, 2011, s. 128).

Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları, öğrencilere yapabildiklerinin biraz ötesinde uygulamalar sunarak ve çalışma biçimlerinde esneklik sağlayarak öğrenme ortamında öğrenci ihtiyacını karşılamaya odaklanır (Tomlinson, 1999; Tomlinson ve Eidson, 2003). Ayrıca öğrenme ortamında öğrenciyi hassaslaştıran unsurlar arasında iletişim öne çıkmaktadır. Bu hem öğretmen hem de akranlarla iletişim bağlamında önemlidir. Öğretmenin ihmal ettiği, iletişim kurmadığı öğrencilerin okulu bıraktıkları araştırmalarla desteklenmiştir (Gregory ve Kuzmich, 2004, s. 13-14). Öğrenme ortamında öğrencinin yanlış bir cevap verdiğinde, akranlarından göreceği muamele de birbirleriyle olan iletişimlerine etki edebilmekte ve akademik benliklerini zayıflatabilecek kadar kritik bir rol oynamaktadır. Farklılaştırılmış öğretim uygulamaları da olumlu iletişim dili, esnek çalışma ortamı ve öğrenci özelliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak sınıf ortamı oluşturulmasını destekleyen bir yaklaşımdır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Strickland, 2005).

**Hedef 4. 2030 yılına kadar istihdam, iyi bir iş ve girişimcilik için mesleki ve teknik dâhil olmak üzere gerekli becerilere sahip gençlerin ve yetişkinlerin sayısını önemli ölçüde artırın.**

Çoğu ülkede eğitim ve öğretim politikalarının gençlerin ve yetişkinlerin becerilerini geliştirmesi, yeni becerileri edinmeleri ve hızla değişen ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması beklenmektedir. O nedenle tüm gençlerin ve yetişkinlerin özellikle kız çocuklarının ve kadınların iyi bir iş ve yaşam için gereken bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanabilmeleri amacıyla çok çeşitli eğitim ve öğretim yöntemleri kullanılarak öğrenme fırsatlarının artırılması gerekmektedir. Bütüncül eğitim programlarının hazırlanması, öğretmenlerin niteliği, iş temelli ve sınıf temelli eğitim ve öğretiminin farklı biçimlerinin geliştirilmesi ve işbirlikli çalışmaların konunun paydaşları ile gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Ayrıca hem örgün hem de yaygın öğrenme ortamlarında esnek öğrenme yollarının teşvik edilmesi, öğrencilerin başarı seviyeleri için kredi biriktirmeleri, önceki öğrenmelerinin belirlenmesi, uygun görülen destekleme programlarının işe koşulması ve danışmanlık hizmetlerinin sunulması önerilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 42-43).

**Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Öğrencilerin bilgi edinmeleri ve becerilerini geliştirmesi öğretimin tüm sınıfa aynı biçimde yapıldığı, uygulamanın olmadığı ya da sınırlı olduğu ve sınıf ortamının Knapp Shields ve Turnbull (1992) ifadeleriyle işlevsiz olduğu bir ortamda gelişmesi beklenemez. Öğrencilerin hangi alanda becerileri olduğu hangi alanlarda desteğe gerek duyduğunu ön değerlendirme yaparak belirleyen öğretmen, öğretim sürecinde de biçimlendirici değerlendirme yaparak öğrencilerin gelişmelerini görme fırsatı elde eder. Öğretmen, bu öğrenci özelliklerini tanımladığında hangi alanların geliştirilmesi gerektiğini açıkça görmüş olabilecek ve o öğrencinin ihtiyacına göre materyalleri ve teknikleri çeşitlendirebilecektir (Doubet ve Hockett, 2015; Tomlinson ve Moon, 2013). Bu uygulamaları tek bir öğrencisi için değil tüm öğrencileri için işe koşan öğretmen, her öğrencisini bulunduğu yerin biraz ötesine taşıması bilinciyle etkinlik tasarlar ve değerlendirme sistemlerini de buna göre uyarlar (Tomlinson, 2001; Tomlinson ve Moon, 2013). Her öğrencinin aynı hızda ilerlemesinin beklenmediği farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğrencilerin kendi gelişmelerine göre süre uyarlanır. Daha ileri öğrenme düzeyinde

olan öğrenciler için hızlandırma ve zenginleştirme programları uygulanır (Reis ve Renzulli, 1992; Renzulli ve Reis, 2014). Öğrencilerin bazen eşle, bazen grupta çalışma yapmalarına imkân tanıyan bu yaklaşım, becerilerinin geliştirilmesine de hizmet edebilecek bir özellik taşımaktadır (Alberta Education, 2010, s. 66). Yine süreçte öğrenci merkezli uygulamalarla öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırması ve yapabildiklerini gösterebilmesi sağlanabilecektir. Öğrenci özelliğine göre verilen ürün görevleri ile gelişimi görmek daha mümkün hâle gelebilecektir (Gregory ve Kuzmich, 2004; Tomlinson, 2001).

**Hedef 5. 2030 yılına kadar eğitimde cinsiyet eşitsizliğini kaldırın ve savunmasız çocuklar, engelliler ve yerli halk da dâhil olmak üzere tüm hassas kesimin her seviyede eğitime ve mesleki kurslara eşit erişimini sağlayın.**

İlköğretimde kız ve erkek çocukların kayıtlarında önemli bir gelişme kaydedilmiş olmasına rağmen, eğitimin tüm kademelerinde eşitsizliğin ortadan kaldırılmasına yeterince dikkat edilmemiştir. Yoksulluk ise bu noktada belirgin bir rol oynamaktadır. Çünkü yoksulluk dünyanın her yerinde ve her bölgesinde kapsayıcılığın önündeki en büyük engellerden biridir. Cinsiyet eşitsizliğinin yaşanmasında etkili olan faktörlerden de birini oluşturmaktadır. Bu eşitsizlik bazen kızlar bazen erkek çocukları aleyhine olmaktadır. Ayrıca pek çok çocuğun eğitim fırsatlarına erişimi savaşlar, doğal afetler veya salgın hastalıklar nedeniyle de kısıtlanmaktadır. Bu bakımdan eğitim politikalarının ve bütçe planlamalarının bu eşitsizliği kaldırmaya yönelik olması ve garanti edilmesi vurgulanmıştır. Nitelikli eğitime tüm kesimlerin eşit bir şekilde erişmesi ve kapsayıcı eğitime ulaşmak için politikaların oluşturulması amaçlanmıştır. Eğitim sistemlerinin tüm öğrencilerin çeşitliliğine ve ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri için dönüştürülmesi amacı da ifade edilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 44-46).

**Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Farklılaştırılmış öğretimde eşitlik ve adalet kavramları yeniden şekillenmektedir. Her öğrencinin öğrenme ihtiyacına göre destek görmesi farklılaştırmadaki adalet kavramının tanımını oluşturmaktadır (Tomlinson, 2001, s. 22). Tüm sınıfa aynı şekilde öğretim yapıldığında bireysel öğrenci ihtiyaçlarının karşılanabilmesi pek de mümkün görünmemektedir. Bu öğretim yaklaşımında önce öğrencinin bireysel ihtiyaçları belirlenir, daha sonra öğretim bu öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanır. Hazırlanan öğretim planı da içerik, süreç ve ürün öğelerinde öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli yöntemleri ve uygulamaları kapsar.

Farklılaştırılmış öğretimin temel ilkelerinde ayırım gözetilmeksizin her öğrencinin öğrenmelerinin geliştirilmesi yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme profilleri kapsamında yer alan cinsiyet boyutu da bunun bir göstergesidir. Farklılaştırılmış öğretimde kızların ve erkeklerin bazı öğrenme özellikleri olduğu kabul edilmekle birlikte esas olan öğrencilerin öğrenme biçimlerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun öğretim uygulamalarını işe koşturmasıdır (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 146).

**Hedef 6. 2030 yılına kadar, tüm gençlerin ve hem erkeklerden hem de kadınlardan oluşan yetişkinlerin büyük oranda okuryazarlık ve matematik becerisine erişmelerini sağlayın.**

Okuryazarlık ve eğitim hakkı kamu yararının bir parçasını teşkil etmektedir. Özellikle kadınların okuryazarlığı; iş gücü piyasasına katılma, evliliğin ileri zamanda gerçekleşmesi ve çocuk bakımının iyileştirilmesi noktasında etkili olmaktadır. Bunların da yoksulluğun azaltılmasına ve yaşam fırsatlarının genişletilmesine yararı olmaktadır. Benzer şekilde aritmetik beceriler yaşamın her alanında gereklidir.

Okuryazarlık durumları orta ve yüksek gelirli ülkeler açısından da değerlendirildiğinde küresel bir endişe kaynağı olmaktadır. Bu kapsamda kurum ve kuruluşların ortak çalışma planı oluşturması vurgulanmıştır. Okuryazarlık ve aritmetik programlarının, bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve önceki bilgi ve deneyimlerine dayalı olarak değerlendirme sistemlerinin yüksek bir nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir. Bu da kültüre, sosyal ve politik ilişkilere ve ekonomik faaliyetlere bilhassa kızlara, kadınlara ve hassas gruplara özel dikkat gösterilmesini gerektirmektedir (UNESCO, 2015b, s. 46-48).

### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Farklılaştırılmış öğretimin ilkelerinden birini öğrenenlerin cinsiyet, yaş, kültürel özellikleri bakımından ayırım gözetilmeksizin öğretimin yapılması oluşturmaktadır (Tomlinson, 2000; Tomlinson ve Allan, 2000). Bu öğretim yaklaşımında öğrenenin hangi eğitim kademesinde, kaç yaşında olduğu ve cinsiyet gibi unsurları ayırım için değil de sadece öğrenenin özelliklerini belirleme amacıyla tanımlanmaktadır. Öğrenenlerin özellikleri belirlenir ve amaçlanan bilgi ve beceri kazanımlarında ön bilgileri ölçülerek bir öğretim planı tasarlanır. Öğrenenlerin ön bilgilerinde eksiklik varsa bu noktada öğretmen çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretimi gerçekleştirir. Öğrenenler temel bilgilere sahipse onların da bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlayacak uygulamaları işe koşar. Öğretmen süreçte değerlendirme tekniklerinden yararlanarak öğrenenlerin öğrenme durumları hakkında bilgi sahibi olur. Öğrenenlerin kendi bireysel hızlarında, uygun zorluk düzeyinde ve uygun öğrenme biçimlerinde çalışmasını sağlayarak öğrenmelerini geliştirmeye odaklanır. Öğrenenlerin öğrenme durumlarını belirleme aşamasında da bireysel özellikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda özetleyici değerlendirmesini yapar (Sousa ve Tomlinson, 2011; Tomlinson ve Moon, 2013).

**Hedef 7. 2030 yılına kadar, tüm öğrencilerin sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları için insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsizlik kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı, kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı alanlarında eğitim dâhil diğer yöntemler aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi için gereken bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayın.**

Sürdürülebilir kalkınmaya yardımcı olan bu unsurlar için eğitim tartışılmaz bir öneme sahiptir. Bu tür bir eğitimin içeriği de öğrenmenin bilişsel olduğu kadar duyuşsal yönlerine de odaklanmalıdır. Vatandaşların üretken bir yaşam sürmelerinde, bilinçli kararlar vermelerinde küresel anlamda aktif bir rol üstlenmeleri için gereken bilgiye, beceriye, değere ve tutuma sahip olmalarında eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun da politikalara yansımaları beklenmektedir. Ancak UNESCO'ya üye devletlerin %50'sinin sürdürülebilir kalkınma için eğitim hedeflerini politikalarına dâhil ettikleri belirtilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 48-50).

### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin öğrenme profillerini dikkate alan buna göre içeriği, süreci ve ürünü çeşitlendiren ve sınıf öğelerinde bu öğrenci özelliğine uygun düzenlemeleri işe koşan bir yaklaşımdır. Öğrencilerin öğrenme profilleri kapsamında onların zekâ eğilimleri, öğrenme stilleri, cinsiyet ve kültürel özellikleri ele alınmaktadır (Sousa ve Tomlinson, 2011; Smith ve Throne, 2011).

Dack ve Tomlinson (2015) öğretmenlere öğrencilerin kültürel özelliklerini tanımayı ve öğretimde bu kültürel özelliklerden yararlanarak çeşitli örneklendirmelerden ve rol oynama tekniklerinden yararlanmayı önermektedirler. Kültürel özelliklerin göz ardı edildiği ya da küçümsendiği anlarda,

istenmeyen durumlarla karşılaşılması ya da öğrencinin kendini rahat ifade edememesi gibi durumların yaşanması söz konusu olabilmektedir (s. 11). Buna karşılık sınıfta kültürel çeşitlilik değerli görüldüğünde ve hoşgörü ile karşılandığında öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olmaları mümkün olabilmekte ve olumsuz durumların yaşanmasının önüne geçilebilmektedir (Tomlinson, 2001; Sousa ve Tomlinson, 2011). Kültürel çeşitliliğin tanınması ve kültürel özelliklere saygı duyulması noktasında da rol oynama, RAFT seçenekleri ve çeşitli okuma materyallerinden yararlanılabilir. Bu ve daha farklı materyallerle öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak öğretimi farklılaştırmak mümkündür (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 18).

Kültür aynı zamanda cinsiyet üzerindeki bazı yargıların oluşmasında da belirleyici rol oynamaktadır (Tomlinson, 2001; Sousa ve Tomlinson, 2011). Bu yargılar kız ve erkek öğrencilerin öğrenme biçimleri, zekâ eğilimleri, okudukları kitap türleri, sınıftaki rolleri, ve toplumsal rolleri ile ilgili olabilmektedir (Kitchenham, 2002; Smith ve Wilhelm, 2002; Salomone, 2003; Eliot, 2010). Farklılaştırılmış öğretimi merkeze alan öğretmenler, bir takım öğrenme kalıplarının kız ve erkek öğrenciler için etkili olabileceğini dikkate almakla birlikte, kız ve erkek öğrencilerin bilinen kalıpların ötesinde de farklı öğrenme biçimlerine sahip olabilecekleri ve bilinen yargıların tersi yönde ilgi duydukları alanlar olabileceğinin farkında olarak öğretimi öğrenci ihtiyacına göre gerçekleştirir (Sousa ve Tomlinson, 2011, s. 146).

#### **Hedef 4.a. Çocuk, engelli ve cinsiyete duyarlı olanlar için eğitim olanakları oluşturun ve geliştirin ve herkes için şiddet içermeyen güvenli kapsayıcı öğrenme ortamları sağlayın.**

Bu hedef, geçmiş deneyimlere ve engel durumuna bakılmaksızın herkes için öğrenmeyi geliştiren yeterli fiziki alt yapıya sahip kapsayıcı ortamlara ihtiyacı vurgulamaktadır. Tüm öğrencileri, öğretmenleri ve diğer eğitim personelinin desteklemek için nitelikli bir öğrenme ortamı gereklidir. Her öğrenme ortamı, herkes için erişilebilir olmalıdır. Ayrıca sınıf, uygun büyüklükte ve sağlığı koruma olanakları sunan yeterli kaynaklara ve altyapıya sahip olmalıdır. Kızların ve kadınların öğrenme ortamlarında kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak, eğitime devam edebilmelerinde etkili bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan cinsiyete ve engelliğe duyarlı kapsamlı politikalar oluşturulması ve kaynakların dağılımında adillik sağlanması gibi öneriler sunulmuştur (UNESCO, 2015b, s. 51-52).

#### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerektirdiği:**

Öğrenmenin gerçekleştiği ortamın yapısı, orada bulunanlar ve öğretme-öğrenme durumları açısından etkili olmaktadır (Tomlinson, 2001, s. 21). Ortamın fiziksel özellikleri olan duvar rengi, ışık, ısı, sıra, masa, tahta ve panolar gibi unsurlar öğrenmeyi etkileyebilmektedir. Ortamın pis, boğucu ve yeterince ısınmayan bir özellikte olması öğrenmeye engel olabilmektedir (Peter, 2016). Öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin öğrenmeye etki faktörü yanında bir de duyuşsal iklimi karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin duyuşsal ihtiyaçlarına hitap edebilecek unsurların olması, onun için ortamı ve öğrenmeyi etkili kılmaktadır. Bir öğrencinin duyuşsal ihtiyaçları karşılanmadığında bilişsel anlamda yeterliliklerinde eksikliklerin yaşanmasının olası olacağı belirtilmektedir (Doubet ve Hockett, 2015, s. 9). Fiziki unsurların destekleyici nitelikte olmasının yanında öğrencilerin bu ortamda kendilerini güvende ve saygın hissetmeleri, öğrenmelerinin daha iyi olması ve daha iyi motive olmaları adına belirleyici bir rol oynamaktadır. İşte hem fiziksel hem duyuşsal iklimin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılması farklılaştırmanın temel ilkeleri arasında yer almaktadır (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s. 19-20).

**Hedef 4.b. 2030 yılına kadar, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki mesleki eğitim, bilgi ve iletişim teknolojisi, teknik, mühendislik ve bilimsel programlar dâhil olmak üzere yükseköğretime kayıt için başta küçük ada devletleri ve Afrika ülkeleri olmak üzere en az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere sunulan burs miktarını dünya çapında önemli oranda genişletin.**

Burslar, eğitimlerine devam edemeyecek durumda olan gençlere ve yetişkinlere fırsatlar sunabilmektedir. 2030 eğitim hedefleri kapsamında eşitlik, kapsayıcılık ve niteliğe uygun olarak bursların şeffaf bir şekilde dezavantajlı gruba yönelik olması sağlanmalıdır. Uluslararası burs programlarının ve politikalarının insan kaynaklarının en çok ihtiyaç duyulduğu alanlarda güçlendirilmesi önerilmektedir. Beyin göçünü önleyen beyin kazanımını teşvik eden programlar oluşturulması da raporda ifade edilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 52-53).

#### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Farklılaştırılmış öğretim, her öğrencinin bulunduğu yerin ötesine ilerlemesini amaçlayan ve bu doğrultuda öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin işe koşulmasını ilke edinen bir yaklaşımdır. Öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmede imkân varsa sınıf dışı ortamlarda araştırma yapmalarını ve onlara çalışma olanakları sunulmasını destekler (Tomlinson, 1999, 2001).

**Hedef 4.c. 2030 yılına kadar, gelişmekte olan ülkelerde özellikle en az gelişmiş ve gelişmekte olan küçük ada devletlerinde öğretmen eğitimi için uluslararası iş birliği de dâhil olmak üzere nitelikli öğretmen sayısını büyük oranda artırın.**

Öğretmenler, sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedeflerine ulaşmanın anahtarıdır. Dolayısıyla bu hedef kritik bir öneme sahiptir. Eğitimdeki eşitsizlikler söz konusu olduğundan dolayı profesyonel olarak eğitilmiş öğretmenlerin eksikliği ve eşit olmayan dağılım dezavantajlı bölgeler için durumun daha da kötü olmasına neden olur. Öğretmenler nitelikli eğitimi sağlayacak temel koşullardan biri oldukları için öğretmen istihdamı, yeterli ücretlendirme ve motive edilme noktasında desteklenmelidir. Öğretmenlerin değişime açık oldukları ve kariyerleri boyunca öğrenmeye ve gelişmeye istekli olduklarından gereken destek verilmelidir. Bu kapsamda raporda öğretimin niteliğini geliştiren kapsayıcı politikaların geliştirilmesi ve uygulanması önerilmiştir (UNESCO, 2015b, s. 53-55).

#### **Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının gerekçesi:**

Günümüz sınıfların demografik özelliklerine ve giderek de artan çeşitliliğine cevap verebilmek için farklılaştırılmış öğretimi uygulama güçlü bir gerekçe olarak karşımıza çıkmaktadır (Marx, 2000, Tomlinson ve Imbeau, 2010). Öğrencinin neyi öğrenmeye ihtiyacı olduğunu anladığımızda farklılaştırma uygulamaları bir seçenek değil artık bir sorumluluktur (Earl, 2003, s. 86).

Farklılaştırılmış öğretimi benimseyen ve uygulayan öğretmenler, her öğrencinin saygıya değer olduğu inancını taşır. Çeşitliliğin hem mutlak olduğu hem de olumlu olduğu ilkesine sahiptir. Sınıfın, öğrencilerin içinde yaşamasını ve yönetmesini istediğimiz toplum tipini yansıtması gerektiğine inanır. Çoğu öğrencinin, belirli bir çalışma alanı için gerekli olan çoğu şeyi öğrenebileceğine inanır ve bu amaçla da her öğrencinin en iyi öğrenme fırsatlarına eşit erişim sağlayabilmesi gerekliliğini ilke edinmiştir. Her öğrencinin kapasitesini en üst düzeye çıkarma ilkesini benimser ve buna göre de öğretim planlarını oluşturur (Tomlinson ve Imbeau, 2010, s.27-35).

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedeflerinin 7 ana madde olmak üzere 3 alt maddesinde okul öncesi eğitimden başlayarak, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaygın eğitim kapsamında yer alan kurumlar için eğitimde kapsayıcılığın ve niteliğin özellikle ele alındığı görülmüştür. Ayrıca raporda eğitimde kapsayıcılığa ve niteliğe uygun uygulamaların işe koşulması yönünde öneriler de sunulmuştur.

2030 yılına kadar eğitim hedeflerinde kapsayıcılıkla ve nitelikle bağlantılı olan konu alanları öne çıkmıştır. Tüm örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinde her bir çocuğa, gence ve yetişkine eşit, adil, nitelikli bir eğitim verilmesi, bireylerin cinsiyete ve kültürel özelliklere duyarlı olması, güven veren öğrenme ortamının sağlanması, etkili öğretim süreçlerinin işe koşulması ile bireysel farklılıklara karşı olumlu tutumlara ve davranışlara sahip nitelikli öğretmen sayısının artırılması öne çıkan konulardır.

Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının bireysel öğrenci özelliklerini dikkate alarak onların öğrenme ihtiyaçlarını belirleme ve öğretimi buna göre gerçekleştirme ilkesi öncelikle eşitliği ve adilliği sağlamaktadır. Her bir öğrencinin hazır bulunuşluk durumları, ilgileri ve öğrenme profilleri özelliklerinin ön değerlendirmeyle belirlenmesi ve elde edilen verilerden hareketle öğrenci ihtiyaçlarının tanımlanıp buna göre öğretimin hangi yöntem ve teknikle, hangi materyallerle nasıl aktarılacağı belirlenmesi ilkesi nitelikli eğitimin özelliklerine hitap edebilmektedir. Farklılaştırılmış öğretimin öğrenme profilleri kapsamında yer alan cinsiyet ve kültürel özelliklere duyarlılık ilkesi eğitim 2030 hedefleri ile bağlantılıdır. Bu öğretimle öğrenme ortamının öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanması, öğrenme ortamında kapsayıcılığı sağlamakla birlikte, öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal yönüne hitap etmesi bu hedeflerle uyumludur. Aynı şekilde öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretimde pek çok tekniğin ve stratejinin işe koşulduğu bu öğretim yaklaşımı, bireysel özelliklere uygun etkili öğretim sürecinin gerçekleşmesini sağlayabilecek niteliktedir. Öğrencilerin öğrenmelerinin süreçte ve sonuçta öğrenci özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmesi hedeflerde yer almıştır. Farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenler bu ortamda öğrenciyle olumlu iletişim kurar ve her birinin saygıya değer olduğuna inanır, bu doğrultuda da onların ihtiyaçlarına göre öğretim sürecini uyarlar. Bu öğretmen özellikleri de sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedeflerinin nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanması talebi ile örtüşmektedir. Bu araştırmanın bulgularından hareketle farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının eğitim 2030 hedeflerini gerçekleştirmede etkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim 2030 hedeflerini gerçekleştirmede ekonomik ve siyasi sorumluluklar raporda belirtilmiştir. Eğitime yapılan yatırımlar noktasında, eğitim politikalarında ve sivil toplum kuruluşları ile ortak çalışmada birçok öneriler sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında da gerek ekonomik gerekse de eğitim politikalarında farklılaştırılmış uygulamalarının gerçekleşmesine yönelik adımların atılması, bu anlamda eğitimin paydaşları olan kuruluşlarla iş birliği yapılması ve farklılaştırılmış öğretimle ilgili lisans, lisansüstü eğitimin ve öğretmenlere hizmet için eğitimin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

## Kaynaklar

Alberta Education. (2010). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Retrieved from: [https://education.alberta.ca/media/384968/makingadiference\\_2010.pdf](https://education.alberta.ca/media/384968/makingadiference_2010.pdf)

- Bloom, B. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim.
- Dack, H., & Tomlinson, C. A. (2015). Inviting all students to learn. *Educational Leadership*, 10-15. Retrieved from: <https://unhgatecity.files.wordpress.com/2015/08/inviting-all-students-to-learn.pdf>
- D'Amico, J., & Gallaway, K. (2010). *Differentiated instruction for the middle school science teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Doubet, K. J., & Hockett, J. A. (2015). *Differentiation in middle and high school: Strategies to engage all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dünya Bankası (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Erişim Adresi: <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/006.pdf>
- Dünya Bankası (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Erişim adresi: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/968021468110644996/pdf/541310SR0P107700Quality0Report02011.pdf>
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Eliot, L. (2010). *Pink brain, blue brain: How small differences grow into troublesome gaps—and what we can do about it*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Erden, M., & Akman, Y. (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme* (19. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- ERG (2020). *Öğrenciler ve eğitime erişim: Eğitim izleme raporu*. Erişim Adresi: <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2020-ogrenciler-ve-egitime-erisim/>
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction: Book of lists*. John Wiley & San Francisco, CA: Sons.
- Gregory, G. H., & Kuzmich, L. (2004). *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Knapp, M. S., Shields, P. M., & Turnbull, B. J. (1992). *Academic Challenge for the Children of Poverty. Study of Academic Instruction for Disadvantaged Students. Summary Report*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED353355>
- Kitchenham, A. (2002). Vive la difference: Gender, motivation and achievement. *School Libraries in Canada*, 22(2), 34-37.
- Marx, G. (2000). *Ten trends: Educating children for a profoundly different future*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- MEB (2015). *Millî eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2014/15*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>
- Mincemoyer, C. (2021). *We are different, we are the same: teaching young children about diversity*. Retrieved from: [388](https://extension.psu.edu/programs/betterkidcare/knowledge-areas/environment-</a></p></div><div data-bbox=)

curriculum/activities/all-activities/we-are-different-we-are-the-same-teaching-young-children-about-diversity

OECD (2015). *Education at a glance*. Paris: OECD. Retrieved from: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015\\_eag-2015-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en)

Peter, W. (2016). *What teachers need to know about differentiated instruction*. ACER Press. 16. Retrieved from: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gaziebooks/detail.action?docID=4987475>

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1992). Using curriculum compacting to challenge the above average. *Educational Leadership*, 50(2), 51-57. Retrieved from: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=100&sid=f638cdb0-f851-443e-8ecb-962592addef3%40pdc-v-sessmgr03>

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). *The Schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development* (3th Edition). Waco, Tx: Prufrock Press INC.

Sakız, H. (2021). *Eğitimde bir kalite modeli olarak kapsayıcı eğitim* (2.Baskı). Ankara: Nobel.

Salomone, R. (2003). *Same, different, equal: Rethinking single-sex schooling*. New Haven, CT: Yale University.

Smith, M. W., & Wilhelm, J. (2002). *Reading don't fix no chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York: John Wiley & Sons.

Smith, G. E., & Throne, S. (2011). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11. Retrieved from: [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/sept00/vol58/num01/Reconcilable\\_Differences%C2%A2\\_Standards-Based\\_Teaching\\_and\\_Differentiation.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/sept00/vol58/num01/Reconcilable_Differences%C2%A2_Standards-Based_Teaching_and_Differentiation.aspx)

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Allan, D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiating in practice guide for differentiating curriculum: Grades K-5*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.



Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing: A differentiated classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

UNESCO (2000). *The Dakar framework for action, education for all: Meeting our collective commitments, adopted by the world education forum (Dakar, Senegal, 26–28 April 2000)*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/search/dada44b5-9632-4666-a842-a019aca79431>

UNESCO (2015a). *Education for all global monitoring Report: Education for all 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/search/93a9e6e8-7685-4ec3-8449-c3005d152c90>

UNESCO (2015b). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

<https://www.unesco.org.tr/Pages/14/52/S%C3%BCrd%C3%BCr%C3%BClebilir-Kalk%C4%B1nma-%C4%B0%C3%A7in-E%C4%9Fitim>

# Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yakın Döneminde Yaşanan Gelişmeler: Mevcut Durum, Sorunlar, Eğilimler

Developments in the Recent Period of Vocational and Technical Education in Turkey

Abdullah Mesud Gündüz<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu: 96116*

## Öz

Mesleki ve Teknik Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki rolü her geçen gün artmaktadır. Fakat Mesleki ve Teknik Eğitim, 1998 yılında yürürlüğe sokulan katsayı uygulaması sebebiyle sekteye uğramıştır. Bu durum, Mesleki ve Teknik Eğitimin itibarını zedelemiş ve tercih edilebilirliğinin azalmasına sebep olmuştur. Ancak 2009 yılında, eğitimde fırsat eşitliği de göz önünde bulundurularak katsayı uygulaması YÖK tarafından kaldırılmıştır. Katsayı probleminin ortadan kalkmasıyla birlikte yenilikçi ve teknolojik bir hareket olan FATİH Projesi uygulamaya konmuş, bu sayede Türk Eğitim sistemiyle beraber Mesleki ve Teknik Eğitim de ivme kazanmıştır. Gerekli olan önemin verilmesiyle beraber Mesleki ve Teknik Eğitim, Türk Eğitim Sisteminde tekrar önem arz eden bir yapı hâline gelmiştir. 2023 Eğitim vizyonuyla beraber Meslek Liselerinin ve Meslek Yüksekokullarının Sanayi ile iş birliği ve protokoller yapması sağlanmış, bu durum da Mesleki ve Teknik Eğitim için olumlu bir gelişme olmuştur. Bununla beraber Meslek Lisesi öğrencilerinin maddi kazanç sağlamaya başlaması, dünya çapında kalifiye eleman eksikliğinin fark edilmesi, Türkiye’de üniversite mezunu işsizlerin artması gibi konular, öğrencilerin Meslek Liselerini ve Meslek Yüksek Okullarını tercih etmesinde etkili olmaya başlamıştır. Bu çalışmada Mesleki Eğitimin mevcut durumu, kurumsal ve akademik alandaki gelişmeleri, eğitim ve öğretim programlarındaki gelişmeleri, ders materyallerindeki gelişmeleri, temel sorun alanları ve gelişmeye açık yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Mesleki ve Teknik Eğitim, Meslek Liseleri, Meslek Yüksek Okulları.

*Tema:* Eğitim Programları ve Öğretim

## Abstract

The role of Vocational and Technical Education in the Turkish Education System is increasing day by day. However, Vocational and Technical Education has been hampered by the coefficient problem introduced in 1998. This situation has damaged the reputation of Vocational and Technical Education and caused a decrease in its preferability. However, in 2009, considering the equality of opportunity in education, the coefficient problem was abolished by YÖK. With the elimination of the coefficient problem, the FATİH Project, which is an innovative and technological movement, was put into practice, thus Vocational and Technical Education gained momentum along with the Turkish Education system. After due importance is given, Vocational and Technical Education has become an important structure in the Turkish Education System again. With the 2023 Education Vision, it has been ensured that Vocational High Schools and Vocational Colleges cooperate and protocols with the industry, which has been a positive development for Vocational and Technical Education. In addition, issues such as Vocational High School students starting to make financial gains, the realization of the lack of qualified

---

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mesudgunduz@gmail.com

personnel worldwide, and the increase in unemployed university graduates in Turkey have started to be effective in students' preference for Vocational High Schools and Vocational Higher Education Schools. In this study, the current situation of Vocational Education, developments in the institutional and academic field, developments in education and training programs, developments in course materials, main problem areas and aspects open to improvement were tried to be determined.

**Keywords:** Vocational Education, Vocational Schools, Vocational Colleges.

**Theme:** Education Curriculum and Instruction.

## Giriş

Wolf (2011), yayınladığı "Review of Vocational Education" isimli raporunda şu anda ve gelecekte Mesleki ve Teknik Eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini, çünkü kalifiye eleman ihtiyacının bütün dünyada her geçen gün arttığını söylemektedir. Özellikle sanayi devriminden sonraki süreçten günümüze kadar, bahsi geçen nitelikli insan gücü ihtiyacı her devlet için sürekli hâsıl olmuştur.

Gelişen teknoloji ve toplumun modernleşmesinin etkisiyle beraber özellikle milenyum sonrasında insanların mesleki eğitimi, kendi geleceklerindeki iş planları arasına almadıkları, yani mesleki ve teknik eğitimi tercih etmedikleri görülmektedir. (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Bu gelişme durumu göz önünde bulundurarak ülkelerin mesleki eğitimi yeniden yapılandırması gereklidir (Binici ve Necdet, 2004; Sönmez, 2010; Wolf, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, 2023 Eğitim Vizyonunda (2018) mesleki eğitim için çizdiği yol, Türkiye'nin şimdiki eğitim düzenine ve gelecekte öngörülen toplumsal yapısına uygun bir biçimdedir. Özer, (2020) 2023 eğitim vizyonuna dayanarak Mesleki Eğitimde sadece sistemin değil, algıların da değişmesi gerektiğini ve Türkiye'nin hâlihazırda bu değişim sürecinin içinde olduğunu söylemektedir.

Bu çalışmada, 1998 yılından başlayarak 2022 yılına kadar olan süreçte Mesleki ve Teknik Eğitimde yaşanan gelişmeler ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Türk Eğitim Sistemi içindeki dönüm noktalarına değinilmiştir. Çalışmanın sonunda ise Mesleki ve Teknik eğitimdeki güncel sorunlara, Mesleki Eğitim önerilere ve Mesleki Eğitimdeki eğilimlere değinilmiştir.

### 1. Dönüm Noktası: Katsayı Uygulaması

Gökbel ve Seggie, (2014) Türkiye'deki akademik özgürlüğü tartıştıkları çalışmalarında bazı siyasi olayların Türk eğitim sisteminde derinden izler bıraktığını, 1998 yılında meslek lisesi mezunlarına öğrenci seçme sınavı için getirilen katsayı uygulamasının bu olaylardan biri olduğunu söylemektedirler. Devletin sosyal ve sağlıklı insan yetiştirmesinin olmazsa olmaz şartı olarak karşımıza çıkan *eğitimde fırsat eşitliği* kavramının tam olarak karşısında duran bu problem mesleki ve teknik eğitimde büyük sorunlara neden olmuştur. İlk olarak, 1998 yılında başlayan katsayı problemiyle beraber katsayı uygulamasının ortadan kaldırıldığı 2009 yılına kadar meslek liselerine olan talep her yıl düzenli olarak azalmıştır (Ekici, 2007; Şahin ve Fındık, 2008). Sönmez ve Yılmaz (2004), çalışmalarında 1998 yılından sonraki 6 yıllık süreçte meslek liseleri dışındaki liselerin öğrenci sayılarında her yıl düzenli olarak artış olduğunu, fakat meslek liselerine katılan öğrenci sayılarında benzer oranda düşüş olduğunu söylemektedir. Popülaritesini yitiren meslek liselerinde düşüş sadece öğrenci sayısında değil, eğitimin kalitesinde de gözlenmiştir (Sönmez, 2008). Gül (2008)'e göre bu sorunları sadece katsayı uygulamasına indirmek çözümün gecikmesine yol açabilmektedir. Nitekim katsayı uygulaması 11 yıl

yürürlükte kalmış ve tamamen kaldırılışı 2009 yılında olmuştur. Her ne kadar bu süreç uzun olsa da bu durumun en büyük müsebbibi katsayı uygulamasıdır. Ceylan ve Erbir (2015), meslek yüksekokullarını inceledikleri çalışmalarında, mesleki ve teknik eğitime dair ön lisans düzeyindeki en büyük sorunun bu okullara meslek liselerinden gelen öğrencilerin teknik altyapı eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Sadece Türkiye’de değil, tüm dünyada başarı düzeyi nispeten düşük öğrenciler mesleki ve teknik eğitime gitmektedir (Özer, 2018). Bu çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği gibi bu tercih edilmeme durumu özellikle 2000 yılı sonrasında büyük oranda artmıştır. Uygulanan katsayı uygulaması ile bu durum Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimi adeta travmalı bir hâle sokmuştur (Özer, Çavuşoğlu ve Gür, 2011).

## **2. Dönüm Noktası: Katsayı Uygulamasının Kaldırılması ve Fatih Projesi**

2009 yılında, TBMM’de kaldırılması için daha önce birçok kez görüşüldüğü katsayı uygulamasının YÖK tarafından kaldırıldığı duyurulmuştur. Özer (2018)’e göre katsayı uygulamasının etkisi, kaldırıldıktan sonra dahi uzun yıllar mesleki eğitimin peşini bırakmamış ve ona eşlik etmiştir. Yine de mesleki eğitim, geç de olsa bu katsayı probleminden arındırılmış ve üzerinden kötü etkilerini atacağı yıllara geçiş yapmıştır.

Katsayı uygulamasının kaldırılması ile aynı döneme denk gelen Fatih Projesi’nin duyurulması mesleki eğitim adına büyük bir fırsat olmuştur. FATİH Projesi (MEB, 2011), *Fırsatları artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi* olarak duyurulmuş olup, yeniliklerin ve teknolojinin eğitime entegresini amaçlamaktadır. Fatih Projesi, doğrudan olmasa da Türk Eğitim Sistemini başından sonuna kadar etkileyen bir proje olduğu için dolaylı yoldan da mesleki ve teknik eğitimi etkilemiş ve mesleki ve teknik eğitim adına da bir dönüm noktası olmuştur. Fatih projesi kapsamında ortaokullar ve liselere teknolojik destek sağlanmıştır. Mesleki eğitimin neredeyse her kademesinde teknolojik araç ve gereçlere ihtiyaç olduğu için bu proje, katsayı uygulaması garabetini yeni atlatmış olan mesleki ve teknik eğitimin tekrar kalkınmasında ve eski popüleritesini yakalama çabasında etkili olmuştur.

Katsayı uygulamasının kaldırıldığı yıldan itibaren başlayıp 2023 Eğitim Vizyonunun duyurulduğu 2018 yılına kadar olan dönem mesleki eğitim için bir geçiş dönemi olmuştur. Özer ve arkadaşları (2011), bu dönemi restorasyon ve toparlanma dönemi olarak adlandırmaktadır.

## **3. Dönüm Noktası: 2023 Eğitim Vizyonu**

Bizzat dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından 23 Ekim 2018 tarihinde duyurulan Eğitim Vizyonu, Türk eğitim sistemiyle beraber mesleki ve teknik eğitim için de bir nevi rehber niteliğinde olmuştur. Özer (2018)’e göre 2023 Eğitim Vizyonunda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili 7 ana hedef bulunmaktadır:

### 1-Programların güncellenmesi

Ülke genelinde belirli bir standart oluşturmak hedeflenmektedir. Böylelikle ulusal bir uyum yakalanacaktır. Bununla birlikte mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin gelişimine katkı sağlayacak merkezler kurulması düşünülmektedir.

### 2-Uygulama kapasitesinin artırılması

Mesleki ve teknik eğitim bünyesinde bulunan bütün atölyeler ve laboratuvarlar güncellenecektir. Bununla birlikte öğrencilerin okurken para kazanabilecekleri *döner sermaye* modeli ulusal olarak benimsenecektir.

### 3-Kaliteye yönelik izleme ve iyileştirme yapılması

Mesleki eğitimin her kademesinden geri dönüt sağlayacak raporlama sistemleri kurulacaktır. Böylelikle gelişmenin ve ilerlemenin önündeki engeller en hızlı bir biçimde belirlenecektir.

### 4-Sektörle ve sanayiyle iş birliklerinin güçlendirilmesi

Teknoparklar, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı, HAVELSAN, DOSİDER, GÜNDER gibi kurum ve kuruluşlarla protokoller imzalanıp iş birliği içine girilecektir.

### 5-Yeni alanlarda eğitim seçeneği sunulması

Hâlihazırda mesleki ve teknik eğitimde 54 alan ve 199 dal bulunmaktadır. Gelişen teknolojiyle beraber çıkan ve çıkması öngörülen yeni alan ve dalların da mesleki ve teknik eğitim sistemine dâhil olması sağlanacaktır.

### 6-Sosyal entegrasyona ve diplomasiye katkı sağlanması

Mesleki ve teknik eğitim konusunda öncü olan ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesi ve mesleki ve teknik eğitim konusunda uzman yetiştirilmesi amacıyla yurtdışında eğitim verilmesi teşvik edilecektir.

### 7-Mesleki ve teknik eğitim mezunların kendi alanlarında çalışmalarının teşvik edilmesi

Mesleki ve teknik eğitimi mezunlarının kendi alanlarının dışında istihdam olmamaları için ekonomik ve akademik iyileştirmeler yapılacaktır.

2023 eğitim vizyonu ile beraber mesleki ve teknik eğitimdeki sorunlar ile geliştirilmesi gereken yönler tespit edilmiş ve bu konular baz alınarak hedefler belirlenmiştir (Özer, 2018).

## **Sorunlar, Öneriler, Eğilimler**

Ceylan ve Erbir (2015) de çalışmalarında 2023 yılına atıf yaparak Türkiye'nin hedefinin dünyanın en büyük 10 ekonomisinden biri olduğunu, bu hedefe ulaşmanın yolunun ise başarılı bir şekilde uygulanmış mesleki ve teknik eğitimden geçtiğini söylemektedirler. Wolf (2011) raporunda, bir ülkenin eleman ihtiyacı hangi alandaysa öncelik olarak o alana yönelik bir eğitim yatırımı yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin Wolf'e göre İngiltere'de sağlık elemanı açığı fazla olduğu için İngiltere'nin Sağlık Meslek eğitimine öncelik vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda Türkiye'nin insan gücü ve kalifiye eleman açısından eksik olduğu alanları tespit edip o alanda mesleki eğitim faaliyetlerini ve yatırımlarını artırması gerektiği söylenebilir.

Gündüz (2018)'ün de yüksek lisans tez çalışmasında bahsettiği mesleki ve teknik eğitim ile ilgili sorunlardan en önemlisi teknolojik altyapı yetersizliğidir. 2022 yılı itibarıyla Türkiye'nin özellikle kırsal bölgelerindeki okullarda, teknolojik imkânlar hâlâ yeterli seviyede değildir. Özellikle covid-19 pandemisinde, bu teknolojik altyapı sorununun sadece mesleki eğitimi değil, Türk eğitim sisteminin kademesini etkilediği anlaşılmıştır. Bu durumun düzeltilmesi için gerekli çalışmaların yapılması öngörülmektedir.

Türkiye, genç insan nüfusu bakımından çok büyük bir potansiyele sahiptir (Coşan, Şahin ve Yörübulut, 2017). Diğer gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelere göre en büyük avantajlarından biri budur. Bu insan gücünün doğru bir şekilde eğitilmesi ve doğru biçimde kullanılması ancak doğru planlama ve yönlendirme ile başarılabilir. Mesleki ve teknik eğitimin eksiklikleri giderilip tekrar cazip bir seçenek hâline getirildiğinde, Türkiye'deki genç nüfus için bir çıkış yolu olacağı aşikârdır.

## Kaynaklar

Binici, H., & Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).

Canbal, M., Kerkez, B., Suna, H.E., Numanoğlu, K.V., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.

Ceylan, H., & Erbir, M. A. (2015). Meslek yüksekokullarında kalite: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(1), 99-106.

Coşan, B., Şahin, Ş., & Yörübulut, M. Ç. (2017). Küresel Ekonominin Kronik Sorunsalı Genç İşsizlik: Türkiye-Güney Avrupa (İspanya, İtalya, Portekiz, Yunanistan) Ülkelerinin Karşılaştırması. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (Special), 220.

Dahil, L., Karabulut, A., & Mutlu, İ. (2015). Reasons and results of nonapplicability of education technology in vocational and technical schools in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 811-818.

Ekici, G. (2007). Teknik Eğitim Fakültelerine öğrenci yöneliminin çoklu zekâ kuramı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 98-114.

Gökbel, V., & Seggie, F. N. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük. SETA.

Gül, H. (2008). Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 181-196.

Günay, D., & Özer, M. (2016). Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2000'li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-12.

Gündüz, A.M. (2018). *Use of technology in high schools in vocational education in Turkey*. Yüksek Lisans Tezi. University of Southampton. UK.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu. Ankara: MEB. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2011). Eğitimde FATİH projesi. Ankara: MEB. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php> sayfasından erişilmiştir

Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 425-435.

Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 1-11.

Özer, M. (2020). Türkiye’de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.

Özer, M., Çavuşoğlu, A., & Gür, B. S. (2011). Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000’li yıllar. içinde B. S. Gür (Ed.), *2000’li Yıllar: Türkiye’de Eğitim* (s. 163-192). İstanbul: Meydan.

Sönmez, M.& Yılmaz, A. (2004). “Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş Uygulamasındaki Sorunlar: Teknik Liselerin ve Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılandırılması Gerekliliği.” I. Uluslararası Üniversite Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Abstracts. S.133, İstanbul.

Sönmez, M. (2010). Türkiye’de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.

Wolf, A. (2011). Review of vocational education. *London: DfE*.

Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-31.

# An analysis of Intercultural Communicative Competence Assessment Tools from Educational Perspective

## Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik Değerlendirme Araçlarının Eğitimsel Açıdan İncelenmesi

Lazura Kazykhankyzy<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu: 96117*

### Abstract

The present study discusses the theoretical aspects of assessing intercultural communicative competence (ICC) of language learners in the educational field. Although there are a large number of research studies related to the assessment of ICC in different fields, the present study tries to analyze them from the foreign language teaching perspective. Thus, the aim of the current study was to examine existing literature on intercultural communicative competence assessment tools and provide teachers and teacher educators with the necessary guidance on assessing their students' intercultural communicative competence. The study was conducted using the document analysis method within the framework of the qualitative research paradigm. Various scientific research studies related to the development of ICC instruments were analyzed, described, compared, and interpreted.

**Keywords:** *Intercultural Communicative Competence, Assessment Tools, Language Learners.*

**Theme:** *English Language Teaching*

### Öz

Bu çalışma, kültürlerarası iletişim yeterliliğini değerlendirmenin teorik yönlerini tartışmaktadır. ICC'nin değerlendirilmesi ile ilgili çok sayıda araştırma çalışması olmasına rağmen, bu çalışma onları yabancı dil öğretimi perspektifinden incelemeye çalışmaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışmanın amacı, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik değerlendirme araçlarına ilişkin mevcut literatürü incelemek ve öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine, öğrencilerinin kültürlerarası iletişim yeterliliğini değerlendirme konusunda gerekli rehberliği sağlamaktır. Çalışma nitel araştırma paradigması çerçevesinde doküman incelemesi yöntemini kullanılarak gerçekleştirilmiştir. ICC araçlarının geliştirilmesine ilişkin çeşitli bilimsel araştırma çalışmaları analiz edilmiş, tanımlanmış, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Kültürlerarası İletişim Yeterliliği, Değerlendirme Aracı, Dil Öğrenenler*

**Tema:** *İngiliz Dili Eğitimi*

### Introduction

Intercultural competence is a widely used term which describes the complex of cognitive, affective and behavioral components that make individuals able to function in different intercultural situations effectively (Dombi, 2021, p.3). The term 'intercultural communicative competence' emerged in the literature as an extension of communicative competence and intercultural competence (Sercu, 2005, p.3).

---

<sup>1</sup> Dr. Lazura Kazykhankyzy, Hoja Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, lazura.kazykhankyzy@gmail.com.



The Communicative approach to the field of foreign language education is defined in terms of competent communicator and refers to the competence of a native speaker and relates to the social aspect of language, whereas the Intercultural approach to teaching refers to the culture teaching and is based on the intercultural speaker norms. In other words, while the communicative language teaching approach aims to teach language learners general elements of culture, the aim of an intercultural approach is to develop the learners' abilities to communicate by avoiding misunderstanding and conflicts that result from the cultural differences that emerge while negotiation with people from different cultural backgrounds.

The intercultural approach focuses on developing language learners' target culture knowledge by comparing the target culture with one's own culture in order to understand cultural differences. Thus it develops learners' cultural awareness by helping them to learn about foreign culture and makes them aware of the distinctness of their own culture. Baker considered the intercultural approach as the next step in language and culture teaching which moves beyond the traditional understanding of teaching target culture. He sees it in utilizing a more inclusive approach in order to promote language learners' cultural awareness and provide them with skills and knowledge of other cultures to negotiate with people from different cultural backgrounds (Baker, 2015).

According to Fantini (2009), a kind of communicative competence is possessed in the native language which enables people to communicate with people sharing the same cultural values without facing challenges in understanding each other. To a person who learns a target language, it is required to develop a kind of communicative competence in order to communicate with people speaking that language who have different cultural values. This competence is called "intercultural" competence (Fantini, 2009).

"Intercultural competence has become an essential element in international as well as in domestic education" (Deardorff, 2017). According to Chen and Starosta (2000) intercultural competence is "an individual's ability to achieve their communication goal while effectively and appropriately utilizing communication behaviors to negotiate between the different identities present within a culturally diverse environment" (p. 70). In turn interculturally competent person is someone who is "interested in other cultures, sensitive enough to notice cultural differences and also willing to modify his/her behavior as an indication of respect for the people of other cultures" (Chen & Starosta, 2000, p. 72).

Deardorff (2011) was among the first scholars who provided a definition of intercultural competence. By applying a Delphi study, she concluded that intercultural competence can be defined as "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (p. 68). Thus, he stated that the degree of intercultural competence of a language used depends on one's attitudes, knowledge, and skills. Deardorff pointed out that there are several aspects that should be considered as important factors in this model. Firstly, it must not be forgotten that the development of intercultural competence is an ongoing process, so that "it is important for individuals to be given opportunities to reflect on and assess the development of their own intercultural competence over time" (Deardorff, 2011, p. 68).

Further, she stressed the importance of critical thinking in acquiring and evaluating critical knowledge. Lastly, she proposed attitude as the main component of the model, since it serves as the basis of developing intercultural competence and has a great impact on all aspects of the model. As to Fantini

(2018), a complex of abilities in terms of awareness, attitudes, skills, knowledge are needed in order to be able to perform effectively and appropriately when interacting with people who are linguistically and culturally different (p.239). He considered awareness (of self and others) as the most important component for effective and appropriate intercultural communicative interactions as he believes that awareness comes from the knowledge related to intercultural communicative skills, attitudes, and knowledge. At the same time, the development of knowledge, skills, and attitudes enhances awareness as well.

The concept of intercultural speaker has been developed and introduced in the field of foreign language education by Byram and Zarate (1996) in their working paper which later became the Common European Framework of References of the Council of Europe. The term was focused on “knowing that” which was widened to include “knowing how”, to be more precise, “knowing about a country and knowing how to interact with people with different ways of thinking, believing and behaving” (p. 321). In their paper, Byram and Zarate attempted to improve the definition of sociocultural competence used by the Council of Europe in terms of four dimensions of attitudes, knowledge, and skills. Later, in 1997, Byram published his monograph *Teaching and assessing intercultural communicative competence* that was based on a modification of substantiality of Council of Europe paper. After these global changes, the term intercultural speaker was started to be used in connection with the term intercultural competence. Byram states that to communicate effectively in intercultural situations does not only rely on effective transfer of information which is considered as the main objective of communicative competence, but it also relies on “using language to demonstrate one’s willingness to relate, which often involves indirectness of politeness rather than the direct and efficient choice of language full of information”. Therefore, ICC “expands the concept of communicative competence in significant ways” (Byram & Zarate, 1996, p. 325).

The analysis of the concept revealed that it has a multi-faceted nature, so that conceptualizations differ across disciplines. Some authors, such as Risager (2007) associated ICC to the language use and interaction between people, others (Fantini, 2019) relate it to sojourn experience of individuals, whereas other considers it as an important part of communication framework emphasizing its international dimension (Arasaratnam, 2009). Therefore, the examination of the ICC tools is a challenging process which needs detailed analysis of different instruments developed by different researchers of this field.

## **Methodology**

### **Materials and methods**

The study was conducted using the document analysis method within the framework of the qualitative research paradigm to examine existing measurement ICC tools used in the field of language education in terms of their appropriateness. The document analysis method is the systematic examination of existing documents or records as a data source, which includes the analysis of written sources containing information about the subjects to be researched. The document analysis method is used to reach data for the purpose of the study and to determine findings from these data. In addition, document analysis provides access to generalizations and interpretations by gathering the data obtained by examining the oral, printed, or any other materials containing information about the topics to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2003). The documents examined were subjected to descriptive analysis.

Since the study was concerned with the analysis of the documents it was aimed at “describing, comparing, classifying, analyzing and interpreting” (Cohen, Manion & Morrison, 2006).

## **Findings and Discussion**

Evaluation of intercultural communicative competence in the field of education is a big challenge for teachers because ICC deals not only with the knowledge about different cultures but also “with behavioral and attitudinal changes in terms of development of cultural awareness and self-awareness, understanding and respect of other cultures, openness to diverse cultural experiences” (Bouchard, 2017, p. 36), since teachers are used to assessing knowledge and skills but not attitudes and awareness of language learners (Deardorff, 2017).

Assessing ICC raises not only technical but also ethical issues such as the appropriateness of assessing attitudes and the level of tolerance. As Byram states, “clearly formulated objectives are essential to the proper assessment, and the assessment itself is therefore indirectly affected by contextual factors” (Byram, p. 32). Some researchers argue that IC should not or cannot be assessed. Kramsch (2014) claims that IC is a very private place for each learner which is also dynamic, so that it “will be differently located, and will make different sense at different times” (p. 245). However, the assessment of ICC is important for educational institutions and individuals as educational systems demand the measurement of performances. It operates as an impetus for teachers and learners to take the intercultural component seriously.

Dombi (2021) asserts that empirical research studies which were carried out to find the ways for assessing ICC can be grouped as studies dealing with (1) international students’ development of ICC in foreign culture contexts, and (2) EFL students’ development of ICC in a classroom environment. Also, the assessment tools developed with the purpose of assessing ICC can be distinguished according to the participants’ reports according to their experiences and perceived ICC or observers’ assessment of participants’ ICC. Since our purpose is assessing students’ ICC in a classroom environment, with the help of a self-report instrument, in this section an overview of empirical research based on developing ICC instruments is discussed (Dombi, 2021).

Assessment instruments relying on individuals’ self-report are called indirect tools, as they survey perceived or imagined behavior. Different self-report instruments have been designed with the purpose of assessing ICC. The Cross-Cultural Adaptability Inventory by Kelley and Meyer (1995), the Intercultural Sensitivity Inventory by Bhawuk and Brislin (1992), the Intercultural Development Inventory (IDI) developed by Hammer and Bennett (1998) are the examples of assessment tools of the 1990s. Intercultural Sensitivity Inventory assesses individuals adaptations to differences between living in an individualistic culture (e.i. the United States) and in a collectivistic culture (e.i. Japan); Cross-Cultural Adaptability Inventory which includes dimensions such as emotional reliance, flexibility and openness, perceptual acuity, and personal autonomy was developed to assess individual’s level of adaptability to the cultures different from his/her own. In this study, we tried to analyze available ICC tools according to their usage and effectiveness in the educational field.

The Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI) constructed by Bhawuk and Brislin in 1992 is a self-report instrument composed of 46 items that assess a person’s ability to modify behavior in culturally appropriate ways according to the diverse cultural contexts. The ICSI is used to identify the cultural identity of a person through the assessment of one’s cultural value orientations and flexibility in

adapting to new cultures and communities. The instrument consists of two parts. In the first part, participants give answers to the same questions twice. In the first time, they imagine living and working in Japan, and in the second time, they imagine living and working in the U.S. The second part is used to assess participants' flexibility and open-mindedness (Bhawuk & Brislin, 1992).

The next instrument is Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI) developed by Kelley and Meyer in 1995. This instrument was used to assess participants' intercultural abilities in cross-cultural communications. According to the authors, the instrument was designed to promote the cultural awareness of participants in different training programs in educational, business, and government settings. This self-assessment tool measures individuals emotional resilience in terms of one's ability to cope with stress in a new cultural environment; flexibility and openness with regard to new ways of thinking and behaving in different cultural contexts; perceptual acuity, in terms of the ability of a person to understand and interpret verbal and nonverbal communication cues of different cultures; and personal autonomy, in terms of the ability to respect cultural values of other communities (Nguyen, Biderman & McNary, p. 115).

Hammer and Bennett's (2009) Intercultural Development Inventory (IDI) was constructed in 2009 and later cross-culturally validated by Hummer in 2011 was designed to assess the person's attitude toward another culture. The tool comprises six dimensions: denial, defense, and minimization stages which were called ethnocentric stages and acceptance, adaptation, and integration stages which were also called ethno-relative stages. The ethnocentric orientations are applied when a person's culture is experienced as central to reality. The ethno-relative orientations are applied when a person's culture is experienced in the context of other cultures. Generally, it aimed to measure the level of worldview orientation differences and intercultural sensitivity of the pre-service educators prior to the cultural immersion experience, before and after the process (Hammer, 2017, p.481).

One more instrument which is used by many scholars for measuring ICC is the Intercultural Sensitivity Scale developed by Chen and Starosta (2000). It was developed to measure students' ICC levels in terms of their intercultural sensitivity. Authors assert in their study that intercultural sensitivity is the affective dimension of intercultural communicative competence. Therefore, the scale may help individuals to distinguish how their culturally different counterparts vary in behaviors, perceptions, and feelings so that they may be conscious and respectful within their interaction (Wang & Zhou, 2016). However, according to Arasaratnam (2017), it needs to be more research on establishing the extent to which intercultural sensitivity is a predictor of ICC. He thinks that although intercultural sensitivity may be a predictor of ICC, it is conceptually different from ICC (Arasaratnam-Smith, 2017). Deriving from this, Arasaratnam (2017) developed a new instrument for measuring ICC on the basis of cognitive, affective, and behavioral components of ICC which assesses the level of empathy, motivation, attitude toward other cultures, and interaction involvement as important elements of intercultural communication competence. It also includes 'the measure of experience' part, which was based on participants who studied abroad or lived abroad experiences, whether they had formal training in intercultural communication, and intercultural friendships.

The Assessment of Intercultural Competence (AIC) scale developed by the Federation of the Experiment in International Living (FEIL) as part of assessing the intercultural outcomes of its programs assesses how inter-cultural sojourners change over time, the outcomes of intercultural service experiences – the level of intercultural competence developed by volunteers, its effect on their lifestyle choices, impact on

communities and other individuals after returning home. FEIL researchers defined intercultural competence as “a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from one’s self” (Deardorff, 2017, p. 128). This instrument measures different components including dimensions of intercultural competence (knowledge, attitude, skills, and awareness), domains of intercultural competence (relationships, communication, and collaboration), language proficiency, and developmental level.

Intercultural Effectiveness Scale (IES) developed by Portilla and Chen (2010) was used to assess an individual’s ability to acclimate and function in another culture. This ability deal with psychological stress, effective communication, and creating and maintain interpersonal relationships. The components of the IES composed of message skills, interaction management, behavioral flexibility, identity management, and relationship cultivation. Message skills refer to the ability to use the language of other communities, and in doing so the individual must “exercise one’s counterpart’s verbal and nonverbal behaviors” (p. 102). Interaction management is “displayed through taking turns in the discussion, and initiating and terminating interaction based on an accurate assessment of the needs and desires of others” (p. 108). It is primarily concerned with the procedural aspects of how to maintain interaction and is directly related to an individual’s ability to handle those procedural aspects. Behavioral flexibility refers to the ability to show appropriate behaviors according to the specific situational context. As Chen states an individual’s identity is shaped and influenced largely in the process of interaction by others. These experiences teach an individual to cultivate a relationship which refers to “the ability to establish a certain degree of relationship with one’s partner in order to satisfy each other’s needs and reach a positive outcome of interaction” (Portalla & Chen, 2010, p. 106).

### **Conclusion and Recommendations**

The review of existing literature indicated that there are a large number of instruments assessing ICC which could be effective in the reliable evaluation of language learners’ levels of ICC. In order to select an appropriate measurement tool you should be able to answer the following questions:

- Is the tool you are selecting is compatible with your objectives?
- Does it improve your overall assessment plan?
- Is it based on a theoretical foundation?
- Does it have a cultural bias?
- Is it appropriate for the age level of those who are being assessed?
- Are the results for the students or for teachers or researchers? (Chen & Starosta, 2010 p.203).

However, as a result of the analysis, it was revealed that some of the instruments address ICC without regard to language, whereas some address language without regard to specific aspects of ICC, whereas few of them address both language and culture. Thus when selecting an assessment tool to assess ICC, it is important to examine and understand what exactly each instrument measures and to be sure that the purpose of the instrument is compatible with the objectives being assessed. Moreover, it is of great importance to keep in mind that a single instrument alone may be inadequate for measuring all aspects of ICC.

«The work was carried out with the financial support of the Ministry of education and science of the Republic of Kazakhstan in the framework of the scientific project AP09261132»

## References

- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence: An overview. *Intercultural Competence in Higher Education*, 7-18.
- Baker, W. (2015). Research into practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, 48(1),130-141.
- Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436.
- Bouchard, J. (2017). *Ideology, agency, and intercultural communicative competence*. Springer Singapore.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1996). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29(4), 239-243.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale*.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Coding and content analysis. In *Research methods in education* (pp. 668-685). Routledge.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65.
- Deardorff, D. K. (2017). The big picture of intercultural competence assessment. In *Intercultural competence in higher education* (pp. 124-133). Routledge.
- Dombi, J. (2021). *Intercultural communicative competence and individual differences: A model for advanced EFL learners*. Cambridge scholars.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
- Fantini, A. E. (2018). *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*. Routledge.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA Review*, 27(1), 30-55.
- Nguyen, N. T., Biderman, M. D., & McNary, L. D. (2010). A validation study of the Cross-Cultural Adaptability Inventory. *International Journal of Training and Development*, 14(2), 112-129.
- Portalla, T., & Chen, G. M. (2010). *The development and validation of the intercultural effectiveness scale*.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. In *Foreign language teachers and intercultural competence* (pp. 1-18). Multilingual Matters.

Wang, W., & Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, 55, 1-7.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. bs.). *Ankara: Seçkin* .

# Ахмет Байтұрсынұлы – Ұлт Ұстазы

Ahmet Baitursynuly - Milletin Öğretmeni

*Abikenova Gulnafis Tokenovna<sup>1</sup>, Abikenova Laura Tokenovna<sup>2</sup>*

*Bildiri kodu: 96119*

## Öz

Bu makalede Kazak halkının siyasi-sosyal, kültürel-manevi yaşam tarihinde özel bir yeri olan Ahmet Baitursynuly hakkında yazılmıştır. Kazak milli dili ve edebiyatı çalışmalarının temellerini atan bilim adamı, devlet adamı ve halk figürü, şair, Kazak alfabesi reformcusu, Türkolog Ahmet Baitursynuly'nun yaratıcı laboratuvarı, edebi mirası ve çeşitli araştırmalarından bahsedilmiştir.

*Anahtar kelimeler: Kazak Alfabesi, Reformcu, Türkolog, Edebi Miras, Sosyal Kahraman, Şair, Edebiyat Eleştirmeni, Dilbilimci, Tercüman, Yayıncı, Eğitimci-Bilim Adamı, Milli Öğretmen.*

*Tema: Türk Dili ve Edebiyatı.*

## Abstract

This article is devoted to Akhmet Baitursynuly, the great man, who has a special place in the political, social, cultural, spiritual life and in the history of the Kazakh people. It is written about the creative laboratory, literary legacy and various researches of Akhmet Baitursynuly, a scientist, statesman and public figure, poet, reformer of the Kazakh alphabet, Turkologist who laid the foundations of Kazakh national language and literary studies.

*Key Words: Kazakh Alphabet, Reformer, Turkologist, Literary Heritage, Social Hero, Poet, Literary Critic, Linguist, Translator, Publicist, Educator-Scientist, Folk Teacher.*

*Theme: Turkish Language and Literary.*

XX ғасырдың басында қазақ халқы аса ірі қоғамдық-саяси өзгерістермен қатар ауқымды рухани жаңғырулар бастан кешті. Ұлттық мәдениет пен әдебиеттің, білім мен ғылымның туын көтерген, жұртшылықтың санасына демократиялық ойлар сіңіріп, алға жетелеуге ұмтылған зиялы топ қалыптасты. Халықтың зердесіне сәуле түсіріп, санасын оятқан осы топтың рухани көсемі Ахмет Байтұрсынұлы еді.

Қазақ әдебиеті мен әдебиеттану ғылымының, тіл білімінің атасы, ұлы түрлендіруші-реформаторы атанған ол өзінің алдындағы Шоқан, Ыбырай, Абайлардың ағартушылық, демократтық бағыттарын жалғастыра отырып, өз заманындағы тұтас бір зиялы қауымның төлбасы болды.

Ахмет Байтұрсынұлы – қазақ халқының саяси-әлеуметтік, мәдени-рухани өмірлік тарихынан айрықша орын алатын алып тұлғалардың бірі. Ол - қоғам қайраткері, ақын, әдебиеттанушы,

---

<sup>1</sup> Ph.D., associate professor, Әбікенова Гүлнафис Төкенқызы, ф.ғ.к., доцент, Қазақстан Республикасы, Абай облысы, Семей қаласы, Alikhan Bokeikhan University, gulnafis.abikenova@mail.ru

<sup>2</sup> Doctoral student, Әбікенова Лаура Төкенқызы, докторант Қазақстан Республикасы, Абай облысы, Семей қаласы, Alikhan Bokeikhan University



лингвист, аудармашы, публицист, ағартушы-ғалым, ұлт ұстазы. Бір басына сан түрлі санаткерлік тоғысқан ұлы адамның кемеңгерлік болмысы мен қайраткерлік қасиетін танып-білу ұзақ жылдарға созылатын, көпелі ізденістер нәтижесінде ғана қол жеткізуге болатын ауқымды іс.

Тәуелсіздік кезеңінде қазақтың ұлттық тілі мен әдебиеттану ғылымының іргетасын қалаған ғалым, мемлекет және қоғам қайраткері, ақын, қазақ әліпбиінің реформаторы, түрколог Ахмет Байтұрсынұлының (1872-1938) шығармашылық зертханасы, әдебиеттанулық мұрасы сан алуан бағыттағы зерттеулердің нысанына айналды, себебі А.Байтұрсынұлының «Әдебиет танытқыш» және «Тіл-құрал»(1926) атты ғылыми-теориялық еңбектерін бүгінгі күн талаптарына лайық әлемдік әдебиеттану және тіл ғылымының аясында жаңаша көзқарас пен жаңаша ойлау тұрғысынан жан-жақты қарастырудың қажеттілігі мен маңыздылығы өте зор.

Өз ұлтының енжарлығы мен жалқаулығы, өнер-білім іздеп сілкінбеуімен күрскен А.Байтұрсынұлы ХХ ғасырдың басындағы қазақ әдебиетінде ұлт-азатшы бағытын бастаған төл поэзиясында білімді азат еркін өмірді насихаттаған ойларын айқындай түсіп, өршіл де күресшіл сарындағы жалынды жырлар туғызды. Оның «Маса» жинағы 1911 жылы дүниеге келді. Ол – Ахмет Байтұрсынұлының ақындығын әбден паш етіп, өз тұсында қазақ ақындарының алдыңғы қатарына шығарған туынды [1, 74 б.]. Ол өз өлеңдерінде өнер-білімнің шынайы құдіретіне табынуға, олардың қадір-қасиетін атақ пен шен, мансап пен байлық көзіне айналдырмауға үндеп, Абай тағылымын әры қарай жалғастырады. Қараңғылықтың құшағында мүлгіген халыққа: «Аш көзіңді оянып» деп қозғау салып, ұран көтереді. 1967 жылы Америкадағы Колумбия университетінің профессорлары Эдвард Олуорд, Ян Муррей, Мэтли, Карл Х. Мэнгес өз шәкіртерімен бірлесіп Нью-Йоркте ағылшын тілінде «Орталық Азияны орыс билеген ғасырда» деген кітап шығарыпты. Мұнда Орта Азия халықтары мен қазақ халқының өткен ғасырдың 60-жылдарынан бергі жердегі экономикалық, саяси, мәдени даму жолдары сөз болады. Әсіресе олардың ұлттық сезімінің оянуы, интеллектуалдық жағынан өсуі, әдебиетінің дамуы жөнінде көп ойлар айтылған. Сол кезде өзіміз «Халық жауы» деп мансұқ етіп келген А.Байтұрсынұлымыз туралы барлығы 16 бетте пікір білдірген. Оның саясат, әдебиет, мәдениет майданындағы үлкен істерін ерекше бағалаған (Интернет материалынан).

Бүгінгі таңда Ахметтану саласында біраз ізденістер бар екенін атап кеткен жөн. А.Байтұрсынұлының мұрасын жарыққа шығаруға алпыс жылға тарта уақыт тыйым салынып келгеннен кейін оның ақталып халқымен қайта қауышқанына көп уақыт болмағаны әдебиеттану, жалпы гуманитарлық ғылымдар тарихынан белгілі. Оның ардақты есімі ақталып, шығармалары мен еңбектері халықтың рухани байлығына айналған соңғы он-жиырма жылдар шамасында шығармашылығын зерттеу қарқынды дамып, Ахметтану ғылымының қалыптаса бастағаны байқалады. А. Байтұрсынұлына М. Әуезов өз кезінде былай баға берген болатын: «Бір басында сан салалы өнер тоғысқан, телегей- теңіз энциклопедиялық білім иесі, қайшылығы мол тартысты ғұмырында қараңғы қалың елін жарқын болашаққа сүйреуден басқа бақыт бар деп білмеген ірі тұлға, халықтың «рухани көсемі».

А. Байтұрсынұлы өз ұлтының бостандығы мен тәуелсіздігі жолындағы күресте шыңдалып өсті. Осынау күрес майданындағы өткір қаруы, оқырман мен тыңдарман жүрегіне жылы тиіп, берік ұялар, адам ойына қозғау салар қасиетті өнері өлең болды. Сондықтан да ақын поэзиясы оның азаматтық тұлғасын дараландыра берді.

Ахмет Байтұрсынұлының шығармашылығы жайлы өз кезінде С.Сейфуллин: «... өзге оқыған замандастары өз бастарының пайдасын ғана іздеп, ар һәм имандарын сатып жүргенде,

Ахмет халықтың арын іздеп, өзінің ойға алған ісі үшін бір басын бәйгеге тіккен. Ахмет Байтұрсынұлы ұлтын шын сүйетін шын ұлтшыл»[2, 56 б.], - деп пікірін білдірсе, М. Дулатов былай деген болатын: «... А. Байтұрсынұлының өлеңдері өзінің сыртқы қарапайымдылығы, ішкі мазмұны, жеңілдігі және біркелкілігі жағынан қазақ әдебиетінде бірінші орын алады...

А. Байтұрсынұлының арқасында санасыз түрде болмаса да шын мәнінде орыстана және татарлана бастаған қазақ зиялыларының бір тобы дереу есін жиып, ... өз ағаттықтарын түсіне бастады...» [3, 21 б.].

Ілім-білімнің таңғажайып күшіне А. Байтұрсынұлы әуелгі кезде ағартушылық арқылы әлеуметтік жетімсіздікті де, мәдени мешеулікті жеңуге болады деп түсінді. Осыған байланысты Ахмет шығармашылығында екі кезең айқындала түседі: 1) ағартушы-демократ; 2) азаттық жолын нұсқаушы, ұлт-азатшыл идеяға бекінген күрескер. Бұлай бөлудің себебі де бар. Ол мұғалімдік қызмет атқара жүріп шығармашылықпен де айналысқан. Ел ішінде қоғамдық ахуалды, сауатсыздық пен білімсіздікті көріп, ағартушылық көзқарастарын қалыптастырған. Бұдан кейін 1905-1907 жылдары Ресей төңкерісі тұсында А.Байтұрсынұлы бостандық темірқазығын айнытпай таныды, ол азаттық жолындағы күрес екенін түсінді. Оның өлеңдеріндегі өзгеше сарынды, күресшіл рухты қазақ әдебиетін зерттеушілер 20-жылдарда-ақ таныған болатын [4,323].

Қоғам проблемаларынан тыс тұрған, оларға бұрылып қарамайтын, жүрегі ауырмайтын ақын болмақ емес. Осы негізде Ахмет Байтұрсынұлының азаматтық позициясы, ақындық үні қалыптасты. Ал азаматтық позиция ұғымы ең алдымен ақынның биік адамгершілік болмысымен, иманды гуманистік көзқарасымен, суреткерлік күш-қуатымен, ішкі ойлау мәдениетінің жоғарылығымен, қоғамдағы белсенді іс-әрекетімен, дүниетанымының кеңдігімен әрі тереңдігімен, жан-жақты парасаттылығымен, білім-білігінің молдығымен, тазалыққа, әділдік пен адалдыққа құштарлығымен, халық мүддесіне етене жақындығымен, әлеуметтік мұрат-мақсаттарының биік өресімен, ақиқатқа, шындыққа ұмтылуымен, жақсы мен жаман, ақ пен қара ұғымдарына байланысты көзқарастарының айқындығымен өлшенсе керек. Түптеп келгенде, ақын азаматтық позициясы жоғарыда аталған қасиеттердің ішкі бірлігінен, өзара тығыз сабақтастығынан көрінбек. Мұндай қасиеттердің шын мәніндегі бірлігі жоқ жерде ақын қаламынан шынайы шығарма туу мүмкін емес.

Ахмет Байтұрсынұлының шығармашылығындағы ең басты тақырып – заман, оның шындығы, ой-арманы, жүрек лүпілі болды. Өзінің азаматтық, әлеуметтік сарындағы лирикасында ол заманның типтік образын жасады, жетістігі мен кемістігі де бар шынайы реалистік кейіптегі уақыт бейнесін сомдады. Дәуір сипатын ашатын тақырып та ақын назарынан тыс қалған жоқ. Тұтастай алғанда, ақынның өлеңдері — ежелден келе жатқан қазақ поэзиясының ұлы дәстүрлерін, Абай бастаған реалистік, шыншыл сипаттағы ағартушылық, демократтық әдебиет үлгілерін жаңа тарихи кезеңде жаңарта жалғастырып, жаңаша дамытқан идеялық, көркемдік деңгейі биік туындылар.

А.Байтұрсынұлы өмірі мен қызметінің тағы бір салмақты саласы- оның ақындық, аудармашылық еңбегі. Ол бала кезінен қазақ ішінде көркем сөз құдіреті жоғары саналатынын көріп, естіп, сезініп, ойланып өскенге ұқсайды. Саналы өмірге аяқ басқан кезде халық поэзиясы мен А.Құнанбаев, Б.Алтынсарин шығармаларын, орыс әдебиетін оқиды. А.Байтұрсынұлы айналы таны, білу, сезіну қалпын поэзия тілімен, өлеңмен жеткізуге ден қояды. Өлеңді өзінің ағартушылық идеясына пайдалануды көздейді:

- Бұл сөзді біреу алмас, біреу алар,
- Құлағын біреу салмас, біреу салар.
  - Теп-тегіс көпке ұнау оңай емес,
  - Кейіне жарамаса, кейін жарар.
  - Қайсысы ықыласын салып тыңдап,
  - Жаратпай қайсыбірі теріс қарар.
  - Дүниеде сүйгенім бар, күйгенім бар,
  - Солардан аз да болса белгі қалар.

Ол Қазақстанның әр түрлі облыстарынан мектептер ашып, ұстаздық жұмыспен айналысты, жарғақ құлағы жастыққа тимей, масаша ызылдап, туған халқын оқуға, өнер-білімге шақырды, өркениетті елдерден кейін қалып, көрінгенге жем болып жүргеніміз біліміміздің, өнеріміздің жеткіліксіздігінен, оқыса, ілгері кеткен елдер қатарына қосылуға талпынса, қазақ халқы да ешкімге есесін жібермейді, әңгіме талаптануда, намыстануда дейді. Ахмет Байтұрсыновтың «Оқуға шақыру» атты өлеңінде:

- Балалар! Оқуға бар! Жатпа қарап!
- Жуынып, киініңдер шапшаңырақ!
- Шақырды тауық мана әлдеқашан,
- Қарап тұр терезеден күн жылтырап.
- Адам да, ұшқан құс та, жүрген аң да,

Жұмыссыз тек тұрған жоқ ешбір жан да:

- Кішкене қоңыз да жүр жүгін сүйреп,
- Барады аралар да ұшып балға.
- Күн ашық, тоғайлар шат, ың-жың орман,
- Оянып жан-мақлұқ түнде қонған,
- Шығады тоқылдақтың тоқ-тоқ даусы,
- Сайрағы сарғалдақтың сыңғырлаған.
- Өзенде балықшылар ау қарап жүр,
- Тоғайда орақ даусы шаң-шұң орған.
- «Аллалап», ал кітапты қолдарыңа!

Құлдарын құдай сүймес жалқау болған, - деп, жас ұрпаққа үміт артып, олардың жүрегін оятып, оларды өзінің озат мақсат-мұраттарына тартуға ұмтылды. Мұнда ақын еңбексіз, ынта-ықылассыз, мехнатсыз нағыз білім қолға түспейтінін ескертеді. Тіпті ұшқан құс пен жүрген аң да, кішкене қоңыз да, бал араларының барлығы еңбектеніп жатқанын айтады. Ал балалардың еңбегі - оқу, білім алу, асыл мақсаттарды көздеп, өмірден іргелі орын алуға ұмтылу.

Қалың ұйқыдағы халқын оятып, серпіліс әкелер жол іздеп шарқ ұрған ақын таңдап алған жолының ауырлығы мен қиындығын сезінеді, бірақ үмітін үзбейді. Сондықтан сарымаса болып ызыңдай беру керек екенін, тынымсыз еңбек түбі – зейнет екендігін ұқтыруға жан салады:

Ызыңдап ұшқан мынау біздің маса,  
Сап-сары, аяқтары ұзын маса:  
Өзіне біткен түсі өзгерілмес  
Дегенмен қара, яки қызыл маса.  
Үстінде ұйықтағанның айнала ұшып,

Қаққы жеп, қанаттары бұзылғанша,  
Ұйқысын аз да болса бөлмес пе екен,  
Қоймастан құлағына ызыңдаса?!

Ағартушылық идеяға әбден сенген дарын өз қоғамының мүшкіл халден шығуы үшін мықты қозғаушы күш керектігін ұға бастағанда, бейбітшіл ұғымдар күресшіл сипат дарытып шыға келеді. Ол осы мақсатта маса болып, халық санасына қозғау салуға тырысады.

Ақын «Туған тілім» өлеңінде кені бай, кемелі мол туған тілін бар мүмкіндігі енді ашылып, түрленіп келе жатыр деп жырлайды. Сонымен бірге тіл ұстартуға үйренудің, оны өркендетудің бағытын да айқындай кетеді:

Қонып тұр ордаң міне, жаңа жұртқа,

Салып тұр ұлың «Қазақ» көзін сыртқа.

Жау болсаң, жақындама, аулақ жүр деп,

Ел болсаң, есігім бос, ен деп ұлтқа.

Балықтай жүзіп адам, құс боп ұшқан,

Түндігің ашулы тұр күн батыстан.

Ғылым мен кереметтің кенін тапқан,

Нұр кірер білім-өнер мол жақ тұстан, - деуімен батыстық өркениеттен үйренуді, солар салған ғылым-білімді игеруді көздегені аңғарылады.

Саналы ғұмырында тіл тазалығы жолында күрескен Ахмет қазақ тілінің өзгелермен араласып, шұбарланып кетпеуін қатты қадағалағаны белгілі. Бір айтар жай, ана тілді жақсы білетін адам болсын, ана тілі басқа ұлттың адамы болсын, тілді білгенмен, сөзді қисындыра қолдануы, әдемі сөйлеуі екінің бірінің қолынан келмейді. А.Байтұрсынұлы осы жағына да көңіл бөліп, ойын былай түйіндейді. «Біз қазақ тіліндегі сөздің бәрін білгеніміз, қазақ тілін қолдана білу болып табылмайды. Тілді қолдана білу деп — айтатын ойға сәйкес келетін сөздерді таңдап ала білуді және сол сөздерді сөйлем ішіне орын-орнына дұрыстап қоя білуді айтамыз. Қазақ тілі қазақ ортасындағы бәріне бірдей ортақ мүлік болғанмен, бәрі бірдей пайдаланбайды. Әркім әр сөзді өзінше қолданады, өзінше тұтынады...». Бұл жерде А.Байтұрсынұлының дүниетанымын зерделесек, «әркім әр сөзді өзінше қолданады» деп айтуының сыры әр адам езінің логикасына сай сөзді пайдаланатынын, әркімнің сөз саптауынан-ақ санасын, дүниетанымын байқауға болатынын пайымдайды. Төмендегі өлеңде сол бір өзіндік бағытынан айнымаған ақынды танимыз. Ол:

Кемсініп кең ордамды адасқандар,

Тіліме жау боп найза қадаспаңдар!

Бір айттым, екі айттым, бұл – үшінші,

Жорға бер, жолың алыс, адассаңдар.

Мен болман болдырамын «татар» десең,

Мен жатпан бір бөлмеде жатар десең!

Өтпеймін тамағыңнан жұтам десең,

Жолым бір, қолым міне «қатар» десең.

Бұл өлеңінің негізгі идеясы – халқын өнер-білімге шақыру, адамгершілікті, мәдениетті уағыздау, еңбек етуге үндеу. Ахмет туған халқынан күдер үзбейді, оларды оятудан үміттенеді.

Қазағым, елім!

Қайқайып белің!

Сынуға тұр таянып,

Талауда малың  
Қамауда жаның,  
Аш көзіңді оянып,

Қанған жоқ па әлі ұйқың?

Ұйықтайтын бар не сиқың! – дейді. Оның алдында ағартушы ақындарға ортақ екі бағыт, екі жол тұрды. Оның бірі- қоғамдағы, айналадағы адамдардың мінез-құлқы мен дағды-әрекеттеріндегі, іс-әрекеттеріндегі кемшілік атаулыны әшкерелеп, қоғамдық өмірдің көлеңкелі жағын сынау болса, екінші жолы – қараңғылықтан құтылудың, рухани тығырықтан шығудың жолын іздеу еді. Ол қазақ арасындағы экономикалық артта қалушылықтың, рухани қараңғылықтың түп төркінін де толып жатқан осындай ірілі-ұсақты мінез көріністерінен іздейді. Ақын алдымен адамда бар ұйқышылдықты, еріншектікті, жалқаулықты, салақтықты, ынсапсыздықты сынайды. Олардың бір-бірімен төркіндес екенін, астасып, сабақтасып жататынын әшкерелейді.

Заманды түзеу ең алдымен жастардың үлесіндегі міндет екенін айта келіп, ақын өзінің ғибратты сөздерін бірінші кезекте сол жастарға арнайды. Жасөспірім замандастарын ескіден арылып, жаңамен жылдам жалғасуға үндейді. Ізгіліктің жолына бас тігудің қажеттігін, нағандық пен сауатсыздықтың зиянды екенін, ғылым мен білім үйренудің шексіз пайдасын түсіндіреді.

Бұрынғы «Қырық мысалдағы» емеурін, ишара, мегзеу, астар, мысалмен берілген ойлар “Маса” кітабында ашық, анық, дәлді, нақты айтылады. «Масаның» алғашқы жолдары - «Сөз иесі» «Қырық мысалдағы» «Малшы мен масаның» жалғасы сияқты:

Мысалы қазақ – малшы ұйықтап жатқан,

Жыланды пәлен делік аңдып баққан.

Пәленің түрін көрген мен – Сарымаса –

Халықты оянсын деп сөзбен шаққан.

Ойлаймын осы сөз де жетеді деп,

Қатты айтсам, сөзім батып кетеді деп,

Ұйқысы ашылмаған жұрт өзімді

Қорқамын Сарымасадай етеді деп.

Осындағы «маса» - сергектік, қозғалыстың, ізденістің символы да, «ұйықтағандар» - өз халқы, қараңғы қазақ елі. Бұл өлеңінің негізгі идеясы – халқын өнер-білімге шақыру, адамгершілікті, мәдениетті уағыздау, еңбек етуге үндеу.

Ахмет Байтұрсынұлының ағартушылық сөзі, туған халқын оқу-білімге шақырған ғибратты ұраны осылайша бүкіл қазақ қауымына бағыт алады. Бұл тұста ол Абай идеясын, ұлы ақынның нұсқап кеткен жолын одан әрі жалғастырды, шығармашылық қуатпен дамыта түсті. Абай мен Ахмет өмір сүрген замандардың уақыт жағынан азын-аулақ айырмашылығы болғанымен, сол қоғамның психологиясында, этикасы мен эстетикалық түсінігінде мәдени, рухани және экономикалық болмысында бірін-бірі қайталайтын мәселелер аз емес еді. Абай мен Ахмет шығармаларының табиғатынан осы сипаттар нышаны үнемі байқалып отырады.

Ғылымды іздеп,

Дүниені кездеп,

Екі жаққа үңілдім.

Құлағын салмас,

Тіліңді алмас,

Көп наданнан түңілдім (52, 114 б.), - деп жырлаған Абайдың басындағы жағдай Ахметте де болды. Мұндай ағартушылық, демократтық ойлар, ұлт болашағына айрықша жанашырлық таныту, Абай дәстүрінің үлгісіндегі сыншылдық сипаттар ақынның "Маса" жинағына енген барлық өлеңдеріне тән деуге болады.

Ахмет Байтұрсынұлының ағартушылық сөзі, туған халқын оқу-білімге шақырған гибратты ұраны осылайша бүкіл қазақ қауымына бағыт алады.

Ахмет Байтұрсынұлы күресі – таптар жігін ажыратып, бір халықтың екіге бөлініп майдандасуы емес, ел бірлігін сақтап, надандықты жеңе отырып, ұл азаттығына ие болу.

Ұлт-азатшыл бағыттың көрнекті өкілі, ұлтының ұлы ұстазы, рухани көсемі А.Байтұрсынұлы ұлт-азатшыл бағыттың негізін қалап азаттықтың ақ жолын ұстанды. Оның осынау күрес жолындағы ел санасын серпілтер, жұрт жүрегін оятар ең әсерлі қаруы-жалынды жырлары мен өткір де ойлы мақалалары болды.

Бүгінгідей түрлі мәдениеттер тоғысындағы жаһандану үрдісіне бағыт бұрған заманда ұлтымыздың рухани өресін биіктеткен тұлғалардың қалдырған мұрасына қайта үңілу оның тағылымдық мәнін қайта зерделеу – заман тудырып отырған қажеттілік. Өткен ғасырдың күрделі кезеңінде өмір сүрсе де ғаламдық ой таным дәрежесіне көтерілген Ахмет Байтұрсынұлының әдеби мұрасының түп қазығы – «туған ел тағдыры», «білім алу», «отаның үшін адал қызмет ету» «тіл тазалығы» санасы түзу адамды қалыптастыру, сол арқылы қоғамды түзеу. Ар ілімін адамдық сапаның алдына шығарып бүкіл поэзиялық туындыларына өзек еткен Ахмет тағылымы бүгінгі күн үшін де аса қажетті әрі көкейкесті мәселе болып отыр.

Оның өлеңдеріндегі адамгершілік мәселелері, оқу, білім алу, рухани биіктікке көтерілуге байланысты ақынның тұжырым, түйіндерін танып білудің маңыздылығы да дау тудырмайды. Себебі, ғұлама суреткер дін мәселесін шын ақыл мен салқын сана арқылы сараптап, негізгі өзегін өмір иілігіне айналдыра білген. Жаратылысқа деген сенім мен сүйіспеншілікті махаббат пен мейірімнің жақсылықтың көзі ретінде бағалау арқылы қалың жұртын өмірді сүйуге, адамды аялауға үндеген. Ахмет Байтұрсынұлының шығармашылық мұрасын әр түрлі аспектіде тереңдей, кешенді түрде қарастырудың қажеттілігі де осыдан туындайды.

### **Пайдаланылған әдебиеттер**

Әбдиманұлы Ө. Ахмет Байтұрсынұлы: Зерттеу-эссе. – Алматы: «Арыс», 2007. – 74 б.

Сейфуллин С. Тернистый путь: Ист.- мемуарный роман. - Алма-Ата: Жазушы, 1975.- 56 с.

Дулатов М. Труды общества изучения киргизского края. Вып. III. (Қайта басылған). – Алматы, 2002. – 21 б.

Абай. Өлең - сөздің патшасы. Халықаралық Абай клубы. Жидебай, 2006. – 323 б.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencilerin Sözlü Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Teknolojinin Önemi

The Importance of Technology in Developing Learners' Oral Expression Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language

*Ziyoda Khalmatova<sup>1</sup>, Ibrokhim Sagdullaev<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 96122*

## Öz

Sözlü anlatım insanın ister ana dilinde ister öğrendiği veya edindiği yabancı dilde algıladığı veya kavradığı konuyu dile getirerek karşısındakine aktarmasıdır. Bu aktarım sürecinde insan sadece aldıklarıyla sınırlı kalmamakla birlikte kendi düşüncesi ve duygusunu da yansıtmaktadır. Ancak sözlü anlatım becerisi insanın dili kullanım yeteneğine göre değişmekte ve bu yetenek üzerinde çalışarak geliştirilebilir olduğunu da vurgulamak gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözlü anlatımın önemini araştırarak öğrencilerin teknoloji kullanımıyla sözlü anlatım becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli öğrenme stratejilerini ortaya koymaktır. Dolayısıyla çalışmanın ilk bölümünde yabancı dil öğretiminde sözlü anlatım üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş, takiben de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımıyla öğrencilerin sözlü anlatım becerisini geliştirmek için bazı öğrenme stratejileri önerilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Sözlü Anlatım Becerisi, Yabancı Dil Öğretimi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Teknoloji, Stratejiler.*

*Tema: Yabancı Dil Öğretimi.*

## Abstract

Oral expression is the transfer of the subject of a person who perceives or comprehends, whether in native language or in a foreign language he/she has learned or acquired. A person is not only limited to what he/she receives during this transfer process, but also reflects his/her own thoughts and feelings. However, oral expression skills vary according to people's ability to use language, and it should be noted that this ability can be improved through practice. The aim of this study is to investigate the importance of oral expression in teaching Turkish as a foreign language and to reveal various learning strategies so that learners can improve their oral expression skills with the use of technology. Therefore, in the first part of the study, studies on oral expression in foreign language teaching are examined, and then some learning strategies are suggested to improve learners' oral expression skills by using technology in teaching Turkish as a foreign language.

*Keywords: Oral Expression Skill, Foreign Language Teaching, Teaching Turkish to Foreigners, Technology, Strategies.*

*Theme: Foreign Language Teaching.*

---

<sup>1</sup> Dr., Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Kazak-Türk Üniversitesi, Pedagogik Yabancı Diller Bölümü, ziyoda.khalmatova@ayu.edu.kz

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Uluslararası Turizm ve Misafirperverlik Üniversitesi, Diller Bölümü, i.sagdullaev@iuth.edu.kz

## Giriş

Sözlü anlatım, uluslararası iletişim faaliyetleri için çok önemlidir. Modern teknolojinin kullanımı, sözlü anlatımı artırmada ve yüksek kaliteli eğitim sağlamada mühim etken olarak görülmektedir. Günümüzde öğrenenler teknolojiye kolayca erişebilmekte ve öğretmenler de, öğrenmelerinin her düzeyinde ve her aşamasında becerilerini geliştirmek ve iletişimlerini geliştirmek için öğrencilerin teknolojiyi kullanmasını sağlamak için teknolojiye erişebilmektedir. Teknoloji kullanımı, öğrenmeyi kolay ve erişilebilir hâle getirdi. Teknolojinin öğrenmedeki rolünü bilerek, modern sınıflarda birçok olumlu değişiklik gerçekleştirilebilir. Öğretmenler ve öğrenciler, öğrenmeyi ilginç ve kolay hâle getirmek için gelişen teknolojiyi de kullanabilirler.

Yabancı dil öğretimin nihai amacı, öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurabilmelerine yardımcı olmakla birlikte sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini öğrenmelerini sağlamak değil, aynı zamanda bu becerileri iletişimde kullanmaları için hazırlamaktır. İletişim, insan davranışlarında ve toplumlarda derinden kök salmıştır. İletişimin olmadığı sosyal veya davranışsal olayları düşünmek zordur (Wikibooks, 2013). İkinci veya yabancı bir dili öğretmek, o dilin öğretmeni için büyük zorluklar oluşturur, çünkü öğretmenlerin sonunda hedef dilde kendinden emin konuşmacılar hâline gelmeleri için öğrencilere yapı taşlarını sunmaları gerekir. Ayrıca ikinci dil öğrenenler ana dillerinde kavramsallaştırdıkları için hedef dili kullanmak zorunda kaldıklarında sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Athimoolam,2004). Dolayısıyla bu tür sorunları ortadan kaldırılmasında dil öğrenme sınıflarında en etkili becerilerinden biri hedef dilde sözlü anlatım becerisidir.

Sözlü anlatım, yabancı dil öğrenmede öğrencilerin hâkim olması gereken en önemli becerilerden biridir. Sözlü anlatımın akıcılığı, insanların fikirlerini ve görüşlerini ne kadar kolay, doğru ve net bir şekilde iletebildiklerinin bir ölçüsüdür. Akıcı konuşmada kelimelerin ve seslerin doğru telaffuzu çok önemlidir. 21. yüzyıl sınıflarında birçok modern teknoloji tanıtıldı ve teknoloji, öğrencilere sözlü akıcılıklarını geliştirme şansı vermede rol oynuyor. Modern teknolojiler günümüzde hemen hemen her alanda ve eğitim alanında da bolca kullanılmaktadır.

Modern teknolojiler dört okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisini geliştirmek için kullanılır ve bunu kullanarak öğrenciler becerilerini geliştirmek için öğrenme süreçlerini arttırabilirler. Bull ve Ma (2001) teknoloji aracılığıyla dil öğrenenlere sınırsız kaynak sağlandığını, Clements ve Sarama (2003) ise uygun teknolojik materyallerin öğrenciler için faydalı olabileceğini ileri sürmüştür.

Sözlü anlatım dersi, öğrencilerin konuşma becerilerini uygulamaları için uygun bir ortam sağlamayı amaçlar. Konuşma, öğrenciler tarafından diğer tüm dil becerilerine göre en uygun beceridir. Dil yeterliğini derste sergilemek için gerekli olduğu için geliştirilmesi gereken önemli bir beceri olarak görülür; öğrenciler, öğretmenlerin sağlaması gereken farklı görevlere katılırlar. Sonuç olarak, bu etkinlik dizisinin hedefleri, öğrencilere etkin konuşma fırsatları vermenin yanı sıra, sınıf iletişiminde tam olarak katılma güvenini sağlamaktır (Loubazid, 2012). Son dönemlerde teknolojinin ilerlemesiyle birlikte dijital ortamlarda iletişimsel araçların çeşitleri de çoğalmakta, dolayısıyla bu dijital araçların sınıf içinde kullanılması özellikle öğrencilerin dinleme ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde rolünün büyük olduğunu vurgulamak gerekir. Bu nedenle işbu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımıyla öğrencilerin sözlü anlatım becerisini geliştirmek için bazı öğrenme stratejilerini sunmaya çalışmıştır.



## Yabancı Dil Öğretiminde Sözlü Anlatım Beceriler

Nunan, dilde bir konuşma yürütme yeteneği açısından konuşma becerisinin yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde önemli bir yer tuttuğunu vurgulamıştı (1991, s.39). Konuşma, insanların düşünce ve kişiliklerini yansıttığı için hem ana dilde hem de yabancı dilde daha fazla ilgiyi hak eden aktif veya üretken bir beceridir. Aslında insanları konuşma becerilerine göre yargılarız. Hedge (2001), konuşmayı "ilk izlenimler oluşturulurken yargılandıkları beceri" olarak görür (s. 261). Ayrıca konuşma, başkalarının ne söylediğinden ve nasıl düşündüğünden tanındığı bir beceridir ve bu nedenle diğer dil becerileri gibi özel dikkat gerektirir.

Birçok insan için İngilizce konuşma yeteneği çok önemlidir. Genellikle diğer dört beceriden en çok talep edileni olarak görülmüştür. Bunun için sık sık "İngilizce biliyor musunuz?" sorusunu soruyoruz yabancı dil öğrenenlere "İngilizce yazıyor musunuz?" diye sormak yerine. Soru, bir beceri olarak konuşmanın önemini gösteriyor çünkü bu beceride uzmanlaşmak, diğer becerilerde de uzmanlaşmak anlamına geliyor, Ur'un (2000, s.12) belirttiği gibi, dört beceriden biri konuşma gibi görünüyor. Kurumsal olarak en önemlisi: bir dili bilen insanlara, sanki konuşma diğer tüm bilme türlerini kapsıyormuş gibi, o dilin 'konuşucusu' olarak atıfta bulunulur. Konuşma becerisi diğer dil becerilerinde de becerikli olmayı gerektirir. Bu nedenle, öğrenciler konuşma ile yazma becerilerini geliştirebilir, kelime dağarcığını ve gramerini geliştirebilirler. Ayrıca iyi bir konuşmacının sözlü-işitsel becerisini geliştirmek için iyi bir dinleyiciye ihtiyacı vardır. Örneğin, İngilizce öğrenenler kendilerini ifade edebilir, tartışabilir, görüş bildirebilir, soru sorabilir, talepte bulunabilir ve dilin diğer işlevlerini yerine getirebilir. Şimdiye kadar, sınıf içinde ve dışında konuşma çok önemlidir ve konuşma, insanların sözlü olarak mesaj gönderip aldıkları veya sözlü olarak mesaj gönderip almadıkları karmaşık bir süreçtir.

## Yabancı Dil Öğretiminde Teknolojinin Yeri

XX. yüzyılın sonu ve XXI. yüzyılın başlarına doğru artık bilgisayar destekli internet ağlarının keşfedilmesiyle, hayatımızın her alanında kolaylıklar sağlamaktadır. Eğitim alanımızda teknolojinin katılımı, öğretim biçimlerimizi değiştirmekle öğretimin başka bakış açılarını keşfetmeye yöneltmektedir. Bununla beraber, internet ağlarından hareketle bilgisayar destekli öğrenmenin yeni öğrenme şekilleri keşfedilmektedir. Örneğin, resmi (formal) öğrenme 'muhtemelen kurumsallaşmış bir müfredat ve resmi değerlendirmeler tarafından çerçevelenmiş' (Funk, Gerlach ve Spaniel-Weise, 2017, s.11) olurken internet destekli öğrenme resmi olmayan (informal) öğrenmesi 'bilinçsizce ve genellikle deneyim yoluyla' (Funk, Gerlach ve Spaniel-Weise, 2017, s.11) oluşmuştur. İnternet ağlarının kullanımıyla bu deneyimlerin yapılması sayesinde e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve 'iki dünyanın en iyisini bir arada' kullanan harmanlanmış öğrenme şekilleri meydana çıkmıştır. Ancak, bu öğrenme şekillerinin iç-içe girmiş kavramlar olduğunu ve biriyle ilişkide olduğunu bilmemize rağmen, bu terimlerin arasındaki farklarını belirlemek kullanım açısından çok önemlidir.

Özerol'a (2009) göre teknoloji, öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesinde önemli bir rol oynamakta ve bunu yaparak onlara iletişim becerilerinde daha yetkin hâle gelmeleri için daha fazla şans ve fırsat vermektedir. Braul (2006) ise, sınıflarda bilgisayar ve teknoloji kullanımı öğrencilerin öğrenme becerilerini ve çıktılarını geliştirdiğini vurgulamıştır. Dil öğrenme sınıflarında bilgisayarlar, yazma becerilerinin geliştirilmesi, okuduğunu anlama, dinleme ve konuşma becerileri, telaffuz ve hedef

dilin sözlü akıcılığı gibi çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Lin ve Yan (2011), teknoloji, hedef dilin sözcük dağarcığını, cümle yapısını, imlasını iyileştirmeye ve geliştirmeye yardımcı olduğunu ileri sürmüştür.

Rodonadze ve Zarbazoa'ya (2012) göre, öğretmenler multimedya ve yazılım kullanarak daha etkileşimli dersler oluşturabilir ve daha enerjik dersler düzenleyerek daha fazla öğrencinin ilgisini çekebilir. Öğretmenler teknolojiyi kullanarak öğrencilerin okuryazarlık ve anlama düzeylerini artırabilirler. Öğretmenler ve öğrenciler, dil becerilerini geliştirmek ve hedef dilde yeterliliğe yaklaşmak için daha fazla şans elde edebilirler. Parvin ve Salam (2015), öğrencilerin dil hakkında kendi bireysel bilgilerinin oluşturmada dile maruz kalarak dil becerilerini ve sözlü becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Gillespie'ye (2006) göre öğrenciler, öğrenme becerilerini geliştirmek için daha fazla bilgi toplar ve resimlere, seslere, videolara ve diğer kaynaklara kolayca erişebilirler. Görüntüler, ses ve videolar kullanılarak öğrencilerin sözel akıcılıklarını geliştirmeleri de kolaylaşır. Riasati, Allahyar ve Tan (2012) ise teknoloji, öğrencinin kaygısını azaltmada yardımcı olabileceğini, kaygılarını azaltarak, öğrencilerin sözlü becerilerinin yetkin olabileceğini ileri sürmüştür.

Eskiden, uzaktan ve çevrim içi eğitimleri yalnızca öğrencilerin merakını arttıran daha kolay ve erişilmesi kolay hâle geldiği günler yaşanmıştır. Günümüzde ise, çevrim içi öğrenme kampüs içi öğrenme kadar ünlülük kazanması daha esnek ve düşük maliyetli seçenek sunmasıyla gündeme girmiştir. Çevrim içi öğrenmenin anahtar unsuru internet kullanımınıdır. Çevrim içi öğrenme, öğrenme için çevrim içi araçları kullanma fikrini ifade etmekle beraber öğrenci ve öğretmen arasındaki mesafeyi ifade etmektedir. Dersler, ödevler, testler sanal platformlar tarafından sağlanması, bir yere gitmeksizin gerçekleştirilen öğretim/öğrenmeyi sunmaktadır.

E-öğrenme ise zamanla farklı anlamlar yüklenerek kapsamı değişen bir kavramdır. E-öğrenme 2000'li yılların başında CD, İnternet gibi teknolojiler kullanılarak dağıtılan öğrenme ve performansı geliştirmeyi amaçlayan öğretim süreci olarak tanımlanmıştır (Clark ve Mayer, 2011) Bu yıllarda e-öğrenme tanımlarında öğrenme süreçleri ve performans geliştirmeye yer verilse de, öğrenmede bilgisayar İnternet gibi iletişim araçlarının kullanımı asıl vurgulanan nokta olmuştur. E-öğrenme ve çevrim içi öğrenme kavramları günümüzde bazı yazarlar tarafından aynı anlamda kullanılsa da e-öğrenmenin daha kapsamlı olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme, e-öğrenmenin veya çevrim içi öğrenmenin ve geleneksel öğrenmenin (bir sınıfta) birleşimi olarak tanımlanması artık eğitim alanında, özellikle dil öğretiminde diğerlerinden daha etkili hâle geldiği hakkında araştırmalar yürütülmüştür. Harmanlanmış öğrenmenin dil öğretiminde öğretmenle öğrencinin hem yüz-yüze çalışması, hem teknoloji araçlarından yararlanması, öğrencinin durumuna ve ihtiyaçlarına göre daha esneklik tanıttığı keşfedilmiştir.

## **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlü Anlatım Becerilerin Geliştirilmesinde Teknoloji Kullanımı**

Teknolojinin öğrenmedeki rolü nedeniyle, dil öğretim yöntemlerinin rolü değişmiştir ve artık öğrenenler kendi ilgi alanlarına göre öğrenebilirler. Bilgisayarlar, mobil cihazlar, televizyonlar, tabletler, yazılım uygulamaları, sosyal medya ve internet, öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sözlü anlatımın geliştirilmesi için sınıflarda ve öğrencilerin kendileri tarafından kullanılacak çeşitli modern teknolojiler vardır.

Dil öğretiminin her safhasında öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli stratejiler uygulanabilir. Ancak bu stratejiler planlanırken Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde tanımlanan dil düzeyleri dikkate alınmalı ve öğrencilerin neleri yapabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmenler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli stratejileri ve teknikleri kullanmakla birlikte teknolojinin kullanılmasına da çok önem vermektedirler. Ders sürecinde dil becerilerini kapsayacak şekilde sunulan konulara uygun kısa videolar, birçok web siteleri, kendileri tarafından hazırlanmış videoları sunmaktadırlar. Bunun dışında öğrencilerin dil seviyelerine göre sözlü anlatım becerileri nasıl sunulabildiğine dair birkaç strateji ortaya koymak mümkündür. Örneğin, ders sürecinde canlı videolar, konuk konuşmacıların Skype, Zoom, Google Meet gibi platformlarda belirli bir konuda gönüllü olarak konuşmaları öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirebilir. Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirmek için öğretmenler ders sürecinde konulara uygun olarak kısa filmler, sessiz sinema, tanıtım videoları gibi materyalleri kullanabilirler.

Sınıfta bazı utangaç ve çekingen öğrencilerin konuşmalarını sağlamanın en iyi yolu akranla sohbet stratejisidir. Öğrenci akranıyla konuşurken paylaşmak istediği konuları daha rahat anlatabilir. Bu süreçte öğretmen aralarındaki sohbeti ses kaydı almalarını ve sohbet sırasında akranının anlatımını daha dikkatle dinlemesini isteyebilir. Akran konuşmasından sonra öğretmen öğrencilerin aralarında konuştuklarını anlatmasını ve birbirlerini dinleyip dinlemediklerini kontrol edebilir.

Ayrıca akran çalışmasında bir sürü mobile uygulamalar ve dijital araçlar kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin bir konuyla ilgili aralarında diyalog oluşturmaları ve onunla ilgili animasyon yapmaları istenebilir. Bunun için öğrenciler Toontastic, Platogon, Animaker gibi çeşitli mobil uygulamalarını indirerek hazırladıkları diyalogları seslendirerek animasyon oluşturulabilirler. Bu tür stratejiler öğrencilerin dil öğrenme sürecinde motivasyonlarını artırmakla birlikte telaffuz, dilbilgisi ve sözcük dağarcığını da geliştirebilirler. Ayrıca öğrenciler diyalogu oluştururken yazma becerilerini, diyalogu seslendirirken ve anlatırken konuşma becerilerini ve en önemlisi yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirebilir.

A1 seviyesi, dil öğrencilerinin hedef dille, dil öğrenme ortamıyla ve dil öğretimini gerçekleştirecek olan öğreticiyle tanıştığı, dil öğretim sürecinin başlangıcını oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrenciler için en önemli model öğreticidir. Bu sebeple öğreticinin, öğrenciyi hedef dil atmosferine alıştıran, derse güdüleyen, öğrencinin öz güvenini geliştiren ve onda kültürler arası farkındalık yaratabilen bir yapıda olması, vücut dilini çok iyi kullanması ve yabancı dil öğreniminde kendi yaşadığı deneyimleri öğrencileriyle paylaşan bir anlayışta olması son derece önemlidir.

Türkçe öğrenen bir öğrenci, A1 seviyesinde öncelikle günlük hayatta sık kullanılan basit cümleleri ve temel iletişim kalıplarını öğrenmek zorundadır. Bu bağlamda dil öğretim sürecinin başlangıç aşamasında günlük hayatın doğal akışı içerisinde sıklıkla karşılaşılan selamlaşma, tanışma, tanıştırma ve vedalaşma durumlarıyla ilgili görseller, animasyonlar ve videolar kullanılabilir. Animasyonlar ve videolar birden fazla duyu organına hitap ettiği için kalıcı ve etkili öğrenme gerçekleştirmeyi sağlamanın yanında, öğrencinin ilgisini canlı tutması ve öğrenciye hedef dille ilgili aşinalık ve yaşam zenginliği katması bakımından da etkilidir. Videolar ve animasyonlar, öğrencinin dinleme-anlama becerisini ve sözcük bilgisini geliştiren araçlar arasındadır. Öğrenci, video ve animasyonlar yardımıyla bildiği kelimeleri pekiştirip özümseme imkânına kavuşur. Anlamını bilmediği kelimelerin nasıl telaffuz

edildiğini anlayarak sözlükten bulabilir ve kelime hazinesini zenginleştirebilir. Hedef dilin kültürel öğelerini içeren, düzeye ve temaya uygun metinler, görseller ve videolar, bunlara göre hazırlanmış boşluk doldurma, var-yok, doğru-yanlış ve eşleştirme alıştırmaları öğrencilerin dinleme-anlama, okuma-anlama ve yazılı anlatım becerisini geliştirir. Öğrencilerin hedef dile ve kültüre ilgisini artıracak bir diğer uygulama, öğrencilere seviyeye uygun şarkılar dinletmek ve bunlarla ilgili alıştırmalar yaptırmaktır. Dil öğretiminin başlangıç aşamalarında şarkılar öğrenciye sözleriyle birlikte verilebilir. Ancak ilerleyen süreçte şarkı sözlerinin bazı bölümleri boş bırakılarak mevcut boşlukları öğrencilerin şarkıyı dinleyerek doldurmaları istenebilir. Bu uygulama, öğrencilerin dinleme-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Bir diğer strateji, öğrencilere basit, sosyal hayatla ilgili, seviyeye ve derste işlenen temaya uygun animasyonlar ve kısa filmler izletmek ve izlediklerinden anladıklarını basit cümlelerle anlatmalarını istemektir. A1 seviyesinin sonlarına doğru adres tarifi, müşteri-garson, hasta-doktor, masa rezervasyonu yaptırma gibi çeşitli durumlara göre hazırlanmış videoları izlemeleri ve benzer bir durumu sınıf içinde canlandırmaları istenebilir. Öğrenciler canlandırma yaparken kendilerini videoya çekebilir. Bu uygulama, öğrencilerin öz güven kazanma, konuşma, telaffuz ve drama oynama becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkiler. A1 seviyesinden başlayarak öğrencilerin o ana kadar öğrendikleri dil bilgisi yapılarını ve sahip oldukları söz varlığını kullanarak yazdıkları metinlerdeki yazım, dil bilgisi ve sentaksla ilgili yanlışlıkların öğretici tarafından kırmızı kalemle altı çizilmek suretiyle tespit edilmesi ve mevcut yanlışlıkların neyle ilgili olduğu ve nasıl giderilebileceği sorusunun cevabının öğrencilere bırakılması, onları araştırmaya, arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmaya, öğrendiklerini yeniden gözden geçirmeye sevk edecek faydalı bir uygulamadır.

A2 seviyesi, dil öğrencilerinin anlama ve anlatma becerilerinin belirli ölçüde geliştiği, çevrelerindeki insanlarla sınırlı düzeyde de olsa bağımsız ve rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri, sosyal hayat içerisinde gelişen olaylar karşısında hedef dili kullanarak tepkiler geliştirebildikleri, temel dil kullanımıyla bağımsız dil kullanımı arasındaki geçiş seviyesi olarak tanımlanabilir.

Dil öğretim sürecinde A1'den başlayarak önemli kazanımlar elde eden A2 seviyesi öğrencilerine bireysel çalışma, ikili çalışma ve grupla çalışma etkinlikleri uygulanabilir. Bireysel çalışma istasyonunda öğrencilerin tek başlarına çalışmaları gerekmektedir. Bu etkinliklerde öğrencilere WhatsApp veya benzer bir uygulama aracılığıyla temaya ve düzeye uygun videolar gönderilecek; videoları kulaklıklarıyla dinleyen öğrencilerden önceden hazırlanan var-yok, doğru-yanlış, eşleştirme gibi alıştırmaların olduğu soru kartlarını cevaplamaları istenecektir. Bireysel çalışma etkinliklerinde öğrencilere düzeye uygun şarkılar da gönderilebilir. Şarkı sözlerinin bazı bölümlerinin boş bırakıldığı önceden hazırlanan çalışma kâğıtlarını öğrencilerin şarkıları dinleyerek doldurmaları istenebilir. Burada yapılacak bir diğer uygulama ise öğrencilerin birkaç dakikalık bir videonun veya kısa bir şarkının sözlerini dinleme yaparak yazmaya çalışmalarıdır. Bireysel çalışmada öğrencilere bağımsız konuşma çalışması da yaptırılabilir. Bunun dışında öğrencilere birkaç sorudan oluşan konuşma kartları verilebilir ve hazır olduklarında yapacakları konuşmayı ses kaydı hâlinde önceden oluşturulan bir WhatsApp grubuna göndermeleri istenebilir. Konuşma kartları öğrencilerin "boş zamanları ve hobileri, gelecek ve geçmiş yaz tatilleri, mutlu olmanın yolları" vb. konularda olabilir. Bireysel çalışmadaki uygulamalar, öğrencinin dinleme-anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği gibi sözcük hazinesinin zenginleşmesine de önemli katkılar yapar. Öğrenciler videoları ve şarkıları tekrar tekrar izleyerek ve dinleyerek sözcüklerin nasıl telaffuz edildiğini öğrenirler.

Akranla çalışma etkinliklerinde öğrenciler, ikili gruplar hâlinde karşılıklı konuşma çalışması yapmalıdırlar. Bu uygulamadan önce öğrencilere belirli bir hazırlanma süresi verilmeli, istasyonları yöneten rehber konumundaki öğretici, öğrencileri yapacakları çalışma hakkında bilgilendirmeli, cesaretlendirmeli ve rahatlatmalıdır. Bu uygulamadaki en önemli nokta öğrencilerin yaptıkları konuşmayı ses kaydı hâlinde önceden oluşturulan bir WhatsApp grubuna göndermeleridir. Böylece WhatsApp grubunda toplanan ses kayıtlarını öğretici, bilgisayarına kaydedebilir, bunları analiz edebilir ve öğrencilerini konuşma sırasında yaptıkları yanlışlar hakkında bilgilendirebilir. İkili çalışmada gerçekleştirilen karşılıklı konuşma uygulaması öğrencilerin konuşma becerilerinin ve öz güven duygularının gelişmesini sağlar. Yanlış yapmaktan korkma duygusuyla öğrencileriyle serbest bir şekilde konuşamayan çekingen ve utangaç öğrenciler, arkadaşlarıyla çok daha rahat konuşabilirler.

Grupla çalışma etkinliklerinde öğrenciler, en az üç kişiden oluşan bir grupla belirli bir konu üzerinde birlikte çalışmalıdır. Bu tür etkinliklerde öğrenciler yapacakları çalışmalar hakkında önceden bilgilendirmeli ve onlara çalışmanın kolaylığı veya zorluğu göz önüne alınarak yeterli zaman verilmelidir. Grupla çalışmada öğrencilere yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri, herhangi bir konuda işbirliği hâlinde, fikir alışverişinde bulunarak bir ürün ortaya koyabilecekleri, düzeylerine uygun çalışmalar yaptırılmalıdır. Örneğin öğrenciler daha önce “ülkemizden ve dünyadan haberler” adlı bir temayı öğrenmişlerse, onlardan çeşitli haber türlerinin yer aldığı mini bir gazete sayfası hazırlamaları veya internetten faydalanarak birkaç dakikalık bir haber bülteni videosu oluşturmaları istenebilir. “Gelecek yaz tatilim” adlı bir temadan sonra, grup üyelerinin hepsinin katılacağı ve kendilerini videoya çekecekleri gelecek yaz tatili planlarıyla ilgili birkaç dakikalık sohbet gerçekleştirmeleri veya kendi yurtlarından yola çıkarak ideal koşullara sahip olabilecek bir yurt tasarımı yapmaları istenebilir. Grupla çalışmada tasarım çalışmalarını için öğrencilerde renkli kalem, A4 boyutunda çeşitli renklerde çizgisiz kâğıt, yapıştırıcı ve makasın bulunması, yapılacak olan çalışmaların görsel niteliğini artırması bakımından önemlidir. Grupla çalışma istasyonunda dikkat edilmesi gereken husus, öğrencilerin çalışmayı iş birliği içinde ve fikir alışverişi yaparak tamamlamaları ve yaptıkları tasarımların fotoğraflarını ve oluşturdukları videoları WhatsApp grubuna göndermeleridir. Bu tasarımları ve videoları bilgisayarında toparlayan öğretici, bunları inceleyip çalışmanın amacına ulaşmışla ulaşmadığıyla ilgili öğrencilerine geri dönüşler yapabilir.

Yabancı dil öğretiminde sınıf ve oturma düzeni de öğrencilerin derse yaklaşımına ve öğretim sürecinin etkili ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesine etki etmektedir. Bazı mikro stratejileri uygularken öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olabilecekleri ve göz teması kurabilecekleri “U” veya “çember şeklinde” bir oturma düzeniyle dersi sürdürmeleri son derece önemlidir. Özellikle istasyon rotasyon modelinin grupla çalışma istasyonunda öğrencilerin bir masanın etrafında çember oluşturacak şekilde oturmaları ve etkinliği bu şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Dil öğretiminde sınıf ortamında yaptırılacak doktor-hasta, müşteri-gişe görevlisi, müşteri-garson vb. canlandırma etkinlikleriyle, münazaralarla, birkaç grubun birlikte gerçekleştireceği eğlenceli oyunlarla öğrencilere ne kadar hareket imkânı sağlanırsa derse olan ilginin o oranda canlı kalacağı unutulmamalıdır.

## Sonuç

Sonuç olarak, modern teknolojinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde hayati bir rol oynamakta olduğunu görmek mümkündür. Modern teknoloji, öğrencilerin yalnızca sözlü anlatımını geliştirmelerine yardımcı

olmakla kalmaz, aynı zamanda okuma, yazma, konuşma ve iletişim becerilerini de geliştirir. Modern teknolojinin yardımını alan öğrenciler, dil öğrenme becerilerinde de ilerleme kaydetmeye daha yatkındırlar. Bilgisayarların ve internetin sürekli genişleyen rolü öğretmenlere, öğrencilere ve araştırmacılara çok sayıda fırsat sağlamaktadır. Bunun yanı sıra Türkçe içerikli materyallerin teknoloji ile paralel olarak çoğalmaya devam etmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler için de büyük imkân sağlanmaktadır. Dil öğretiminde mobil uygulamaları ve teknolojik kaynakları kullanmak, öğrenme konusunda çok disiplinli bir algıyı hızlandırdığından ve öğrenenler için yeni fırsatlar açtığından, öğrencilerin dil sınıflarında öğrenme süreci için kapsamlı bir kapsama sahip olmalarını sağlar. Ancak bu tür uygulamaların kullanımında öğreticinin teknolojiye hâkim olması ve internet materyallerinin seçme konusunda dikkatli olması gerekmektedir. Dolayısıyla çalışmada önerilen stratejilerin sınıf içinde uygulanması sırasında dikkatlice gözlem gerekmede, ayrıca bu stratejiler öğrencilerin ilgi alanları, sınıf içi durumu ve düzeylerine göre seçilmelidir.

## Kaynaklar

Athimoolam, L. (2004, December). *Drama in education and its effectiveness in English second/foreign language classes*. In Pengang: The First International Language Learning Conference, University Saint Malaysia.

Braul, B. (2006). *ESL teacher perceptions and attitudes toward using computer-assisted language learning (CALL): Recommendations for effective CALL practice*. MA Thesis, Department of Secondary Education, Edmonton, Alberta.

Bull, S., & Ma, Y. (2001). Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9(2), 171-200.

Funk, H., Gerlach, M., & Spaniel-Weise, D. (2017). *Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings*. (Foreign Language Teaching in Europe 15).

Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom* (Vol. 106). Oxford, UK: Oxford university.

Lin, W., & Yang, S. (2011). Exploring students' perceptions of integrating Wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(2), 88-103.

Loubazid, M. (2012). *Exploring the difficulties facing EFL students' participation in oral expression course* (Master's thesis).

Nunan, D. (1991). Communicative tasks and the language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295.

Özerol, G. (2009). *Perceptions of EFL primary school teachers towards CALL*. MA thesis, Cukurova University, Turkey.

Parvin, R.H., & Salam, S.F. (2015). The effectiveness of using technology in English language classrooms in government primary schools in Bangladesh. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 2(1), 47- 59.

Riasati, M.J., Allahyar, N., & Tan, K-E. (2012). Technology in language education: Benefits and barriers. *Journal of Education and Practice*, 3(5), 25-30.

Rodinadze, S., & Zarbazoa, K. (2012). The advantage of information technology in teaching English language. *Frontiers of Language and Teaching*, 3(5), 271-275.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2004). Building blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 181-189.

Selby, S., Clark, S., Braunack-Mayer, A., Jones, A., Moulding, N., & Beilby, J. (2011). Cross-cultural re-entry for missionaries: A new application for the Dual Process Model. *OMEGA-Journal of Death and Dying*, 62(4), 329-351.

Wikibooks. (2013). *Communication theory*. Retrieved from [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/51/Communication\\_Theory.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/51/Communication_Theory.pdf)

# Information and Communication Technologies as a Modern Approach for Teaching English as a Second Language

İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretiminde Modern Bir Yaklaşım Olarak Bilgi ve  
İletişim Teknolojileri

Fariza Kampysheva<sup>1</sup>, Flyura Rifkhatovna<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 96125*

## Abstract

The modern educational system is developing at a rapid speed. The traditional way of teaching is displaced by modern methods and techniques. However, the problem of active engagement and motivation is still one of the main concerns in education throughout the world. Teachers should focus on giving their students knowledge, as well as improving own skills in using modern technologies. The purpose of this article is to analyze applying information and communication technologies in English language teaching to influence motivation and form the communicative competence of university students. The study is conducted on the basis of Eurasian National University among senior students of the major "Foreign language: two foreign languages". The following methods are used in the course of the study: analysis of scientific and methodological literature, questionnaire, testing, observation, experiment. The data is collected and some attempts to compare traditional and modern approaches with the usage of information and communication technologies are shown in the article. The study demonstrates the effectiveness of digital tools some results of using e-tools are presented in the article.

**Keywords:** *Communicative Competence, Information and Communication Technologies, University Students, English as A Second Language, Online Platform, E-Tools.*

**Theme:** *Education of English Language.*

## Özet

Modern eğitim sistemi hızla gelişiyor. Geleneksel öğretim yönteminin yerini modern yöntem ve teknikler almaktadır. Bununla birlikte, aktif katılım ve motivasyon sorunu hâlâ dünya çapında eğitimdeki ana endişelerden biridir. Öğretmenler, öğrencilerine bilgi vermeye ve modern teknolojileri kullanma konusunda kendi becerilerini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu makalenin amacı, motivasyonu etkilemek ve üniversite öğrencilerinin iletişimsel yeterliliğini oluşturmak için İngilizce öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin uygulanmasını analiz etmektir. Çalışma, "Yabancı dil: iki yabancı dil" ana dalının son sınıf öğrencileri arasında Avrasya Ulusal Üniversitesi temelinde yürütülmektedir. Çalışma sırasında aşağıdaki yöntemler kullanılır: bilimsel ve metodolojik literatürün analizi, anket, test, gözlem, deney. Veriler toplanır ve makalede bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile geleneksel ve modern yaklaşımları karşılaştırmaya yönelik bazı girişimler gösterilir. Çalışma, dijital araçların etkinliğini göstermektedir, e-araçları kullanmanın bazı sonuçları makalede sunulmuştur.

---

<sup>1</sup> Master student, Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, Department of TPFL, fariza.k19@gmail.com

<sup>2</sup> Assistant professor, PhD, Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, Department of TPFL flura\_85@bk.ru



*Anahtar Sözcükler: İletişimsel Yeterlilik, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Üniversite Öğrencileri, İkinci Dil Olarak İngilizce, Çevrim İçi Platform, E-Araçlar.*

*Tema: İngiliz Dili Eğitimi.*

## **Introduction**

Nowadays teaching a foreign language is considered today as one of the significant parts of modern education. The main goal of teaching a foreign language is the development of communicative competence, and the implementation of educational, developmental steps occurs in the process of realizing this main goal. (Bennett, 2011)

Communicative competence in teaching a foreign language is a body of knowledge about the language system and its units, structure, and functioning in speech. In addition, communicative competence is the way of formulating thoughts in the target language and understanding the judgments of others, about the national and cultural characteristics of the speakers of the target language, about the specifics of various types of discourses. Moreover, it is the ability of a language learner by its means to carry out communication in various types of speech activities in accordance with the communicative tasks to be solved, understand, interpret and produce coherent statements. (Arasaratnam, 2009)

In the period of informatization, raising the quality of education by effectively using computer equipment, the Internet, computer networks, electronic and telecommunication tools, interactive tools, and electronic textbooks in the learning process. These are the widely spread resources in the field of education in meeting the needs of modern society. The Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" also specifies the main tasks of the country's education system. This law allows modern educational establishments to develop the education system, introduce new technology in the field of education, enter the global communication network, and inform the new teaching process and direction of the process of informing contemporary society. Technologies that use all special information and technical means (computer, audio, video film) are called information technologies in practice. Of course, it is impossible to introduce teaching in the educational process without first moving to new information technologies. (Muhambetzhanova, 2010)

The use of modern technologies to improve the quality of the education system is to train today's future youth from the walls of educational institutions to be active in studying, become autonomous learners, able to make decisions on their own and feel responsible for their own learning process. (Haddad and Draxler., 2006)

A future graduate of a higher educational institution is a person who has the key to a certain expertise field. The formation of competence of a graduate is the main task of any higher educational institution. Therefore, teachers of higher educational institutions not only use traditional teaching methods but lean toward more competitive approaches by using information and communication technologies in the course of teaching.

Informational competence is weighing something with acquired knowledge and comprehensive thinking. The students learn to achieve success with a life attitude to several questions. The key to informational competence is its "key to success" in the new modern approach to solving the comprehensive needs of a person in professional and non-professional spheres (Rogers, 2000).

According to Haddad in the educational process, students are central. However, the role of teachers is always crucial. Especially in passing the knowledge with the supervision of modern approaches.

Knowledge, both basic and applied, is being generated very quickly and is growing exponentially. More new information has been produced within the last three decades than in the last five millennia. We should be poised for dramatic technological advances and breakthroughs in the macro frontiers of the universe on the one hand, and microscopic secrets of the human body on the other hand—and everything in between. (Haddad and Draxler, 2000)

New priorities have been defined in the concept of modernization of Kazakhstan education. The leading aspect is the preparation of the contemporary generations to live in a rapidly changing information society, in a world where there is a constant need for new professions, in continuous advanced training. In the modern education system, a situation has developed when the established methods, techniques, and forms of education require reflection, correction, and new pedagogical solutions. (Timofeeva and Kail, 2014) This is primarily due to the widespread introduction and widespread use of information and communication technologies. Such technologies are actively used to transfer information and ensure interaction between the teacher and the student in modern systems of open and distance education. A modern teacher should not only have knowledge in the field of ICT but also be a specialist in their application in their professional activities. (Koptyug, 2007)

Bilyalova states that information and communication technologies (ICT) are of key importance at all levels of the educational system. At each stage of cognitive activity, research, and practical applications in all branches of knowledge ICT perform both the functions of tools and objects of knowledge. Consequently, ICT innovations not only provide a revolutionary development in this branch of knowledge but also have a direct impact on scientific and technological progress in all areas of society. Thus, information and communication technologies are a class of innovative technologies for the rapid accumulation of intellectual and economic potential of strategic resources, ensuring the sustainable development of society. (Bilyalova, 2017) This article will allocate the usage results of information and communication technologies to form the communicative competence of university students.

## **Methods**

During the study the following methods were used:

- method of theoretical research: interdisciplinary analysis and synthesis of methodological, pedagogical, scientific and technical, psychological and methodological literature on research issues;
- generalization, comparison, abstraction, forecasting, modeling of systems and processes; empirical research method;
- questioning, observation, testing and pedagogical experiment;
- statistical methods of data processing of experimental training and graphical presentation of the results.

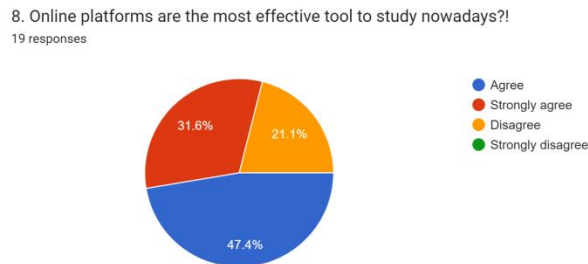
## **Data collection**

The study was conducted in 2 groups of Eurasian National University Bachelor's degree students in the 3<sup>rd</sup> year. The subject is 'Country Studies' within two groups of control and experimental groups. Both groups completed the course during the 15 weeks. Each group has the same syllabus for the course. The control group studied in the traditional way as the university required, while the experimental groups had also the implementation of the information and communication technologies during the course.

The aim of the research is to explore the efficiency of online platforms to form the communicative competence of university students.

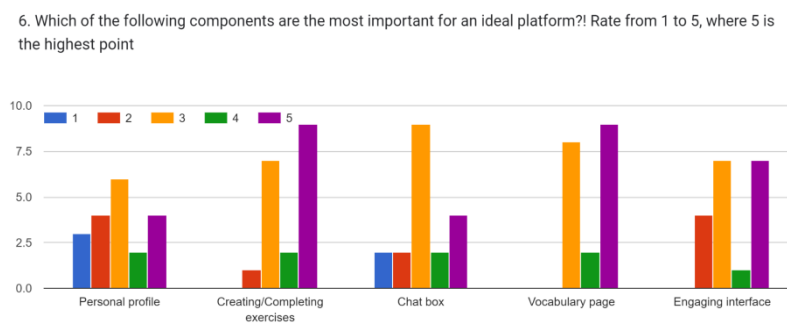
The objectives are to analyze the peculiarities of communicative competence formation; create an online platform for university students for the course of 'Country studies'.

At the beginning of the study participants of both groups were given an analytical survey with a questionnaire to learn about their background experience of using ICT in learning process. Thus, most students (67,7%) acknowledged the effectiveness of using different online tools. A vast proportion also agreed that e-tools are easier to use and had the experience of learning with the help of ICT. However, some students have never used e-tools in the studying process.



**Figure 1.** Analytical survey for university students

The following features of ICT were mentioned as the most effective such as completing exercises to get instant feedback and the option of vocabulary practice. The vast majority of tools give the chance of studying new words and phrases by simply using their own smartphones.



**Figure 2.** The most significant features for students during the studying process with ICT

### Data analysis

Students of experimental and control groups passed the placement test for general knowledge of 'Country studies' subject. The result was generally similar with slightly good comprehension from the experimental group.

**Table 1.** The placement test result of the course in the experimental and control groups.

Country studies subtopics	Experimental group	Control group
The United Kingdom	7,6%	6,0%
The United States of America	11,8%	8,8%
Australia	5,5%	3,4%
<b>General results</b>	<b>76,0%</b>	<b>65,9%</b>

Throughout the course, the students of the experimental group were given the chance of practicing with different websites. Therefore, one of the most important was the Google website where all information from the course was held for the group. This website was created for practical as well as educational purposes and to measure students' progress. So the students of the experimental group read the lectures and checked their comprehension by completing the exercises on the platform. In addition, all the projects and collaborative tasks were placed on the website, and each student could see their progress in the special option as they have their own portfolio.

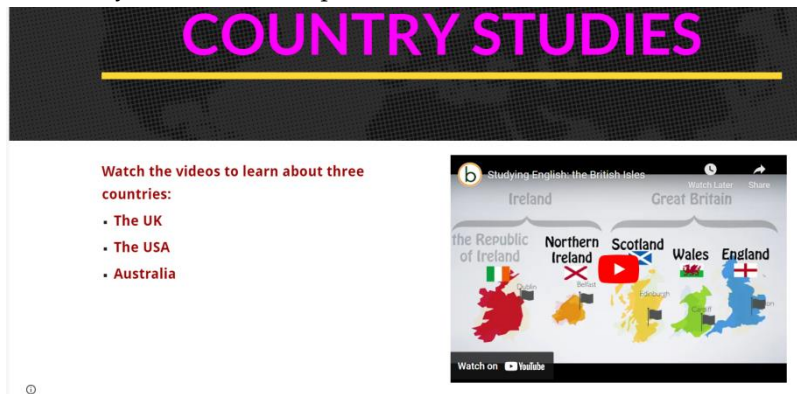


Figure 3. The main Google website of the course

The most significant part of the study was the motivational aspect of the course. The students were engaged in participating in each lesson since it gives them the easiest and most interactive way of gaining knowledge.

After each lecture, the students were given a short test using the Socrative.com website. This allows teachers and students to see the result instantly and give individual feedback to each student.

**Main historical milestones**  
Tuesday, 27 September 2022 at 09:09

Share Export

Show Names Show Responses Show Results

NAME	SCORE %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Adema	92%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✗ False	✓ True	✓ False
Aiya	100%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✓ True	✓ False	✓ True
Alikhan	54%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✗ D	✗ D	✓ A	✓ A	✓ A	False	✗ False		
Alikhan 2	85%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✗ False	✗ False	✓ False
Anel FL-34	92%	✗ D	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✓ True	✓ False	✓ True
Ardak	100%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✓ True	✓ False	✓ True
Arna	100%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✓ True	✓ False	✓ True
Dariga Karimova	100%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✓ True	✓ False	✓ True
Dariya Tileukhan, FL-24	100%	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	✓ A	False	✓ True	✓ False	✓ True

Figure 4. Socrative.com result for assessment purposes

The listening skills were introduced by the websites such as edpuzzle.com and islcollective.com. These are sites for practicing video files by completing the tasks of multiple choice, true or false statements, or open questions.

The reading skills were practiced by Google documents where students read the articles and could highlight any particular or useful information and unknown words and phrases. After reading they do the tasks on different websites and e-tools such as learningapp.com, vocabulary.com, wordwall.com, liveworksheets.com.

The students are also recording their own answers by using a special website in order to practice speaking skills. While the control group are discussing the lectures on the practical lessons, the experimental group along with oral discussion was listening each other videos and giving feedback.

The most difficult part was practicing writing skills and for that reason, we also used Google website and Padlet.com. The students wrote essays for the following topic and were able to receive and give feedback to each other.

As a result, the students of the experimental group showed better results during the mid-term examination. The following table shows the overall results from each skill.

**Table 2.** The results after the final assessment from both groups

The main skills	Experimental group	Control group
Listening	17,0%	5,0%
Reading	7,5%	4,2%
Speaking	10,8%	6,0%
Writing	8,5%	3,3%

The participants of the experimental group pointed out the following drawback while using the websites for the course as technical prone and a high level of self-discipline. However, the usage of ICT significantly developed communicative competence and improved gaining knowledge.

As a result, the study showed the efficiency of using information and communication technologies in the course of 'Country studies' through learning the history, culture, educational and governmental structure of English-speaking countries. Additionally, the website was created where students have the opportunity to practice their all essential skills and develop their own tasks, such as crosswords, puzzles, and different exercises.

### Recommendations

The study has shown the effectiveness of using information and communication technologies for the formation of communicative competence among university students. The following recommendations are suggested for implementing digital technology in the course of 'Country studies':

1. Acknowledge the level of technology literacy among students by completing the relevant questionnaire or survey.
2. Implement variable resources and digital tools based on the theme of the course to keep high motivation.
3. Apply easily manageable tools for students' autonomous learning by creating simple tasks such as crosswords, filling the gaps, and true or false statements.

### Conclusion

Thus, the use of ICT tools in teaching a foreign language through cultural aspects helps to increase students' interest in the subject and enhance their speech and thinking activity, develop skills for independent work and collaboration, and effectively form all types of communicative competence. Systematic work with computer tasks forms students' necessary skills of independent work, which leads

to a reduction in the time for performing standard tasks and allows you to increase the time for performing creative work and applying the knowledge more productively and effectively.

## References

Arasaratnam, L. A., (2009) The development of a new instrument of communicative competence. *Journal of Intercultural Communication*, p. 90-98.

Bennett, M. J., (2011) *Developing communicative competence*. AIEA Conference, San Francisco, CA, USA., p29 - 49

Bilyalova A. (2017) ICT in teaching a foreign language in high school. *Social and Behavioral Sciences* 237 p. 175 – 181

Haddad, W.D. & Draxler, A., (2006) *Technologies for education: Potential, parameters, and prospects*. Washington, D.C.: AED. Retrieved December 20, p203-209.

Haddad, W.D. & Draxler, (2000) The dynamics of technologies for education. *TechKnowLogia*, December, p37-44.

Koptyug N.M., (2000) *Internet lessons as an auxiliary material for an English teacher // Foreign languages at school*. 4., p 66-78.

Muhambetzhanova S.T., (2010) Meldebekova M.T. Methodology of formation of competence of teachers in the use of information and communication technologies. *Almaty: "Dair Baspa" LLP*, 154-158.

Patricia & L. Rogers, (2000) Barriers to adopting emerging technologies in education. *Sage Journal*, p22-26.

Timofeeva E. V. & J. A. Kail, (2014) Information-communication technology usage during foreign language training, *Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia)*, p. 14-15.

# «Арт-Технологиялар Негізінде Білім Беру-Кәсіби Маман Даярлаудағы Маңызды Фактор»

## Education Based on Art Technologies is an Important Factor in Professional Training

**Sihaeva A.M.<sup>1</sup>, Sadouacas G.T.<sup>2</sup>**

*Bildiri Kodu: 95127*

### *Аңдатпа*

Қазіргі қоғамның дамуы кезеңінде білім беру технологияларын дамыту мен қолдану ерекше маңызға ие болып, қазіргі білім беру жүйесін жетілдірудің маңызды факторы болып табылады. Мақалада, арт-технологияларын білім беру үдерісіне қолдану мәселелері қарастырылған. Арт-технологиялар студенттердің шығармашылық қабілетінің дамуына, өзіне деген сенімділік үшін жағдайлар жасауына негізделген. Арт-технологияларымен білім берудің мақсаты - студенттің ішкі әлемін үйлестіру негізінде оқу міндеттерін шешіп, сабақ барысында студенттің өз бетінше ізденіп, шығармашылық қабілеттерін дамытуларына мүмкіндік береді. Болашақ мұғалімнің жеке және кәсіби қасиеттері, оның ішінде балаларға және өзіне, жеке тұлғаға ие кәсіби қызметке деген көзқарас мағынасы, мінез-құлықтың мәдени нормаларын сақтау және инновацияға ұмтылу, педагогикалық қызмет және «Арт-технологиялар негізінде білім беру-кәсіби маман даярлаудағы маңызды бағыт» екені қарастырылды.

*Түйін сөздер:* арт-технология; арт терапия; білім беру; жаңа технология; кәсіби маман даярлау

### **Abstract**

At the stage of development of modern society, the development and application of educational technologies is of particular importance and is an important factor in improving the modern education system. The article deals with the application of art technologies in the educational process.

Art technologies are based on the development of students' creative abilities, creating conditions for self-confidence. The purpose of teaching with the help of Art technologies is to solve educational problems based on the harmonization of the student's inner world, which allows the student to independently search and develop creative abilities during the lesson.

The personal and professional qualities of the future teacher are considered, including the attitude to the professional activities of children and themselves, personality, compliance with cultural norms of behavior and the desire for innovation, pedagogical activity and "education based on Art technologies is the most important direction in professional training".

---

<sup>1</sup> PHD doctoral student, Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, sihaevaa@mail.ru

<sup>2</sup> Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*Keywords: Art Technology; Art Therapy; Education; New Technology: Training of A Professional Specialist.*

*Theme: Art Education.*

## **Кіріспе**

Қазақстан Республикасындағы білім беру саласының дамып қарқындауы, еліміздің дамуын білдіреді. Еліміздің әлеуметтік-экономикасының дамуына өзіндік үлес қоса алатын, өзіндік ой-пікірі бар, білімді де, білікті тұлғаны дайындап, тәрбиелеу ЖОО-на міндет. Жаңа ғасырдың негізі білімнің, жаңа технологиялардың, адамзат санасының жаңаша ойлау мүмкіндіктерінің тізгіні болып табылатын инновациялық технологиялар болып табылады.

Президент Қ.Ж. Тоқаевтың 2021 жылдың 1-қыркүйегіндегі «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» деп аталатын Қазақстан Халқына Жолдауында: «Сапалы білім беру» бағыты бойынша «...жалпы, еліміздің білім беру және ғылым саласының алдында кезек күттірмес ауқымды міндет тұрғанын атап айтты. [1].

Президент Жолдауынан кейінгі түйін – жоғары білім беру саласының алдында кәсіби кадрларды даярлау тұрғысынан мемлекеттің үмітін ақтау міндеті тұр. Яғни, жасампаз, шығармашылық кәсіби мамандарды дайындап, ел игілігіне қызмет жасауға жұмылдыру. Демек, академиялық қауымдастықтың ендігі жұмысы – Қазақстандық білімді, білім берудегі әлемдік көшбасшылардың деңгейіне шығару. Осынау игілікті істердің нәтижелі болуына сенім білдіреміз және өз үлесімізді қосуға мүдделіміз деп санаймыз.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасының мақсаты: Қазақстандық білім мен ғылымның жаһандық бәсекеге қабілеттілігін арттыру және жалпы адамзаттық құндылықтар негізінде тұлғаны тәрбиелеу және оқыту.

Міндеттерінің бірі:

Педагог кәсібінің жоғары мәртебесін қамтамасыз ету, педагогикалық білім беруді жаңғырту [2].

Арт-технологияға негізделген шығармашылық қызмет болашақ педагогтердің оқуға деген қызығушылығын арттырады, өзін және басқаларды түсінуге деген ұмтылысты оятады, өздерінің эмоционалды жағдайларын түсінуге көмектеседі. Арт-технологияның негізінде өнер мен ғылымның жетістіктері жатыр. Ол медицина, педагогика, мәдениеттану, әлеуметтану және басқа да көптеген ғылымдардың тоғысында пайда болды.

АРТ-технологияларын пайдалану арқылы оқытудың маңызды аспектілерін жетілдіру және оқу үдерісін оңтайландыру, байыту, алуан түрлі жұмыс түрлерін жасау және оқыту үдерісінде студенттер үшін қызықты және жаңашылдықпен оқыту дәстүрі. Нормативті оқытумен салыстырғанда кәсіби білім-білікті терең үйренуге жол ашады.

АРТ-технология, АРТ-терапия туралы шетелдік және Ресейлік ғалымдар: Адриан Хилл, К.Г.Юнг, Р.Арнхейм, Х.Лейнера, Я.Л.Морено, Н.Н.Николаенко, В.Стюарт, М.Е. Бурно, И.В.Вачкова,



А.Л.Гройсмана, Н.Б.Долгополова, А.И.Копытина, Л.Д.Лебедева, Г.М. Назлояна, В.Н.Никитина, Н.Н.Николаенко, В.И.Петрушина, О.Ф.Потемкиной, С.В.Старикова, Н.Ю.Сергеева, Е.А.Медведевой, Ю.Шевченко, Фопель К., И.В.Сусанина, М.В.Киселева және т.б. еңбектерінде ұсынылған;

Инклюзивті білім берудегі арт педагогика мен арт-терапияның теориялық және практикалық негіздерін қарастырған қазақстандық ғалымдар: Г.А.Қасен, А.Б.Айтбаева, Н.Ж.О.Небесова, А.Т.Туреханова, А.К.Мыңбаева және т.б. еңбектерінде ішінара қарастырылған.

Арт-педагогика-жаңа ғылыми бағыт, табиғатты, заңдылықтарды, принциптерді, механизмдерді әр түрлі педагогикалық мәселелерді шешуге өнерді тартуміндеттері. Арт-педагогиканың нысаналы мақсатының негізгі бағыттары:

- а) басқаға, сапалы жаңаға шығу үшін қолайлы жағдайлар жасау білім беру мазмұнының мағынасын түсіну, түсіну, қабылдау;
- б) педагогикалық өзара іс-қимыл шарттарын оңтайландыру;
- в) қосалқы диагностика [6].

Арт-технологиялар:

- бұл оқушының жеке басына тиімді тәрбиелік ықпал ету мақсатында білім беру процесінде әр түрлі өнер түрлерін интегративті қолдануға негізделген ғылыми-педагогикалық технологиялар";
- бұл білім беру процесінде тұлғаның шығармашылық әлеуетін дамытуға бағытталған әртүрлі өнер түрлерінің формалары, әдістері мен құралдарының жиынтығы. Арт-технологиялар көркемдік және шығармашылық технологиялар деп те аталады, бұл олардың негізінде мұғалімнің немесе психологтың білімі, дағдылары, дағдылары мен іс-әрекет тәсілдерінің жиынтығын білдіреді, бұл баланың (жасөспірімнің) жеке басына көркемдік шығармашылық арқылы әсер етуге мүмкіндік береді. Арт-технологияны қолданудың педагогикалық контекстінде олар әдетте арт-педагогика туралы айтады-Әр түрлі өнер түрлері арқылы оқыту және тәрбиелеу;
- эмоционалды күйдегі өзгерістің ең ежелгі табиғи түрі, оны көптеген адамдар психикалық стрессті жеңілдету, тыныштандыру, шоғырландыру үшін қолданады (саналы түрде немесе жоқ)[3].

### **Зерттеу материалдары мен әдістері**

Болашақ бастауыш білім педагогтерін арт-технологиялар негізінде кәсіби даярлау үшін, төмендегідей әдістемелік құралдар қолданылды:

1. Болашақ бастауыш білім педагогтерінің инновацияға, инновациялық әрекетке ынта-ниетінің деңгейін анықтау сауалнамасы;
2. Болашақ бастауыш білім педагогтерінің инновациялық әрекетке қабілеті мен қасиетін өзіндік бағалау сауалнамасы.

Сауалнамаларды құрастыруда ғалымдардың инновациялық технологияларға даярлығын анықтау бойынша әдістемелік ұсыныстары басшылыққа алынғанын және басшылыққа алынған қағидалардың зерттеу жұмысының тақырыбы мен мақсаты бойынша бейімделгенін атап кетеміз. Сауалнамалардың құрылымы мен мазмұны келесідей ретпен жасалды.

### **Талқылау және зерттеу нәтижелері**

Бірінші сауалнама арқылы мақсатымыз:

«Болашақ бастауыш білім педагогтерінің арт-технологияларға көз қарастары мен өз бетінше практикалық қызметті жүзеге асыру мүмкіндіктерін анықтау. Ол үшін біз студенттердің өзіндік жұмыс дағдыларын, студенттердің өз қызметін өзін-өзі реттеуді қалай жүзеге асыратынын және бұл үшін студенттердің кәсіби дайындығындағы осы олқылықтарды жою бойынша жұмысты одан әрі ұйымдастыру үшін қандай дағдылар жетіспейтінін зерттедік. Зерттеуге " Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі" білім беру бағдарламалары бойынша оқитын 50 студент қатысты.

Зерттеудің негізгі әдістері сауалнама, талдау, деректерді математикалық өңдеу әдістері болды. Сауалнама келесі тұжырымдарды қамтыды:–оқу, анықтамалық, ғылыми-әдістемелік әдебиеттермен жұмыс: оқуды таңдау, талдау, тезистер жазу.

- Әдебиеттерді шолу бойынша қорытынды жасай білу, балалардың дамуындағы ең өзекті мәселелерді бөліп көрсету.

- Ақпараттық материалды жадыда сақтау, жады бойынша қажетті ақпаратты жаңғырту.

- Кез-келген ақпараттық материалдағы негізгі, негізгі ұғымдарды бөліп көрсету, зерттелген тақырыптың тірек схемаларын құру.

- Анықтамалық материалдардың көмегімен педагогикалық және психологиялық ұғымдарды өз бетінше игеру.

- Жүйелеу, зерттелген фактілерді топтастыру, кестелер құру.

- Мәселе бойынша дәлелді пайымдау, пайымдауды дәлелдеу немесе жоққа шығару мүмкіндігі.

- Мәселені, оны зерттеудің теориялық және практикалық міндеттерін өз бетінше бөліп көрсету

.- Әр түрлі тапсырмаларды орындау кезінде өз әрекеттерін өзін-өзі бақылау және интроспекциялау. Мақсат қоя білу, өз жұмысын жоспарлау, өзін-өзі тәрбиелеу үшін жұмыс істеуге уақыт бөліңіз. Студенттер берген жауаптардан олар ақпараттық материалды жадта сақтау, қажетті ақпаратты есте сақтау кезінде үлкен қиындықтарға тап болады (сауалнамаға қатысқан студенттердің 61% - ы бұл оларға қиындық туғызады деп жауап берді); сұралғандардың 44% - ы ақылға қонымды пікір айту, дәлелді түрде дәлелдеу немесе жоққа шығару қабілеті орташа; Сауалнамаға қатысқан студенттердің 39% - ы өзін-өзі бақылау дағдыларына ие емес немесе әртүрлі практикалық тапсырмаларды орындау кезінде өз іс-әрекеттерін өзін-өзі бақылау және интроспекциялау кезінде қиындықтарға тап болады; орташа иелік етпейді немесе иелік етпейді мақсат қоя білу, өз жұмысын жоспарлау, сауалнамаға қатысқандардың 40% - само өзін-өзі тәрбиелеуге уақыт бөлу. Студенттермен әңгімелесу барысында біз 80% оқытушы ұсынатын теориялық материалдың маңыздылығын одан әрі практикалық қызмет үшін түсінетінін, бірақ бұл білімді практикада қолдану жолдарын әрдайым көре бермейтінін білдік. Бұл студенттердің негізгі проблемалары теорияны практикада қолдану екенін көрсетеді. Нәтижелер және талқылау. 23 елді қамтыған оқыту мен оқытудың халықаралық зерттеуінің есебінде көрсетілгендей, түлектен мұндай тәжірибе алмаған [4] оның дайындық сапасы төмендейді, әрі қарай өзінің кәсіби саласында жұмыс істеуге деген ынтасы төмендейді. Сондықтан студенттердің іс-әрекетін барлық сабақтар тізбегі (дәрістер, тәжірибелер) арқылы практикалық дағдыларды игеру бойынша мақсатты түрде ұйымдастыру қажет. СӨЖ, СӨЖ). Ол үшін біз оқу сабақтарын (дәріс және практикалық) ұйымдастыру жолдарын қарастырдық. Студенттердің практикалық дағдыларының жетіспеушілігін толтыру және теорияны практикамен байланыстыру принципін жүзеге асыру үшін біз екі оқытушының сабақтарын ұйымдастыруды ұсынамыз (екілік сабақ). Сонымен қатар, бір оқытушы теоретик болып табылады (зерттелетін тақырып бойынша ғылыми

көзқарастарды баяндайды), ал екіншісі практик болып табылады (сабақта алған білімдерін қолдану аясын көрсетеді). Практикалық тәжірибесі бар мұғалім немесе шақырылған маман (мысалы, мектеп мұғалімі, білім беру мекемесінің психологы, мектепке дейінгі тәрбиеші, қосымша білім беру мұғалімі және т.б.) оқытушы ретінде әрекет ете алады. Екі оқытушының сабақтарын ұйымдастырған кезде, оқытушылардың тығыз байланысына негізделген арнайы дайындық қажет екенін атап өткен жөн. Әйтпесе, сәйкессіздік қаупі болуы мүмкін. Бұл мұғалімдердің әртүрлі анықтамаларға, кез келген фактілерді көрсетудің әртүрлі реттілігіне сүйене отырып, бір сұрақтар туралы сөйлесуінен көрінуі мүмкін, бұл өз кезегінде оқушыларды шатастыруы мүмкін. Бұл сөзсіз материалды қабылдау процесінің тиімділігінің төмендеуіне әкеледі [5]. Екілік Сабақтың мақсаты-білімді, дағдылар мен дағдыларды іс жүзінде қолдануға жағдай жасау, студенттерге өз еңбектерінің нәтижелерін көруге және одан қанағаттануға мүмкіндік беру

АРТ-технологиялар (ағыл. Art – «өнер, қолөнер») қазіргі білім берудегі жаңа перспективалы бағыт болып табылады. Олар өнердің осы немесе басқа түріне негізделген. Педагогикалық университеттің оқу процесінде АРТ- технологияларды қолдану мыналарға мүмкіндік береді:

- 1) болашақ мұғалімдердің шығармашылық қабілеті мен тұлғалық әлеуетін ашу;
- 2) болашақ мұғалімдердің рефлексиялық қабілеттерін дамыту;
- 3) кәсіби-педагогикалық қызметте туындауы мүмкін педагогикалық мәселелерді шешу құзыреттілігін дамыту [6].

"Арт-технология - белгіленген педагогикалық мақсатқа жету үшін өнер құралдары мен көркемдік шығармашылық қызмет әдістерінің жиынтығы". Арт-технологиялар әр түрлі болып келеді. Бейнелеу өнері, музыкалық өнер, ертегі сюжеттері, орындаушылық (ағылш. performance-қойылым, қойылым, орындау, өнер көрсету), театр және би импровизациялары, өзара әрекеттесу іс жүзінде табиғи материалдар өздерінің тиімділігін көрсетті. Мысалы, негізгі сабақтарда қолданылатын бейнелеу өнерімен байланысты техникалар "бейнелеу өнерін оқыту технологиялары мен әдістемелері" пәні бойынша: - Ұсынылған әдістемелік мәселе бойынша журнал фотоколлажының техникасы. Студенттер журналдардан және басқа баспа өнімдерінен материалдарды өз бетінше таңдайды және, мәтіннің жеке фрагменттерін қолдана отырып, қағаз бетіне композиция қалыптастырады. Жұмысының аяқталуы бойынша процесс пен жұмыс нәтижелері талқыланады.

Арт-технология адамды әр түрлі өнер түрлеріне оқыту технологияларын қолдануға негізделген және сабақтың педагогикалық мақсаттарына қол жеткізуге бағытталған. Арт-технология-бұл көркем шығармашылық арқылы зияткерлік іс-әрекетті оқыту. Ол әртүрлі әдістерді біріктіреді, оларды психикалық білім беру тәсілдерімен біріктіреді. Шын мәнінде, бұл ең қарапайым жалпы білім беру бағдарламалары бойынша қарапайым студенттерді өнермен тәрбиелеу педагогикасы. Балалар өнердің белгілі бір түрлерімен — театрмен, суретпен, бимен, музыкамен айналысуды үйренеді — бұл жанрларды осы салада кәсіби маман болуды, шеберлік емтиханын тапсыруды мақсат етпестен оңай қабылдайды. Өнер өмірді, теорияны, әсіресе күрделі оқу материалын игеруге көмектеседі, сондықтан оқытуда мақсат емес, тек таным құралы.

АРТ технология – адамның эмоционалдық жағдайын жақсартудың ең табиғи түрлерінің бірі. Технологиялық тұрғыдан алғанда, өнер сабағы танымдық процестің негізі ретінде ойын, ойын мағынасында жағдайды ұсынуды қамтиды. Танымдық тапсырманы шеше отырып, студент белгілі бір ойын ережелеріне сәйкес өз ролін орындау тәсілдерін толығымен немесе ішінара

таңдайды. Сонымен қатар, ол жеткілікті дәрежеде еркіндікке ие және импровизация жасайды, ойлап табады, таңдайды, болжайды. Өнер сабағы көбінесе "егер не болады..." алгоритмімен жүреді. Бұл ретте оқушылар қарым-қатынас жасай алады, бір-біріне көмектеседі, пайымдай алады, өзінің ішкі дауысын тыңдай алады және өз ойын білдіре алады.

Студенттерді оқыту процесінде әскерлік ойын, интерактивті әдістер арасында жетекші орындардың бірін алады. Біз оны "басқару шешімдерін имитациялық әдіс ретінде" түсіндіреміз, әр түрлі жағдайларда ойынға қатысушылардың жасаған ережесіне байланысты болады[3]. Іскерлік ойынның ерекшелігі қатысушыларға беріледі жақын жағдайларда кәсіби қызмет тәжірибесін алу мүмкіндігі нақты. Ю. Н. Емельяновтың пікірінше, іскерлік ойын операциялық болып табылады, өйткені психологиялық критерийлер проблемалық жағдайларды талдау әдістеріне жақын. Бірақ, айырмашылығы, пікірталас әдістерінде қабылданған стихиялық талқылаудан іскерлік ойынның сценарийідегі қабылданған "дұрыс" және "қате" алгоритмінен көрініс табады. Білім беру тәжірибесінде келесі модификациялар өзін дәлелдеді.

Іскерлік ойын барысында модельденген қатынастар студентті кәсіби орта қалыптастыруға, қарқынды кәсіби дамуына әсер етеді.

Ойындағы өзара әрекеттесулер эмоционалды және шығармашылық ізденіс сипатына ие, ықпал етеді, білім алушының жеке әлеуетін ашу. Іскерлік ойындарды пайдалану сабақтары кәсіби қызметтің әдістері мен әдістерін сынау, қалыптастыру қанағаттану және өзіне деген сенімділік. Оларды жүзеге асыру нақты ұстануды қамтиды ойынның өзі және талдау [7]

Толыққанды тұлғаға қажетті іскерлік пен дағдыны іс жүзінде қалыптастыру мұғалімнің сабаққа дайындығы, «Мен сабаққа барамын» блиц ойыны процесінде жүзеге асырылады.

М.Ю. Олешков [8].

Теориялық талдаулар көрсетіп отырғанындай, білім беру кеңістігі әлеуметтік кеңістіктің, әлеуметтік ортаның маңызды бір бөлшегі ретінде айналасында болып жатқан барлық өзгерістердің ықпалы тиіп жататын орта болып табылады. Білім берудің заманауи тиімді технологияларын құрастыру мен ендіру, болашақ бастауыш білім педагогтерін кәсіби даярлауға қосар үлесі зор.

Ал, бейнелеу өнерінің өзі, көркем образдар, символдар жиынтығын тәжірибе жүзінде қолдана отырып адам баласының рухани және тәжірибелік интеллектуалдық қасиеттерін біріктіреді.

Бір қарағанда, өнер мен технология спектрдің қарама-қарсы жағында орналасқан сияқты. Көптеген өнер саласына қатысты педагогтер технологияны қолдануға қарсы, өйткені олар жаңа технология өнердегі дәстүрлі әдістерін алмастырады деп қорқады. Өнер де, технология да шығармашылықты әр түрлі жағынан зерттейді, сондықтан екеуін де болашақ мамандарды тәрбиелеуде қолданудың артықшылығы жоқ.

Ғылыми еңбектерге жасалған талдаулар АРТ- технологиялар негізінде болашақ бастауыш білім педагогтерін кәсіби даярлау мәселесінің арнайы зерттеу нысаны ретінде қарастырылмағандығын көрсетеді. Алайда, білім беру ортасында болып жатқан өзгерістердің тенденциялары болашақ мамандардың сол өзгерістерге университет қабырғасында оқып жүргеннен бастап бейімделуін, дайын болуын, қажет ететіні анықталды.

Педагогикалық арт-терапия тұжырымдамасындағы негізгі ұғым-бұл кәсіби қызметтің тұтас жүйесі ретінде арт-педагогикалық қолдау, ұйымдастыру. Педагогикалық жағдайларды, қолайлы әлеуметтік-психологиялық климатты, оқыту, тәрбиелеу үшін арт-педагогикалық ортаны құру бойынша арт-педагог-білім алушылардың әлеуметтік-мәдени, тұлғалық дамуын қамтамасыз

етеді. Педагогикалық ғылымда бұл ұғым арнайы педагогикадағы баланы педагогикалық қолдау контекстінде қарастырылады, қосымша білім беру жүйесіндегі тұлғаны дамыту, болашақ мұғалімді жоғары білім беру жүйесінде даярлау [10].

Шығармашылық терапияның жеке формаларын (әдістерін) белгілеу үшін мыналар қолданылады отбасылық ұғымдар деп аталатын бұл формалардың тиімділігі кең отандық ғалымдардың жұмыс спектрімен:

- библио-терапия-оқу арқылы емдік әсер ету (В. М. Бехтерев, А. М. Миллер, В. В.

Мурашевский, Ю. Б. Некрасова, Е. А. Рау);

- вокал-терапия - ән айту арқылы емдеу (В. С. Шушарджан);

- драма-терапия, онда емдеу факторы ретінде театрлық құралдарды пайдаланады өнер және рөлдік ойындар (Е. Белякова, а. в. Гнездилов, я. Морено және т. б.);

- бейнелеу өнері терапиясы-сурет терапиясы (г. в. Бурковский, М. Е. Бурно, А. и. Захаров, А. Қарабанова, Р. б. Хайкин және т. б.);

- имаго-терапия обра арқылы емдік әсер ету), театрландыру (н. с. Говоров);

- музыкалық терапия-музыканы қабылдау арқылы емдік әсер ету (Л. Брусиловский, и. М. Гринева, и. М. Догель, В. И. Петрушин және т. б.) [6].

Арт-әдістер-бұл ерекше бағыт болып табылатын арт-педагогика әдістері баланың жеке басын оқыту, дамыту және тәрбиелеуде жүзеге асырылатын педагогикада, кез-келген пән бойынша өнер арқылы сапалы білім беруге болатындығы А.В.Айтбаева мен Г.А.Қасен «Білім берудегі арт-әдістер» оқулығында жазған[6]. Бұл әдістер, айырмашылығы дәстүрлі білім беру жүйесінің әдістерін тікелей шығармашылық мұғалімнің, оқушының және ата-ананың өзара әрекеті. Бұл жерде мұғалім де, балалар да құнды, ата-аналар мәдениеттің тасымалдаушысы, ал арт-педагогика жемісті болуға мүмкіндік беретіндігі сөз етілген.

Сонымен, арт-әдістер-бұл артпедагогика мен арт-терапия әдістерінің синтезі. Осы әдістердің екі мазмұнын қарастырайық, терапевтік әдісті, оқушылар мен тәрбиеленушілердің тұлғасын дамыту үшін тиімді қолдануға болады.

Арт-педагогика принциптері дәстүрлі классиктерге негізделген, жалпы педагогикалық принциптер, арнайы дайындық принциптері, көркемдік-эстетикалық даму: гуманистік бағыт принципі педагогикалық процесс, тұлғаның әлеуметтік-тұлғалық дамуы, жас ерекшеліктерін ескере отырып, сараланған және жеке-көзқарас, балаға білім беру рефлексиясының принципі, жеке мақсат қою, өнімді оқыту, шығармашылықтарын дамыту[6].

АРТ-технологиялар арқылы болашақ педагогтың кәсіби маман даярлау әдістемесін жасау және зерттеулеріміздің жетекші бағыттарының бірі.

Болашақ педагогтардың кәсіби күзіреттілігін дамытудағы көркем шығармашылықтың түрлі әдіс-тәсілдері, әдістері, механизмдері және оларды тиімді жүзеге асыру шарттары.

Осыған ерекше назар аударылады. Көркемдік іс-әрекеттің техникалық құралдарын таңдауға, кеңістіктерді қалыптастыруға, студенттердің өз мүмкіндіктеріне сәйкес шығармашылықтарын жүзеге асыруында.

Ғылыми педагогикалық және әдістемелік әдебиеттер массивін талдау арт-педагогика принциптерді, заңдылықтарды және қолдану тетіктерін зерттейтін бағыт екенін анықтауға мүмкіндік берді, педагогикалық мәселелерді шешуге арналған өнер құралдары [10].

Педагогикалық арт-терапия жеке тұлғаның әлеуметтік, әлеуметтік-психологиялық, психологиялық және эмоционалды денсаулығының қауіп-қатерінің алдын алуға бағытталған

арт-педагогикалық құралдар-музыкалық терапия – тыңдау, ойнату, музыкалық шығармаларды жазу және т. б.), изотерапия (глинотерапия (балшықпен жұмыс), және т. б.), анимациялық терапия (көру арқылы, анимациялық фильмдерді жобалау және жасау) [9].

Педагогикалық арт-терапия, арт-педагогикалық процесте қолданылатын топтық арт-педагогикалық өзара іс-қимыл әдісі ретінде "арт – педагог – білім алушы", "арт – педагог – топ", "білім алушы-топ", "Кіші топ-Кіші топ" және "білім алушылар" жүйелеріндегі тұлғааралық қатынастарға үндестіретін әсер етеді – білім алушы " [4].

Ғылыми педагогикалық және әдістемелік әдебиеттердің зерттеу әдістерін талдау , диагностика әдістемесін (В. В. Бойко), педагогикалық эксперимент, педагогикалық талдау, бақылау, музыкалық терапиямен бірге балшық терапиясын қолдану бойынша алынған нәтижелерді зерттеді.

Оның дамуының басында психотерапия өсіп, арт-терапия көрсеткен ғылыми ұстанымға сәйкес З. Фрейд пен К. г. Юнгтің психоаналитикалық көз-қарастары, адамның көркемдік іс-әрекетінің соңғы өнімдері (сурет, мүсін, қолайлы өндіріс және т. б.) оның бейсаналық екенін білдіретін, психикалық процестер. Сондықтан психоанализ тұрғысынан негізгі механизм , арт-терапия-бұл сублимация-ішкі кернеуді жеңілдету

әлеуметтік қолайлы мақсаттарға жету үшін энергияны қайта құру (мысалы, өзін-өзі жою энергиясын өнерге немесе басқа шығармашылыққа қайта құру)[6].

### **Қорытынды**

Шығармашылық процестің болуы адам өмірінің барлық салаларында болуы мүмкін. Бұл қабылдау мен ойлаудың ерекше шығармашылық жолы.

АРТ-терапия әдістері өзіңіздің ерекше әдісіңізді ашуға көмектеседі және психологиялық мәселелерді шешу мен өмір сүру сапасын жақсартады.

АРТ- технологиялар, студенттің шығармашылық әлеуетін ашу және дамыту және зерттелетін ғылыми фактілердің, объектілердің маңызын түсіну мақсатында оқу-тәрбие процесінде қолданылатын өнердің әртүрлі түрлерінің әдістері, тәсілдері, нысандары мен құралдары. , құбылыстар.

Зерттеу нәтижесінде болашақ бастауыш білім педагогтарды оқыту үдерісін жетілдірудің тәсілдері, өнер технологияларын пайдалануға негізделген жоғары білім беру жүйесі студенттердің педагогикалық іс-әрекетке дайындығын қалыптастыруда, олардың ерекше мүмкіндіктерін ашты.

Болашақ бастауыш білім беру мамандарын даярлауда , арт-технологиялар негізінде, кәсіби маман даярлаудағы маңызды бағыт санаймыз.

### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:**

Президент Қ.К.Тоқаевтың 2021 жылғы 1-қыркүйекте Қазақстан Халқына Жолдауы, «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» Нұр-сұлтан 2021ж.

Қазақстан Республикасы Үкіметінің № 988 қаулысы, 2019 жыл 27 желтоқсан.

Светоносова Л.Г. Көркем технологиялар болашақ мұғалімнің педагогикалық мәдениетін қалыптастыру құралы ретінде // «Ғылым әлемі» интернет журналы 2016 жыл, 4 том, №3 <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf> (қолжетімділік тегін). Тақырып экраннан. Тіл. Орыс, ағылшын

Қасен Г.А., Айтбаева А.Б. Арт-педагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании. - Алматы: Қазақ университеті, 2019 – 10-12 б.

Верховодова Р.А. Көркем педагогика өнер элементтерін оқу-тәрбие процесінде интеграциялық қолдану жүйесі ретінде // Жоғары. бүгінгі білім. 2010. № 11- 60–61 б.

Л.А. Семенова<sup>1</sup>, А.И. Казанцева<sup>1</sup>Иновациялық Еуразия Университеті, Павлодар қ., «Қазақстан теория мен практиканың байланысы қағидатын іске асыру негізінде студенттерді қазіргізаманғы оқытуды ұйымдастыру»

Вестник казпну им. Абая, серия «педагогические науки», no2(74), 2022 г

6. Сбитнева А.Н. Арт-терапия өзін-өзі тану тәжірибесі ретінде. 2021.-155

7. Медведева Е.А. Психикалық дамуы тежелген баланың жеке басының әлеуметтік-мәдени қалыптасуын өнер арқылы психологиялық-педагогикалық қамтамасыз ету. - М.: Перо, 2017 .-- 140 б.

8. А.Б. Айтбаева, Г.А. Қасен. Білім берудегі көркем әдістер.І.-Алматы, Қазақ университеті, 2016- 6 б.

9. Сергеева Н.Ю. Арт-педагогика және арт-терапия: ұғымдарды саралау мәселесі бойынша // Забайкалье мемлекеттік университетінің ғылыми жазбалары. - 2016. - No 2, т.11. - 69-б

10. Ляшенко В.В. Арт-терапия өзін-өзі тану тәжірибесі ретінде: сабаққа қатысу арт-терапия.Оқу құралы – М .: «Психотерапия», 2014.-

# Бастауыш Мектепте Сабақта Және Сабақтан Тыс Метапәндік Нәтижелерді Қалыптастыру

## Formation Of Meta-Subject Results in Lessons and Extracurricular Activities in Primary School

A.Zh. Turysbayeva<sup>1</sup>, A.E. Zhumabayeva<sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 96128*

### *Аңдатпа*

Мақалада метапәндік нәтижелерді қалыптастыру мәселесінің білімдегі өзектілігі қарастырылған. Осы орайда сабақтарда және сабақтан тыс жұмыстарда оқушылардың метапәндік дағдыларын тиімді дамыту үшін әдістемелік талдау жасалды. Әрбір оқу пәні оның мазмұнына және оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру тәсілдеріне байланысты метапәндік нәтижелерді қалыптастыру үшін белгілі бір мүмкіндіктерді ашып, сабақта және сабақтан тыс қалыптастырудағы пәндік мазмұнның басымдықтарын қарастырдық. Бастауыш сынып оқушыларында коммуникативті әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастыру бойынша жұмыс әдістемесінің бағыттары нақтыланды. Кестеде әрбір оқу пәні оның мазмұнына және оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру тәсілдеріне байланысты метапәндік нәтижелерді қалыптастыру үшін белгілі бір мүмкіндіктерді ашып, сабақта және сабақтан тыс қалыптастырудағы пәндік мазмұнның басымдықтарын қарастырды.

*Түйін сөздер:* метапән, метапәндік нәтиже, әмбебап оқу әрекеттері.

### *Abstract*

The article discusses the relevance of the problem of the formation of metasubject results in education. In this regard, a methodological analysis was carried out for the effective development of metaposition skills of students in classes and extracurricular activities. Each academic discipline, depending on its content and the ways of organizing students' educational activities, revealed certain opportunities for the formation of metasubject results and considered the priorities of the subject content in the formation of in-class and extracurricular activities. The directions of the methodology of work on the formation of communicative universal educational actions in primary school students have been clarified. In the table, the priorities of the subject content in the formation of in-class and extracurricular, revealing certain opportunities for the formation of metasubject results, depending on the content of each academic discipline and the ways of organizing students' educational activities, were considered.

**Keywords:** *Metasubject, Metasubject Result, Universal Learning Activities.*

*Theme: Education Program.*

### **Кіріспе**

«Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспарында» мектептегі білім беру бағдарламаларына оқушылардың эмоционалды, физикалық және психикалық әлауқатының негізі болатын тұрақты даму, шығармашылық сана, салауатты психоэмоционалды даму компоненттері енгізіледі.

---

<sup>1</sup> PhD doctoral student, Abay Kazakh National Pedagogical University, ayagoz.1979@mail.ru

<sup>2</sup> Professor, Abay Kazakh National Pedagogical University,



Сапаны арттыру, сондай-ақ оқушылардың ойлау дағдыларын қарапайым деңгейден (білу, түсіну, қолдану) жоғары деңгейге дейін (талдау, синтездеу, бағалау) қалыптастыру, пәнаралық байланыстарды барынша тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін «өтпелі тақырыптардың» болуы маңызды болатыны көрсетілген [1].

Білім беру сапасын заманауи түсіну метапәндік нәтижелерге қол жеткізумен байланысты. Қызметтің метапәндік нәтижелері – қызметтің әмбебап әдістері – танымдық, коммуникативті, реттеуші.

Метапәндік нәтижелерді қалыптастыру мәселесінің өзектілігі мынада: олар барлық заттарды байланыстыратын көпірлер, білімді меңгеруге көмектеседі, өйткені "Мен сияқты жаса" қағидаты бойынша құрылған дәстүрлі тәсіл жұмыс істемейді, онда балалардың іс-әрекетіне орын жоқ, демек, ойлауға орын жоқ.

Бастауыш мектеп – бұл қосымша білім берудің негізі және жалпы білім беретін мектептегі оқытудың тиімділігі көбінесе осы бастауыш кезеңнен өтудің сәттілігіне байланысты. Көбінесе, оқушы пәндік мәселелерді шешіп, талдау, салыстыру немесе жалпылау әрекеттерімен жұмыс істесе, онда олардың қалай жұмыс істейтінін түсінеді, бұл әмбебап оқу әрекеттерін дамыту үшін жеткілікті және бала жаңа жағдайда осы немесе басқа интеллектуалды құралды сауатты қолдана алады. Егер бала оқу-танымдық және оқу-практикалық міндеттерді шешіп қана қоймай, белгілі бір жағдайда қолданған іс-әрекет тәсілдерін білсе, метапәндік дағдыларды игергенін түсіну қажет.

Әрине, біздің оқушылар әлі кішкентай, сондықтан сіз олардан өз іс-әрекеттері туралы түсінік күте алмайсыз. Алайда, сабақта және сабақтан тыс дамыту құралдарымен танысу және әрекет ету тәсілдерін бірлесіп игеру – бұл нақты педагогикалық міндет. Сабақта және сабақтан тыс дамыту құралдарымен танысу және әрекет ету тәсілдерін бірлесіп игеру – бұл нақты педагогикалық міндет. Бұл әмбебап маман ретінде бастауыш сынып мұғалімі, әр түрлі пәндер бойынша оқу сабақтарын жоспарлау және ұйымдастыру кезінде өзіне тән пәндік қатынастарды анықтай алады, бастауыш сынып оқушыларын оқыту мен дамытудың қажетті құралдарын анықтай алады, сонымен қатар бірнеше оқу салаларында оқу іс-әрекетінің бірдей нәтижелерін жобалай алады, өйткені, біріншіден, бастауыш сынып мұғалімдері пәндердің көпшілігін өздері жүргізеді және біртұтас оқытуды жүзеге асыра алады, екіншіден, осы жастағы балаларда интеллектуалды даму үшін үлкен әлеуетті мүмкіндіктер бар [2].

### **Талқылау және зерттеу нәтижелері**

Әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастыру ұзақ үдеріс. Барлық оқу пәндеріндегі және сабақтан тыс жұмыстардағы арнайы ұйымдастырылған жағдайларға уақыт бойынша бөлінген белсенді қатысу арқылы оқу әрекеттерін қалыптастыру қажет. Бастауыш мектепте метапәндік нәтижелерді қалыптастыру әмбебап оқу іс-әрекеттерін қалыптастыру арқылы оқушының жеке басының дамуына ықпал ететін оқытудағы белсенділік тәсілінің принциптеріне негізделген.

Сабақтарда және сабақтан тыс жұмыстарда оқушылардың метапәндік дағдыларын тиімді дамыту үшін мұғалімге өз қызметінде не өзгерту керек?

Бұл күрделі мәселені шешу сіздің әдістемелік қоржыныңыз бен жеке ресурсыңызды талдаудан басталуы керек:

- баланың жасына сәйкес нақты мақсаттар қою үшін оның не екенін түсіну керек. Метапәндік дағдылар, яғни белгілі бір дағдылар мен ұғымдардың мәні туралы түсінік болуы керек;

- кәсіби міндеттерімді орындау үшін сіз оны қалай жүзеге асыратыны білуіңіз керек, яғни әдісті табу, игеру немесе жасау керек;

- бұл дағдыларды тиімді дамыту үшін әр пәннің ресурстарына қарау керек: оқу-әдістемелік кешеннен балаға тиісті дағдыларды қалыптастыруға болатын материалды табыңыз, яғни пән мен сабақтың даму ресурстарына талдау жасау керек;

- мұның бәрін жүзеге асыру үшін сіз өзіңіздің кәсіби қабілеттеріңізді талдауыңыз керек, яғни өзіңізді маман ретінде бағалап, жаңа міндеттерді шешу үшін қандай қосымша білім мен кәсіби дағдыларды игеру керек екеніне жауап беруіңіз керек [3].

Алайда, метапәндік дағдыларды қалыптастыру мәселелерін сәтті шешу үшін тек өзінің педагогикалық қызметін талдау жеткіліксіз. Іс-әрекет мақсаттарының басымдығы оқыту процесін ұйымдастырудың жаңа тәсілдерін, мұғалім мен оқушы арасындағы өзара іс-қимылдың жаңа нысанын, қойылған мақсаттарды іске асыруға ықпал ететін педагогтар жұмысындағы осындай әдістер мен технологияларды талап етеді.

Барлық оқу іс-әрекеттері іс-әрекетке негізделген тәсіл негізінде құрылуы керек, оның мақсаты қызметтің әмбебап әдістерін игеру негізінде оқушының жеке басын дамыту болып табылады. Бала оқу материалын пассивті қабылдаумен дами алмайды. Бұл болашақта оның тәуелсіздігін қалыптастырудың негізі бола алатын өзіндік әрекет. Демек, білім беру міндеті – балалардың іс-әрекетін тудыратын жағдайларды ұйымдастыру. А.Дистерветтің пікірінше, оқытудың белсенді әдісі әмбебап болып табылады. «Соған сәйкес ол тек бастауыш мектептерде ғана емес, барлық мектептерде, тіпті жоғары оқу орындарында да оқуы керек еді. Бұл әдіс білім әлі де кез келген жерде алынуы керек, яғни әрбір оқушы үшін орынды».

Баланың іс-әрекетке толыққанды қосылуы оған дайын білімді дәстүрлі түрде беруден күрт ерекшеленеді: енді мұғалім балалардың зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруы керек, сонда олар сабақтың негізгі мәселесін шешкенге дейін өздері "ойланып", жаңа жағдайда қалай әрекет ету керектігін өздері түсіндіре алады. Мұғалімнің оқушының бастамасын дұрыс бағытта қолдауы және оның өз қызметіне қатысты басымдығын қамтамасыз етуі өте маңызды [4].

Сонымен, мұғалім баланы бастауыш мектепте ақыл-ой әрекетінің практикалық тәсілдері мен әдістерін (бақылау, талдау, өлшеу, салыстыру, жіктеу, жинақтау, жалпылау) жүзеге асыруға үйретуі керек және жұмыс құралдарымен ақпаратпен (белгілер, ұғымдар, мәтіндер) таныстыруы керек. Жаңа жағдайларда тиімді әрекет ету, өз тәжірибесінен жаңа білім алу, бұрын жинақталған білім мен дағдыларды пайдалану мүмкіндігі оқушы өз бетінше үйренуі керек. Ол үшін мұғалім білім беру процесін оқушылар үшін жобалауы керек:

- біз зерттелгеннен тыс тәжірибе алдық;

- құндылық сияқты тәжірибені бастан өткерді;

- олар өздерінің білімдері мен дағдыларының шекараларын өз бетінше кеңейтуге тырысты;

- жаңа жағдайларда бастама көтерді;

- олар өз бетінше әрекет етті және қате болған жағдайда өз әрекеттерін түзету жолдарын тапты және т.б.

Бастауыш мектепте метапәндік нәтижелерге қол жеткізу сабақта және сабақтан тыс жұмыстарда жүзеге асырылады. Педагогикалық технологиялардың кең спектрін сабақта және сабақтан тыс жұмыста әр түрлі жұмыс түрлерін қолдану оқу уақытын тиімді пайдалануға және метапәндік нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Пәндік қана емес, сонымен қатар метапәндік нәтижелерді қалыптастыруға бағытталған сабақтар мен сабақтан тыс сабақтарды жобалау және өткізу кезінде мен өз тәжірибемде келесі педагогикалық технологияларды қолданамын: проблемалық оқыту, ынтымақтастықта оқыту, АКТ, оқытудың жобалық әдістері, ойын технологиялары, Денсаулық сақтау технологиялары, рефлексивті технологиялар. Әр нақты сабаққа мұғалім белгілі бір әмбебап оқу әрекеттеріне назар аудара отырып, қажетті мазмұнды таңдайды, сабақтағы іс-әрекеттерді, оқушыларды ұйымдастыру формаларын анықтайды, оңтайлы әдістерді, технологияларды таңдайды [5].

Төменде берілген кестеде әрбір оқу пәні оның мазмұнына және оқушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру тәсілдеріне байланысты метапәндік нәтижелерді қалыптастыру үшін белгілі бір мүмкіндіктерді ашып, сабақта және сабақтан тыс қалыптастырудағы пәндік мазмұнның басымдықтарын қарастырдық.

Кесте 1 - Метапәндік нәтижелер өзара байланысты әрекеттер түрлері				
Метапәндік нәтижелер	Қазақ тілі	Әдебиеттік оқу	Математика	Дүниетану
Реттеуші	мақсат қою, жоспарлау, болжау, бақылау, түзету, бағалау			
Танымдық жалпы білім беру	Модельдеу (ауызша сөйлеуді жазбаша түрде аудару)	семантикалық оқу, ерікті және ауызша және жазбаша мәлімдемелер	модельдеу, есептерді шешудің жалпы әдісін қалыптастыру, есептерді тиімді таңдау	ақпарат көздерінің кең ауқымы шешудің әдістерін
Танымдық логикалық	Жеке, мәселелерді және шығармашылық мәселелерді бетінше құру	тілдік, тұжырымдау. Іздеу сипаттағы шешудің тәсілдерін өз	Талдау, топтастыру, байланыстар, пайымдаулар, практикалық әрекеттер	синтез, салыстыру, себеп-салдарлық логикалық дәлелдер,
Коммуникативті	Ақпаратты алу және беру үшін тіл мен сөйлеу құралдарын пайдалану, бірлескен-өнімді іс-шараларға және нәтижелі диалогқа қатысу; өзін-өзі көрсету: әртүрлі типтегі монологиялық мәлімдемелер.			

Осылайша, метапәндік нәтижелер өзара байланысты әрекеттер түрлерін ажыратуға болатын тұтас жүйе болып табылады:

- коммуникативті: әлеуметтік құзыреттілікті қамтамасыз етеді;
- танымдық: жалпы білім беру, логикалық, проблеманы шешуге байланысты; реттеуші: өз қызметін ұйымдастыруды қамтамасыз етеді.

Метапәндік нәтижелерді қалыптастыру – бұл барлық пәндік салалар мен сабақтан тыс жұмыстар арқылы жүзеге асырылатын мақсатты, жүйелі үдеріс.

Реттеуші әмбебап оқу әрекеттері – бұл бастауыш сынып оқушыларының оқу іс-әрекетін өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын қалыптастырудың негізі, демек, бастауыш мектептегі барлық оқудың сәттілігінің негізі болып табылады. Бұл жұмысты мақсатты ұйымдастыру оқушылардың оқу мақсаттарын қабылдау, сақтау, іске асыру, іс-әрекеттерін өз бетінше жоспарлау, қорытынды және кезең-кезеңмен бақылауды жүзеге асыру, түзетулер енгізу, іс-әрекеттер мен олардың нәтижесін

бағалау қабілетін қалыптастырады. Мұғалімнің бағасын жеткілікті түрде қабылдау, кедергілерді жеңуге тырысу (ерікті өзін-өзі реттеу).

Балаларды мақсат қоюға үйрете отырып, сіз проблемалық диалогты енгізе аласыз, студенттердің білім – надандық шекараларын анықтау үшін проблемалық жағдай жасай аласыз. Мысалы, сіз студенттерге сөйлеудің зерттелген бөліктерімен бірге бейтаныс адамдарды белгілеуді ұсына аласыз, сонда қолда бар білім жетіспейді деген сұрақ туындайды, бұл сөз мүлдем басқа, ерекше сұраққа жауап береді. Немесе «не дұрыс емес?». Қоршаған әлем сабағында сіз ұсынылған суреттерден артық таңдауды ұсына аласыз, өз таңдауыңызды негіздей аласыз.

Сабақтың осы кезеңінде мұғалімнің міндеті – ескі білім мен жаңа жағдайда жұмыс істеу тәсілдері жұмыс істемейтін арнайы тапсырманы ойлап табу. Мәселені шешкеннен кейін, студенттер мұғаліммен бірге сабақта қол жеткізуі керек нақты мақсат түрінде проблеманы ауызша тұжырымдауға қайта оралады. Бастапқы кезеңде оқушыларға тірек сөздерді ұсынған жөн: танысайық, білеміз, үйренеміз, білеміз және т.б. Сабақтың мақсаты әркімнің меншігіне айналуы үшін сұрақтарға жауап беру маңызды: «неге?» және «алынған ақпарат қайда немесе не үшін пайдалы болуы мүмкін?». Дәл осы мақсат қою тәсілі тиімді.

Өз іс-әрекетімізді жоспарлауға үйрету кезінде алдымен ұсынылған оқу материалын талдауды, мақсатқа жетуге ықпал ететін тапсырмаларды таңдауды және сабақта олардың орындалу ретін анықтауды үйренеміз. Жоспарлаудың реттеуші дағдылары бүкіл сабаққа бірден жоспар құруда ғана емес (мысалы, эсселер, презентациялар, қайталаулар үшін) көрінеді.) Жоспарлау шағын тапсырмаға да қатысты болуы мүмкін: «біз ұсынысты қандай тәртіппен талдаймыз? Жаттығуды қалай орындаймыз?».

Жеке оқу іс-әрекетін жоспарлауды оқытуды оқу тапсырмасын шешудің дайын жоспарын талқылаудан бастаған жөн, содан кейін оқу тапсырмасын шешудің деформацияланған жоспарымен жұмыс ұсынғанып, жетіспейтін немесе артық тармақтары бар жоспарды қолданған жөн. Оқытудың соңғы кезеңі оқу мәселесін шешу жоспарын құру болады [6].

1-сыныпта бағалау Тәуелсіздігін қалыптастыру оқушыға жұмысты үлгі бойынша орындауға шақырылған кезде басталады. Мысалы, жазу сабағында мұғалімді көрсетіп, хатты ауада "жазғаннан" кейін оқушылар стандарттың берілген ережесін (әріптің көлбеуі, оның биіктігі мен ені) сақтай отырып, зерттелетін әріпті жазуы керек. Тапсырманы орындағаннан кейін балаларға ең дұрыс шыққан әріпті атап өту ұсынылады, яғни, жазбаша әріптерді үлгімен салыстыру.

Танымдық әмбебап оқу іс-әрекеттері – бұл бастауыш мектепте сәтті оқу үшін қажет сабақта және сабақтан тыс әрекеттің осы түрі қалыптасуы керек. Танымдық әмбебап оқу іс-әрекеттеріне мыналар жатады: жалпы білім беру іс-әрекеттері, логикалық іс-әрекеттер, проблемаларды қою, шешу әрекеттері және қоршаған әлемді тану қабілетін қамтамасыз етеді: ақпаратты бағытталған іздеуді, өңдеуді және пайдалануды жүзеге асыруға дайын болу.

1-сыныптан бастап модельдеуді әмбебап оқу әрекеті ретінде қалыптастыру басталады. Пәндік және символдық модельдердің өзара байланысы туралы алғашқы идеялар Математика сабағында оқушыларда "Сан және цифр" тақырыбын зерттеу кезінде қалыптасады. Балалар әртүрлі модельдер арасында сәйкестікті орнатуды немесе символдық модельдер деректерінен, мысалы, берілген пәндік модельге сәйкес келетінін таңдауды үйренеді. Сандық сәулемен танысу сандық сәуледе сандарды қосу мен азайтуды салыстыру кезінде тек объективті ғана емес, сонымен қатар графикалық модельдерді де қолдануға мүмкіндік береді, ал болашақта символдық модельдерді (сандық және әріптік өрнектерді, теңсіздіктерді, теңдіктерді жазу) қолдануға

мүмкіндік береді, бұл мәтіндік есептерді шешудің жалпы қабілетін қалыптастырудың қажетті шарты.

Коммуникативті әмбебап оқу іс-әрекеттері – оқушылардың әлеуметтік құзыреттілігін және басқа адамдардың (ең алдымен қарым-қатынас немесе іс-әрекет бойынша серіктес) позицияларына саналы бағдарлануын, тыңдау және диалогқа түсу, проблемаларды ұжымдық талқылауға қатысу, құрдастарымен және ересектермен нәтижелі өзара іс-қимыл мен ынтымақтастық құру қабілетін қамтамасыз ететін сабақта және сабақтан тыс жұмыстардың түрі.

Бастауыш сынып оқушыларында коммуникативті әмбебап оқу әрекеттерін қалыптастыру бойынша жұмыс әдістемесі ең алдымен келесі дағдыларға бағытталған:

- мұғаліммен, сыныптастарымен оқу диалогына қатысу, сөйлеу мінез-құлық ережелерін сақтай отырып, жалпы әңгімеге қатысу;
- сұрақтар қою, басқалардың сұрақтарын тыңдау және оларға жауап беру, өз ойларын тұжырымдау, өз көзқарастарын білдіру және негіздеу;
- шағын монологиялық мәлімдемелер құру, нақты оқу-танымдық міндеттерді ескере отырып, жұптар мен жұмыс топтарында бірлескен қызметті жүзеге асыру.

Жоғарыда аталған коммуникативті дағдыларды қалыптастырудың тиімді құралдарының бірі – бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық қызметін ұйымдастыру. Шығармашылық, жеке және топтық іс-әрекеттің бір түрі-оқушылардың жобалық қызметі.

Жобалық қызмет, басқалар сияқты коммуникативті құзыреттілікті қалыптастыру мақсатына қызмет етеді: құрдастарымен, мұғаліммен, ата-аналармен, техникамен, Интернетпен және кез-келген ақпараттық өріспен өнімді қарым-қатынас жасау мүмкіндігі. Жобалық іс-шараларға сабақтарда да, сабақтан тыс сабақтарда да көп көңіл бөлінеді. Менің балаларым жаңа ақпаратты өз бетінше іздеуге, оны түсіндіруге, өз жобаларын ұсынуды үйренуге дайын.

Сонымен, бірінші сыныпта "Менің сүйікті ойыншығым", "Менің Әліппем" жобалары жүзеге асырылды. Екінші сыныпта - "Менің отбасым". Үшінші сыныпта - "Мамандықтар әлемі". Жобаның паспорты (қысқаша).

Жобаның атауы:"Менің Әліппем".

Таңдалған тақырыптың өзектілігі 1-сынып оқушыларының Әліппе әріптерін оқуын жандандырудан тұрады, баланың қызығушылықтары мен хоббилерін ескере отырып, оқушылардың, мұғалімнің, 1-сынып оқушыларының ата-аналарының бірлескен жұмысын білдіреді, бұл оқушы мен ата-аналар ұжымының бірігуіне ықпал етеді, отбасылық байланыстарды нығайтады, бірлескен жұмыс дағдыларын қалыптастырады.

Жобаның мақсаты: белгілі бір тақырыпта сақталған жеке әріптер тізбегін құру.

Жобаның міндеттері: Жеке адамға сәйкес келетін әріптің жалпы тақырыбын таңдаңыз.

Таңдалған тақырыпқа сәйкес иллюстрациялық және теориялық материалды таңдаңыз.

Әр түрлі типтегі және жанрдағы біртұтас тақырыпқа бағынатын шығармашылық жұмыстарды орындау: өлеңдер, жұмбақтар, суреттер, кроссвордтар. Оқу пәндері: әдеби оқу (сауаттылыққа үйрету), қазақ тілі (жазу), дүниетану, көркем еңбек.

Бұл жұмыстың құндылығы – 1-сынып оқушылары зерттеу қызметіне қосылды. Жоба оқушылардың қызығушылықтарын, олардың оқуға құштарлықтары мен қабілеттерін көрсетеді. Жоба бойынша жұмыс оқушылардың әмбебап оқу әрекеттерін дамытуға бағытталған. Жоба тапсырмалары әліпбидің адам өміріндегі маңыздылығын түсінуге көмектеседі, бұл материалды мектеп жасына дейінгі және мектеп жасындағы балаларды оқыту үшін пайдалануға болады.

## **Қорытынды**

Біз метапәндік дағдыларды қалыптастыру бойынша жұмыс әдістері мен әдістерінің аз ғана бөлігін сипаттадық. Егер сипатталған жұмыс түрі, мысалы, реттеуші топқа жатса, бұл мұнда әмбебап оқу әрекеттерінің басқа түрлері қалыптаспайды дегенді білдірмейді. Біз олардың бір-бірімен тығыз байланысты екенін және барлық метапәндік дағдылардың қалыптасуы сабақта және сабақтан тыс сабақтың барлық кезеңдерінде болатынын атап өткіміз келеді.

Мұғалімнің жүйелі жұмысы жаңа әлеуметтік тәжірибені саналы және белсенді игеру арқылы оқушылардың өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдіру қабілетін қалыптастырады. Ең бастысы, балалар өздерін білім беру процесінің тең қатысушылары ретінде сезіне алады. Олар өздерін үйретуге тырысады, өз бетінше білім алады, басқаларға үйретеді. Сонымен бірге, олар үшін қиын жағдайда мұғалім оларға көмектесе алатынын, олардың әрекеттерін бағыттап алатынын білу маңызды. Сабақта немесе сабақтан тыс сабақта ең бастысы ынтымақтастық болады, барлық қатысушылар арасында өзара түсіністік пайда болады, жұмысқа қабілеттілік пен оқуға деген ынта артады.

Демек, бұл оқушылардың әмбебап оқу әрекеттерін дамыту туралы, яғни, оқу қабілеті туралы, бұл өз кезегінде қазіргі жағдайда оқушының негізгі құзыреттілігі болып табылады.

### ***Пайдаланылған әдебиеттер тізімі***

1. Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспары. ҚР Президентінің 26.02.2021, № 521 Жарлығы.
2. Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. - Астана, 2018. [//http://adilet.zk](http://adilet.zk)
3. Философский проективный словарь, новые термины и понятия, выпуск 2, Тульчинского Г.Л., Эпштейна М.Н., Издательство «Алетейя»: Санкт-Петербург, 2020. - 544 с.
4. Хуторской А.В. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2016. - 80 с. (Серия «Новые стандарты»).
5. Громыко В.Ю. Обучение схематизации: Сборник сценариев для проведения уроков и тренингов. — М., 2005. - 475 с.
6. Корчажкин О.М. Содержание и практика применения - Н.: Издательство-метапредметного подхода к смешанному обучению. «АНАЛИТИКА РОДИС», 2017. .450

# Geleceğin İlköğretim Öğretmenlerinde Dijital Becerilerin Oluşturulması

Болашақ Бастауыш Білім Педагогтерінде Цифрлық Дағды  
Қалыптастыру

Forming Digital Skills In Future Primary Education Teachers

*Ixatova B.* <sup>1</sup> *Amirova A.S.* <sup>2</sup>

*Bildiri Kodu: 96129*

## Özet

Makale, gelecekteki ilkokul eğitimcilerinde dijital becerilerin oluşumunun evrimini anlatıyor. Dijital becerilerin oluşumunun teorik yönlerinin incelenmesinde, gelecekteki ilkokul eğitimcileri, dijital beceriler, dijital okuryazarlık, dijital öğrenme, mobil bilgi, insan ve bilgisayar eğitim ilişkileri vb. Kavram kategorilerini açıklayacaktır. Bu makale, eğitimde çeşitli dijital becerileri analiz etmektedir: genel dijital beceriler (kullanıcı), mesleki dijital beceriler, problem odaklı dijital beceriler, ek dijital beceriler.

**Anahtar kelimeler:** dijital beceriler, dijital okuryazarlık, dijital öğrenme, mobil eğitim, insan ve bilgisayar eğitimi ilişkileri

## Аңдатпа

Мақалада болашақ бастауыш сынып педагогтерінде цифрлық дағдыны қалыптастырудың даму эволюциясы баяндалады. Болашақ бастауыш сынып педагогтерінде цифрлық дағды қалыптастырудың теориялық аспектілерін зерделеуде цифрлық дағды, цифрлық сауаттылық, цифрлық оқыту, мобильді білім, адам мен компьютер білімдік қатынасы және т.б. ұғымдық категориялары сипатталады. Мақалада білім берудегі цифрлық дағдының бірнеше түрін талдап көрсетеді, олар: жалпы сандық дағдылар (пайдаланушы), кәсіби цифрлық дағдылар, проблемаға бағытталған сандық дағдылар, қосымша сандық дағдылар.

**Түйін сөздер:** цифрлық дағды, цифрлық сауаттылық, цифрлық оқыту, мобильді білім, адам мен компьютер білімдік қатынасы.

## Abstract

The article highlights the evolution of the development of digital skills formation among future primary school teachers. Based on the research, we will analyze the 4 stages of the evolution of development. In the study of the theoretical aspects of the formation of digital skills in future primary school teachers, the conceptual categories of digital skills, digital literacy, digital learning, mobile education, human-computer educational relations, e-didactics, etc. are

---

<sup>1</sup> Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, Doktora sonrası doktora öğrencisi, 2 ders Almatı şehri, Kazakistan

<sup>2</sup> Abay Kazak Ulusal Pedagoji Üniversitesi, Almatı şehri, Kazakistan

described. The article analyzes several types of digital skills in education: general digital skills (user), professional digital skills, problem-oriented digital skills, additional digital skills.

**Key words:** digital skills, digital literacy, digital learning, mobile education, human-computer educational relations.

**Кіріспе.** Бүгінгі таңда тұжырымдамалық түрде білім беру жүйесі негізгі үш бағыт бойынша жүргізілуде: білім беру үдерісін цифрландыру, цифрлық білім беру контенті, білім беруді басқаруды цифрландыру. Мұндағы үш бағыттық көтерілу Қазақстанда білім беруді цифрландыру, оны реформалау үрдісіндегі басты тенденциялардың қатарынан бола отырып, тұлғаның цифрлық дағдысын дамытуға, шығармашылық мүмкіндік алу сапаларын тәрбиелеуге басымдық танытады. Қазіргі уақытта педагогикалық теория мен практикада оқушылардың зерттеу қызметі бойынша білімді шығармашылықта игеруге ықпал ететін және оқытуды ұйымдастыру негізінде дамытуды көздейтін жеке тұлғаға бағытталған білім беру парадигмасын жүзеге асырудың бір құралы ретінде цифрлық білім беру қарастырылады. Ендеше, тұлғаның цифрлық дағдысын дамытуда цифрлық білім беру инструментарийлерін ЖОО-да болашақ мамандарды даярлау ісінде ұйымдастыру өзіндік сұранысқа ие мәселе.

Бұлай деуге толықтай негіз бар, себебі Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы; «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы; «Қазақстан Республикасының 2020-2025 жылдарға арналған білім және ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасы»; Елбасының жыл сайынғы Қазақстан Халқына жолдаулары жүзеге асырылып, білім беру ісінде субъективті идеяларымыздың қолданысқа түсуіне толықтай мүмкіндік беріп отыр. Қазақстан Республикасы Президенті Қ.К.Тоқаевтың Халыққа Жолдауында мұғалімдер даярлауға өзгерістер енгізудің бірқатар шаралары көрсетілген болатын. Президент: «...сапалы білім беру – Қазақстанның индустриясы мен инновациялық дамуының негізіне айналуы тиістігін» атап өткен. Ендеше бұл ретте болашақ педагогтың бәсекеге қабілетті болуы, кәсіби құзыретті, практикалық тәжірибеге бейім келуі, өзінің болашақтағы кәсіби іс-әрекетіне қызығуы, кәсіби іскерліктері мен дағдыларының қалыптасуы, білікті маман болуы, яғни оның инновациялық дамуының алғышарттары бола алады, дегенмен де бүгінгі сұраныстағы болашақ педагогтердің даму компоненттері педагогикалық іс-тәжірибе арқылы жүзеге асады, яғни оқушымен жұмыс жасауда цифрлық білім беру дағдыларына тәрбиелеуге сай даярлануы тиіс [1].

Осы маңызды құжаттардың ішінде, Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңының 11бап 9-тармағында: «...оқытудың жаңа технологияларын, оның ішінде білім беру бағдарламаларының қоғам мен еңбек нарығының өзгеріп отыратын қажеттеріне тез бейімделуіне ықпал ететін кредиттік, қашықтан оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологияларды енгізу және тиімді пайдалану», - деп атап көрсетілген. Мұндағы болашақ маманның өз кәсіби қызметінде мейлінше, кең әрі тиімді түрде оқытудың жаңа технологияларын қолдану, заман талабына сай, қоғам өзгерісіне лайықты құзыретті, өзгерістерге бейімделу деңгейі жоғары, цифрлық білімді енгізуге қабілетті болуын көздеп отыр. Алайда бұл айтылғандардың барлығы дерлік білім негізі қаланатын бастауыш білім саласынан бастап ұйымдастырылуы қажет деп ойлаймыз. Сондықтан болашақ бастауыш сынып педагогтері ЖОО-да оқушының цифрлық дағдысын дамытуға кәсіби даярлануы өзекті болып отыр [2].

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған білім және ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасында адами капиталды дамытуда педагогтердің ықпалының басымдығы, білім беру жүйесіндегі проблемаларды шешудегі маңыздылығы басым көрсетіліп, оларды кәсіби даярлау мазмұнының сапасын жақсарту мен бәсекеге қабілеттілігін арттыру міндеттеледі. Сондай-ақ, аталмыш бағдарламадағы басты міндеттердің бірі: «Ғылыми инфрақұрылымды жаңғырту және ғылымды цифрландыру» деп беріледі, ол өз кезегінде



болашақ педагог маманның цифрлық дағды бойынша түсінігі мен оның маңыздылығын ұғынуға алып келетіні анық [3].

Қазір еліміздегі барлық саладағы жұмыс істейтін халық толығымен ақпараттық технологияларды игеруде. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын жүзеге асыру аясында халықтың цифрлық сауаттылығын арттыру кезеңі бастау алған. Осы орайда Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә.Назарбаевтың 2017 жылғы 31 қаңтардағы «Қазақстанның үшінші жаңғыруы: жаһандық бәсекеге қабілеттілік» атты Жолдауына сәйкес «Цифрлық Қазақстан» бағдарламасын жүзеге асыруда мемлекетімізде ақпарат дамыған ғасырдың көшін бастап тұрған жұмыстар айтарлықтай бар [4].

Әсіресе, білім саласында бағдарламаны жүзеге асыру және тиімді қолдану бүгінгі таңдағы білімдік әрекеттердің тренділік статусын жіктеп береді. Соның бірі білім беру үдерісіндегі цифрландыру, цифрлық білім материалдарына жаппай көңіл аудару 2020 жылдың наурыз айынан күрт өзгерді. Басты себебі, қазіргі жағдайдағы үдерістер өз қарқынымен әсер етіп, әлемдік «COVID-19» індетінің күшеюі білім саласын түбегейлі өзгерістерге ұшыратты. Осы ретте Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «COVID-19 пандемиясы кезеңінде білім беру үдерісін қашықтықтан оқыту технологияларына көшіру кезінде білім сапасын қамтамасыз етудің қосымша шаралары туралы» № 135 бұйрығына сай болашақ маман үшін цифрлық білім берудің теориясы мен әдістемесін меңгеру міндеттеле келе, білім алушыларға өздерінің болашақ мамандығы туралы түсініктерін тереңдетіп, цифрлық білім ресурстарымен жұмыс жасау жолдарын және білімдік ақпаратты бір жүйеге түсіру заңдылықтарын, өзіндік даму траекториясына сай цифрлық білім контенттерін басты құрал ретінде алға шығарды [5].

Жоғарыда көрсетілген нормативтік құжаттардағы міндеттерді шешудің нәтижесі білім алушылардың цифрлық дағдыларын дамытуды бүгінгі заман талабы бойынша дамытуды көздейді. Сөздің турасы, білім мазмұнын түсіндіруде цифрлық білімдегі негізгі инструментарийлердің қамтамасыздандырылуына жол ашады. Бұл әсіресе, бастауыш сыныптан бастап, білім мазмұнына терең ендірілетін болса, ЖОО-да болашақ бастауыш білім педагогтерін кәсіби даярлау ісінде бастауыш сынып оқушыларының әртүрлі *пәндік білімде цифрлық дағдыны* іске қосу, дамыту, өнімнің негізгі сипатын түсіндіру сынды бірқатар субъективті идеялар .

Цифрлық білім беру ресурстары (ЦБР) білім беру мазмұнын анықтайтын электрондық оқыту жүйесі компоненттерінің бірі. Білім берудің жоғарғы сапасын қамтамасыз ету үшін, оқу үдерісінде өскелең ұрпақтың ЦБР-ді белсенді қолдану, бүгінгі таңда берілген бағдарлама аясындағы педагогикалық қоғамдастықтың алдында өзекті болады.

ҚР ЖББМС-ы бойынша цифрлық білім ресурстары – бұл білімдік үдеріс субъектілерінің интерактивтік қашықтықтан өзара әрекеттестік ретінде электрондық оқытудың ақпараттық білімдік ортасының жинағын құруды қамтамасыз ететін электрондық тасуыштардағы дидактикалық материалдар деп анықталған.

Стандарттағы жалпы талаптар:

- қазақстандық білім беру мазмұнын анықтайтын мемлекеттік құжаттарға сәйкестігі:

- оқыту процесінің заңдылықтары мен қағидаларын есепке алу;

- пән саласы білімдеріндегі педагогика ғылымының жетістіктерін есепке алу [6].

Бүгінгі қоғамды *«оқып үйренуші қоғам»* деп санауға болады, себебі өндіріс саласы мен ақпаратты, білімді тұтынуға түбегейлі өзгерістер сағат санап динамикалануда. Цифрлық дамудағы *«оқып үйренуші қоғам»* өз мүмкіндіктерін келесідей алғышарттар арқылы жолға қояды:

- *цифрландыру және білім* – қоғамды дамытудың негізгі күші болады;

- білімдегі *жаңалық, тез өтімділік, жеделділік* – өмірдің аса сипаттамалық белгілері ретінде;

- білім берудегі цифрлық технологияларды жаңарту циклы аз уақытты құрайды;

- әр білім алушы тұлғасы жаңа ақпаратты дер кезінде тауып, қабылдап және тиімді қолдана білу қабілетіне тәуелді және т.б.

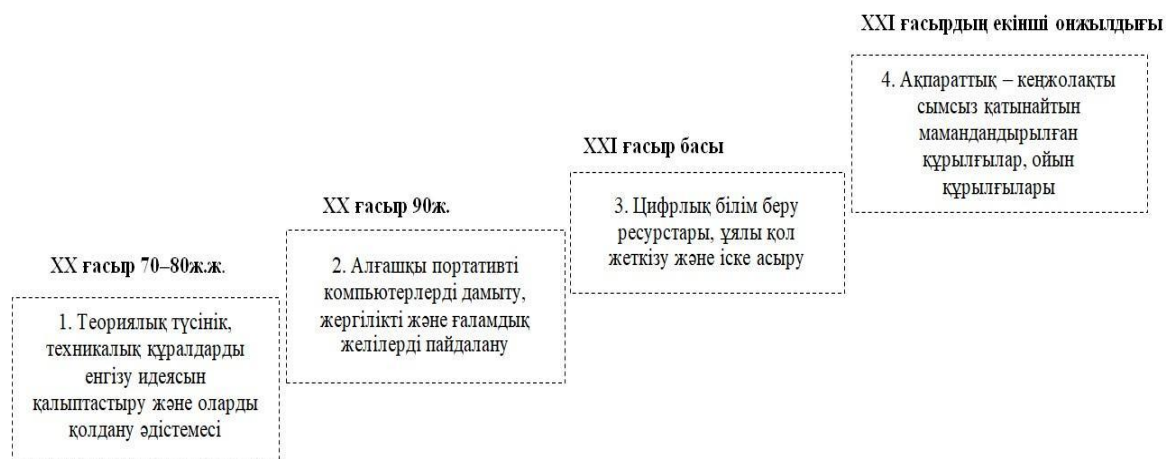
Мақаламыздың кіріспе бөлімінде талданған бірнеше нормативтік актілердің барысы болашақ бастауыш сынып педагогтерін даярлау ісінде бірнеше міндеттерді шешуді көздейді. Сондықтан ең алдымен, *цифрлық дағды ұғымын* қамтамасыздандыратын базалық-категориялық аппаратын жасақтау маңызды болмақ. Цифрлық дағдының компоненттерін алдағы бөлімдерде қарастырамыз.

**Зерттеу әдістері мен материалдары.** Мақалада болашақ бастауыш сынып педагогтерін оқушылардың цифрлық дағдыларын дамытуға даярлаудағы теориялық негіздеуде иерархиялау, контент-талдау, жинақтау, салыстыру, жалпылау т.б. әдістер басшылыққа алынып отыр.

Ежелгі антикалық дәуірде философия дүниеге келді, философиямен бірге **диалектикалық күш** пайда болды және «терістеуді терістеу» уәждемелік ой айналымға түсті. Сол заманда адамзат баласына қатысты Пифагор айтқандай «Дүниені сандар билейді» деген философиялық ойы енді «Дүниені таңбалар билейді», ал Галилейдің «Бәрі де өлшеулі болуы керек» деген тезисі енді «Бәрі де белгіленген болуы керек» деген бүгінгі цифрлық білім арқылы білім мазмұнын модельдеудің негізгі тезисіне айналды. Бұл философиялық түрғыдан алғанда ескі мен жаңаның жалғасы мен қарама-қайшылығы деуге келеді, алайда өз кезегінде адамның танымының шарықтау шегін көрсетері анық. Ал адамзаттың даму көкжиегі цифрлық білімді меңгерумен аса байланысты [7].

Біздің ойымызша, цифрлық дәуір білім беру үдерісін жетілдіруге алып келді. Ашық уикипедия мәліметтері бойынша: «*Ақпараттық дәуірде* (ағылш. information age, сондай-ақ компьютерлер дәуірі немесе ақпараттық дәуір (электрондық дәуір) деп те аталады) [8] – адамзат тарихындағы білім революциясы белгілеген дәстүрлі білім беруден ақпарат трансфертіне негізделген цифрландырылған, компьютерленген білім беруге жаһандық жағдайда ауысумен сипатталады. Сонымен бірге ақпараттық дәуір болашақ педагогтерге ақпаратты еркін жеткізуге және қабылдауға және игерілген білімге деген кез-келген ақпаратқа тез қол жеткізуге мүмкіндік береді.

Білім беруді жетілдірудегі ақпараттық дәуірдің басталуы *цифрлық революциямен* байланысты, өйткені білім революциясы нақты осындай заманауи дәуірлердің орын алуына икемділігін көрсетіп отыр.



Сурет 1. Цифрлық білімнің даму эволюциясы

Цифрлық білім берудің даму эволюциясын біз, төрт кезеңге бөліп қарастырдық (1-суретте). Цифрлы білім жүйесін дамытудың төрт кезеңі: **1-ші кезең** – XX ғасырдың 70–80-ші жылдары – теориялық түсінік, техникалық құралдарды енгізу идеясын қалыптастыру және оларды қолдану әдістемесі (техникалық құралдар – прототип құрылғылары). **2-кезең** – XX ғасырдың 90-шы жылдарында – алғашқы портативті

компьютерлерді дамыту, жергілікті және ғаламдық желілерді пайдалану, ODL (техникалық құралдар – бірінші портативті және қол компьютерлері, жылдамдығы жоғары сымсыз қатынау мүмкіндігі бар ноутбук бағдарламалары(GPRS). **3-кезең** – ХХІ ғасырдың басы – цифрлық білім беру ресурстары ұялы қол жеткізу және іске асыру. (техникалық құралдар – мамандандырылған құрылғылар және сымсыз кеңжолақты нетбук бағдарламалары; мамандандырылған құрылғы электрондық кітаптар; интернет құрылғылары; ойын бағдарламалары). **4-кезең** – ХХІ ғасырдың екінші онжылдығына(аппараттық – кеңжолақты сымсыз қатынайтын мамандандырылған құрылғылар және нетбуктер, мамандандырылған құрылғылар электрондық кітаптар (электронды кітаптар), интернет құрылғылар, ойын құрылғысы) алынған.

Зерттеу жұмыстарында цифрлы білім жүйесі төртінші даму кезеңі болып саналады. Талдау нәтижесінде цифрлық оқыту, оқытудың жаңа сапасын қамтамасыз ете отырып, кез келген уақытта ақпаратқа тұрақты қол жеткізуді қамтамасыз ететін заманауи тұлғаны тәрбиелеу үрдісін толығымен көрсетеді. Ақпараттық қоғамды қалыптастырудың жаңа құралы болып табылады, онда уақыт пен орынға тәуелсіз жаңа білім беру ортасы қалыптасады деп тұжырымдалады.

Мұндағы басты идея білім берудегі цифрлық ғасыр немесе цифрлық революция ұғымымен байланысты және дәстүрлі саладан цифрлық салаға ауысудың салдарын қамтиды. Цифрлық революция ақпараттандыру арқылы ақпаратты басқаруға негізделген білім беруді және осы тетіктер арқылы білім беруді жетілдіруді көздейді.

Білім берудің мемлекеттік стандартында көрсетілген бастауыш мектептегі жаңартылған білім мазмұны бойынша әліппе, қазақ тілі, әдебиеттік оқу, математика, жаратылыстану, дүниетану, цифрлық сауаттылық, музыка, ағылшын және орыс тілдері пәндерін оқыту әдістемесін терең түрде меңгеретін студенттерге дербес әдістемелік пәндердің элементтерін оқытуда цифрлық білім контенттерін құру мүмкін болады. Болашақ бастауыш сынып педагогтерінің ЦБР құруға ақпараттық білім ресурстары, технологиялық орта жиынтығы, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, жаңа оқыту педагогикалық технологиялары қатысады. Ақпараттық құзыреттілігі қалыптасқан маман ғана ЦБР құруға ғана емес, сонымен қатар, күнделікті пайдалануға, басқаруға, жетілдіруге қажетті білімі мен дағдылары қалыптасқан деп танылады.

Бүгінгі қоғамдық сұранысқа байланысты мұғалім мен оқушы дербес компьютер арқылы емес, ендігі ретте мұғалім бірнеше оқушымен ғана емес, әр оқушы бір-бірімен интерактивтік қарымқатынасқа түсе алады. Ендеше қажетті ЦБР құралдары виртуалды тренажер, 3D білім құрылғылары, цифрлық білім контенттері және т.б. қажет етіледі.

Бұл ретте ұлттық білім үлгісін жасауды талап етіп, оның негізгі бағыты – адамды қоғамның ең негізгі құндылығы ретінде тану, оның қоғамдағы орны мен рөліне, әлеуметтік жағдайына, психикалық даму ерекшелігіне мән беру, сол арқылы оның рухани жан-дүниесінің баюына, көзқарасының, шығармашылық еркіндігі мен белсенділігі және іскерлігінің қалыптасуына жағдай жасау болып табылады. Бүгінгі мақалада біз оқытудың жаңа форматы ретінде саналатын цифрлы білімнің дидактикалық және әдістемелік ерекшеліктеріне тоқталамыз. Шын мәнінде, цифрлық білім берудің педагогикалық жүйесі қажетті педагогикалық нәтижесіне жету үшін және осы мақсатта жүйелі түрде пайдаланылатын өзара байланысқан, мақсатты жұмыс істейтін мамандар мен басқа да құбылыстардың, кіші жүйелердің, қасиеттердің, элементтердің жиынтығы ретінде ұсынылған.

Болашақ бастауыш сынып педагогтерін оқушылардың цифрлық дағдысын дамытуға даярлаудың теориялық аспектілері **цифрлық дағды, цифрлық сауаттылық, цифрлық оқыту, мобильді білім, адам мен компьютер білімдік қатынасы, Е-дидактика және т.б.**

В.П. Куприяновскийдің еңбектерінде цифрлық дағдылар (digital skills) – дербес компьютерлерді, интернетті және цифрлық технологиялардың басқа да түрлерін қолдану саласындағы халықтың құзыреті, сондай-ақ адамдардың тиісті білім мен тәжірибе алуға

ниеті, - деп көрсетіледі [9]. Автордың тұжырымынан цифрлық дағдылар адамдарға сандық мазмұнды құруға және бөлісуге, қарым-қатынас жасауға және мәселелерді тиімді шешуге мүмкіндік береді оқуда, жұмыста және жалпы әлеуметтік қызметте шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыру екендігін негізге аламыз.

Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридоновалардың зерттеулері бойынша цифрлық дағдының қолдану мақсатына, пайдаланылатын қажетті білімнің тереңдігіне байланысты бірнеше түрі ұсынылады [10].

Олар:

- жалпы сандық дағдылар (пайдаланушы);
- кәсіби цифрлық дағдылар;
- проблемаға бағытталған сандық дағдылар; - қосымша сандық дағдылар.

Ал енді цифрлық дағдының түрлеріне жіктеу жасап өтейік.

*Жалпы сандық дағдылар (пайдаланушы).* Күнделікті өмірде барлық адамдар сандық технологияларды тиімді пайдалану үшін қажетті жалпы сандық дағдылар (пайдаланушы): Интернеттегі ақпаратты іздеу, кеңсе бағдарламалық жасақтамасын, деректерді өңдеу және талдау құралдарын пайдалану және т. б.

*Кәсіби цифрлық дағдылар.* Саладағы өнімдер, қызметтер мен ресурстарды өндіру үшін мамандарға қажетті кәсіби цифрлық дағдылар, яғни сандық технологиялар: жүйелік жобалау, бағдарламалау, қосымшаны әзірлеу, деректерді басқару, бұлтты технологияларды пайдалану және т. б.

*Проблемаға бағытталған сандық дағдылар* – проблемаларды шешу үшін мамандандырылған проблемалық-бағдарланған платформаларды, қосымшаларды, бағдарламалар пакеттерін, автоматтандырылған жүйелер мен платформаларды, логистика құралдарын, шеңберлерді әзірлейтін және пайдаланатын мамандардың дағдылары болады.

*Қосымша сандық дағдылар (complementary skills),* (толық цифрлық технологияларды қолдану арқылы жаңа міндеттерді орындау үшін ортаның мүмкіндіктерін пайдалануға байланысты (коммуникация үшін әлеуметтік желілерді пайдалану, электрондық коммерция платформаларында өнімдер брендині ілгерілету, үлкен деректерді талдау, бизнес-жоспарлау және т.б.) жобалар іске асырылады.

ЖОО-да цифрлық дағдыны дамытуға деген негізгі пән ретінде **Е-дидактика** құрал бола алады. **Е-дидактиканың** қарастыратын сұрақтары: цифрлық технология дәуірінде оқыту теориясына жаңа көзқарас мазмұнын жобалау; интерактивті мазмұнына сәйкес таңдау жолымен оқыту траекториясын, АКТ ресурстары мен цифрлық құралдарды бірлестіріп жүйелеу, тапсырмаларды, мәселелерді, жобалар мен іс-әрекет түрлерін дайындау; бағалауды дайындау: оқыту мақсаты мен мазмұнына сәйкес бағалаудың аутенттік әдістерін таңдау және дайындау; студенттерді оқытуды мотивациялауды және үйретуді жақсарту үшін бағалау мәліметтерін қолдану және т.б.



Сурет 2. Мобильді білім беру жүйесінің құрылымы

Біздің зерттеуіміздегі қажетті түсініктердің бірі, мобильді білім беру – оқыту, тәрбиелеу және дамытудың бөлігі болып табылады, сонымен бірге келесі қадамдардан тұратын педагогикалық интегралдық жүйе. Олар: субъект – мұғалім, субъект (оқушы) және олардың өзара әрекеттесуі, мақсаттар мен міндеттер, мобильді оқыту тұжырымдамасы, білім мазмұны, ұйымдастыру формалары, құралдар, әдістер, ереже, шарттар, бақылау және түзету нәтижелері, бағалау болып жүйені құрайды.

**Зерттеу нәтижелері.** Теориялық талдаудың негізінде цифрлық білім берудің келесі ұстанымдарды анықтадық:

- үздіксіздік және бейімделу;
- оқу үдерісінің даралануы;
- оқытудың мазмұндылығы;
- қолжетімділігі;
- уақытты және оқытуды басқаруды қолдау;
- оқытушының білім алушымен икемді өзара әрекеттесуі.

Егер цифрлық білім берудің сипаттамаларын зерделейтін болсақ, оның басқарылатын үдеріс екенін аңғарамыз. Олардың қызметіне әсер ететін белгілі факторлар: *диагностикалық жүйе қалыптасуы; ауытқуларды түзету және болдырмау жөніндегі шаралар жүйесі; көрсетілген шекараларда цифрлық оқыту үдерісінің негізгі сипаттамаларын қолдау; цифрлық білім берудегі басқару өздігінен басқарылатын өзіндік жұмыс* арқылы жүзеге асырылады [11]. Сондай-ақ, болашақ бастауыш сынып педагогтерінің цифрлық білім, дағдылары ондағы цифрлық сауаттылық индикаторлары бола алады (1-кестеде).

Цифрлық сауаттылық индикаторлары	Білім	Дағды
Ақпараттық сауаттылық	ақпараттың адам өміріне әсер ету дәрежесі мен рөлін түсіну	әр түрлі ресурстардан ақпаратты іздеу және табу мүмкіндігі
Компьютерлік сауаттылық	компьютердің техникалық компоненттерін және олардың өзара әрекеттесу ұстанымдарын түсіну	платформаға / интерфейске қарамастан сандық құрылғыларды пайдаланудың жеңілдігі
Медиасауаттылық	ақпарат көздерінің алуан түрлілігін, оны таратудың	әр түрлі көздерден жаңалықтар іздей білу, олардың толықтығы мен
	нысандары мен арналарын түсіну	дұрыстығын тексеру
Коммуникативті сауаттылық	сандық коммуникациядағы айырмашылықтардағы байланысты түсіну	заманауи коммуникация құралдарын (әлеуметтік желілер, мессенджерлер) пайдалана білу
Цифрлық технологияға қатынасы	технологиялық трендтерді түсіну	заманауи технологиялармен (қосымшалармен, гаджеттермен) жұмыс істеуге дайындық

Бізге жоғарыдағы еңбектердегі талдаулар қашықтықтан оқытуда цифрлық білім берудің педагогикалық басымдықтарын анықтауға мүмкіндік берді:

- желілік қоғамдастық арқылы әлеуметтік-педагогикалық қызметтерді ұсыну;

- мобильді компьютерлер мен басқа сымсыз құрылғыларды пайдаланудағы икемділікті енгізу;
- стандартты стационарлы жабдықты пайдалану уақытымен шектелмейтін пәндік

аудиторияларда оларды пайдалану мүмкіндігін кеңейтеді;

- мобильді құрылғылар арқылы оқу материалдарына қолжетімділікпен ашық қашықтықтан білім беру жүйесінің болуы және жұмыс істеуі;
- оқу үдерісінің жаңа формаларын енгізу.

*Ал оның дидактикалық мүмкіндіктеріне мыналар жатады:*

- заманауи білім беру үшін қажетті жаңа ұғымдарды енгізу;
- оқуды белсендендіру және тапсырмаларды орындау үшін күндізгі бөлімге толықтыру; қашықтықтан оқыту (білімді белсенді меңгеру, таланттарды және қабілеттерді қолдау);
- жаңа білім салаларын дамыту және жаңа дағдыларды игеру (технологиялар, бағдарламалық қамтамасыз ету, интернет);
- кез келген уақытта, кез келген жерде (7/24) білім беру ресурстарына ашық қолжетімділік, ақпаратты сұрату, іздеу мүмкіндігі;
- портативті ойындарды консолі арқылы цифрлық ресурсқа айналдыру;
- ақпаратты аудио-визуалды ұсыну, Web 2.0 технологиялары негізінде гипермедиа нұсқасында оқу материалдарын жариялау;
- тыңдаушылардың ақпараттық мәдениетін қалыптастыру; интерактивті аудармаларды жедел пайдалану және шет тілін үйрену; ақпаратты және анықтамалық ақпаратты тез арада ұсыну; интерактивтік дауыс беруді жылдам өткізу, дауыс беру;
- бірлескен телекоммуникациялық жобаларды ұйымдастыру және кез келген уақытта олардың орналасқан жеріне қарамастан қатысушылармен пікір алмасу.

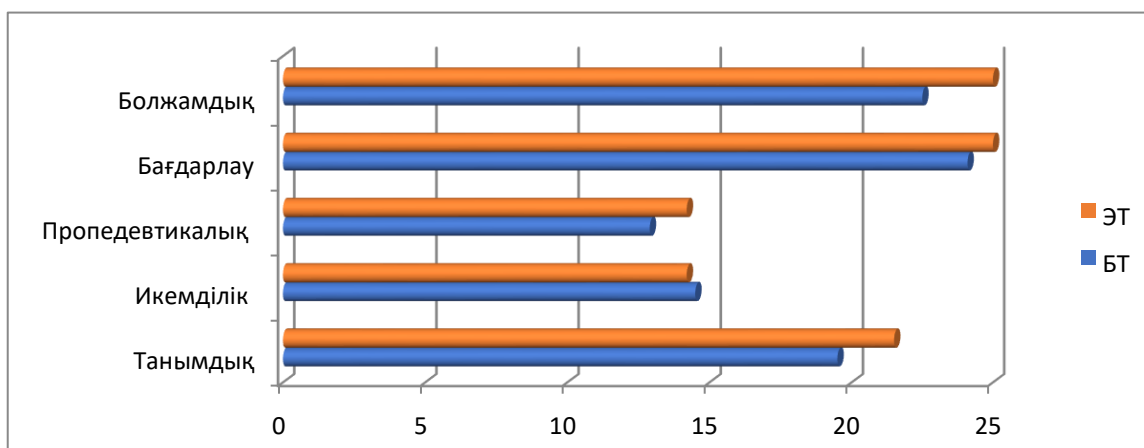
Жалпы алғанда, жаңа цифрлық технологиялардың шоғырланған ортасында өмір сүретінімізді тілге тиек етеміз. Бұл технологиялар білім беру ұйымдарының қызметіне әсер етуде. Біз цифрлық жүйеге көшіруді ұтымды жүзеге асыруда оқушыға, талапкерге, студентке, педагогикалық, ғылыми-педагогикалық кадрларға және серіктестіктердің мүмкіндіктерін кеңейту арқылы білім беру ұйымдарының әлі де жетілетініне сенімдіміз. Сондықтан болашақ бастауыш сынып педагогтерінің цифрлық дағды туралы түсініктерін анықтауда авторлық сауалнама алынды.

**Нәтижелерді талдау.** Болашақ бастауыш сынып педагогтерінің цифрлық дағды туралы түсініктерін анықтау бойынша студенттермен бастапқы диагностикалау жұмыстары жүргізілді. Анықтау экспериментіне 118 студент қатысты. Бақылау тобы – 62, ал эксперимент тобында – 56 студент қатынасты.

Анықтау эксперименті бойынша болашақ бастауыш сынып педагогтерінің цифрлық дағдыға байланысты түсінік деңгейін анықтауға авторлық сауалнама жүргізілді. «Тұлғаның цифрлық дағдысы» атты авторлық сауалнама, бұл 24 сұрақты қамтыды. Жиналған балл санына қарай цифрлық дағдыны тану, түсіну деңгейлері анықталды. Мысалы, келесіде беріліп отырған сапалар бойынша талданды.

Кесте-2 Анықтау эксперименті бойынша «Тұлғаның цифрлық дағдысы» атты авторлық сауалнаманың көрсеткіштері

Шкалалар	Танымдық		Икемділік		Пропедевтикалық		Бағдарлау		Болжамдық	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
БТ-62	12	19,5	9	14,5	8	12,9	15	24,1	14	22,5
ЭТ-56	12	21,4	8	14,2	8	14,2	14	25	14	25



Сурет 3. Анықтау эксперименті бойынша «Тұлғаның цифрлық дағдысы» атты авторлық сауалнамасы көрсеткіштерінің диаграммасы

- **танымдық** (интеллектуалдық, кәсіби, ақпараттық қажеттіліктерді қанағаттандыру);
- **ікемділік** (ақпараттық мәдениетті дамыту, кәсіптік басқару негіздері, оқудың жеке траекториясын құрастыру мүмкіндігі);
- **пропедевтикалық** (оқу үрдісінде педагогикалық қолдауды жүзеге асыру, тыңдаушылардың жеке қабілеттерін ескере отырып, ең тиімді технологияларды таңдау);
- **бағдарлау** (студенттердің саналы және тәуелсіз құрылуына кәсіби даму перспективалары, кәсіби қызметке практикалық дайындалуына ішкі даярлықты қалыптастыру);
- **болжамдық** (жаңа материалды игеру барысында тыңдаушының әлеуетін болжау).

**Қорытынды.** Сонымен, цифрлық баяндау – білім алушыларға олардың дамуына арналған цифрлық артефактілер туралы ойлануға талпындыратын әдіс. Мәселелерді шешу және әдістерді әзірлеу ең маңызды міндеттердің бірі, бірақ кейбір жалпы ескертулер жасалуы мүмкін. Осы жаңа әдістердің кейбірі тәжірибені жақсартады, ал басқалары – әдеби тақырыптағы мәтінді кодтау немесе деректердің жергілікті құрамдас бөлігі бар объектілердегі геотег сияқты – бүкіл әрекетті өзгертеді. Әр салада субъектілері мен әдістері арасындағы дәстүрлі шекараларды жоюға көмектесетін көптеген пәнаралық жұмыстар, цифрлық желілер бар.

Білім беру ортасының үдерісі жүретін ғана емес, сонымен қатар білім алу, білім алушының мінез-құлқын кімге және қалай әрекет ететініне байланысты өзгерте алатын динамикалық кеңістік. Білім беру сценаріі тұжырымдамасы пайда болады: білім беру ресурстарын дамытуда модульдер, сессиялар мен секциялар бойынша қозғалыстардың жүйелілігін ескеру қажет. Цифрлық педагогика, өз орынын дәлелдеген педагогиканың саласы ретінде анықталуы үшін, білім берудің гуманистік мақсаттарына сәйкес оның жұмыс істеу қағидалары мен ережелерін әзірлеуі керек.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» ҚР Президентінің Жолдауы 2020 жылғы 1 қыркүйек №700 Заңы («Егемен Қазақстан» 02.09.2021 ж., №165 (30144)).

2. Қазақстан білім туралы заңы №319-III, 27 шілде 2007 жыл, ҚР 2018 жылғы 4 сәуірдегі №171-VI Заңын қараңыз (2019 ж. 1 қаңтардан бастап қолданысқа енгізілген), (2011.10.24 № 487-IV).
3. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы // <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988> (қаралған күні: 15.10.2021).
4. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында (ҚР Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы, №827 қаулысы) бес басым бағыттарының бірі «Адами капиталды дамыту» // <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827> (қаралған күні: 19.02.2018).
5. «Қарсы профилактикалық егулер жүргізілетін инфекциялық аурулармен ауыратын науқастарға қатысты санитариялық-эпидемияға қарсы іс-шараларды ұйымдастыруға және өткізуге қойылатын санитариялық-эпидемиологиялық талаптар» санитариялық қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Денсаулық сақтау министрінің м.а. 2019 жылғы 4 қазандағы №ҚР ДСМ-135 бұйрығы (04.10.2019 № ҚР ДСМ-135).
6. Қашықтан білім беру технологиялар бойынша оқу процессін ұйымдастыру қағидаларын бекіту туралы №137 бұйрық, 20 наурыз 2015 жыл (28.08.2020 № 374 қолданысқа енген өзгертулермен) (ҚР нормативтік құқықтық актілерді мемлекеттік тізілімінде № 10768 болып тіркелген, 2015 жылғы 12 маусымда "Әділет" ақпараттық-құқықтық жүйесінде жарияланған).
7. Дж.Реале., Д.Антисери Батыс философиясы: бастауынан бүгінгі күнге дейін. - Алматы, 2012. - 167 б.
8. Колыхматов В.И. Значение цифровых технологий в профессиональном развитии педагога // Педагогический поиск: инновационный опыт, проблемы качества профессионального развития педагога. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. – С. 50-55.
9. Куприяновский, В.П. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования / В.П. Куприяновский, В.А. Сухомлин, А.П. Добрынин, А.Н. Райков, Ф.В. Шкуров, В.И. Дрожжинов, Н.О. Федорова, Д.Е. Намиот // International Journal of Open Information Technologies. – М, 2017. – vol. 5. – №1. – С. 19-25.
10. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева, Г.Р. Имаева, Л.В. Спиридонова. Аналитический центр НАФИ. – М.: Издательство НАФИ, 2019.



## **BÖLÜM 2**

### **ÖZET BİLDİRİLER**

# Türkçe Ders Kitapları İçin Okuma Metinlerinin Seçilmesinde İzlenmesi Gereken Bazı Kriterlere Dair

*Zemine Ziyayeva<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu: 9601*

Çalışmada Türkçe ders kitapları için metinlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar ele alınmıştır. Metin dâhilinde, aynı zamanda başlıkta kullanılmış “Türkçe” ifadesinin kavram alanını açmak gerekirse, burada “Türkçe” kelimesiyle ortaokullarda ders kitabı olarak okutulan dil kitapları kastedilmiştir. Genellikle çeşitli Türk devletlerinde dil ile ilgili ders kitaplarının adı kendi resmî devlet dilleriyle ilgilidir, yani devlet adı dil adı olarak kullanılmıştır. Keza Azerbaycan’da bu adlandırma “Azerbaycan dili” ifadesi ile karşılanmıştır, bu anlamda burada Türkçe açısından yaygın bir kullanım tercih edilmiştir. Çalışmada Azerbaycan’da ortaokul beşinci sınıfta okutulan Türkçe ders kitabı ile on birinci sınıfta okutulan Türkçe ders kitabının okuma metinleri ölçüt olarak alınmış, ders kitaplarının metin kısımları incelenerek genel bir yargıya varılmıştır. Bu metinlerin içeriğinden hareket ederek çalışmada, özellikle, dil kullanıcılarında ortak kültüre dair değer oluşturuvcu metinlere yer verilmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca okuma metinlerinin seçilmesinde Türk Dünyası’nın dil, edebiyat, tarih, sanat, giyim-kuşam gibi özelliklerini yansıtan metinlere öncelik tanınmasına dikkat çekilmiş, metin seçiminde izlenmesi gereken hususların önemi üzerinde durulmuş, öneriler sunulmuştur.

*Anahtar Kelimeler: Okuma Metinleri, Ortak Kültür Değerleri, Türkçe Ders Kitabı, Dil-Kültür İlişkisi.*

*Tema: Türkçe Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Dr., Hazar/Khazar Üniversitesi/Bakü-Azerbaycan, Diller ve Edebiyatlar Bölümü, zziyayeva@khazar.org.

## **On Some Criteria to be Followed in Selecting Reading Texts for Turkish Textbooks**

In the study, some issues that should be considered in the selection of texts for Turkish textbook were discussed. If it is necessary to open the conceptual field of the term “Turkish” used in the text, at the same time, the word “Turkish” here refers to language books taught as textbooks in secondary schools. Generally, the name of the language course books in various Turkish states is related to their official state languages, that is, the state name was used as the language name. Likewise, in Azerbaijan, this naming was met with the expression “Azerbaijani language”, in this sense, a common usage in terms of Turkish was preferred here. In the study, the reading texts of the Turkish textbook taught in the fifth grade of secondary school in Azerbaijan and the Turkish textbook taught in the eleventh grade were taken as criterion and a general judgment was reached by examining the text parts of the textbooks. Based on the content of these texts, the importance of including value-creating texts about the common culture in language users was emphasized in the study. In addition, in the selection of reading texts, it was noted that the texts reflecting the features of the Turkish World such as language, literature, history, art, clothing were given priority the importance of the issues that should not be followed in the selection of the text was emphasized and recommendations were presented.

**Keywords:** *Reading Texts, Common Cultural Values, Turkish Textbook, Language-Culture Relationship.*

**Theme:** *Turkish Education.*

# Dijital Tükenmişlik ve Akademik Motivasyon: Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma

*Könül Abaslı<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu: 9602*

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital tükenmişlik ve akademik motivasyonunu incelemektir. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminde Azerbaycan'daki kamuya bağlı bir okulda ortaokul düzeyinde eğitim gören 347 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntemle desenlenen araştırmada veri toplama aracı olarak "Akademik motivasyon ölçeği" ve "Dijital tükenmişlik" ölçeklerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonlarının görece yüksek olduğunu, dijital tükenmişlerinin ise görece orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre gerek akademik motivasyon gerekse dijital tükenmişlik ölçek puanlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin akademik motivasyonunun sınıf değişkenine göre farklılık gösterdiği, dijital tükenmişlerinin ise sınıf değişkenine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Akademik motivasyona ilişkin farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları 5. sınıf öğrencilerinin akademik motivasyonlarının 7 ve 8. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu göstermiştir. Akademik motivasyon ve dijital tükenmişlik ölçek puanlarında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıkların olmadığı gözlemlenmiştir. Son olarak iki değişken arasında düşük düzeyde negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Akademik Motivasyon, Dijital Tükenmişlik, Öğrenci, Ortaokul.

*Tema:* Eğitim Yönetimi.

---

<sup>1</sup> Dr., Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Enstitüsü/ Hazar Üniversitesi, konulabasli@gmail.com

## **Digital Burnout and Academic Motivation: A Research on Secondary School Students**

This study aims to examine the academic motivation and digital burnout of secondary school students. The study was carried out with the participation of 347 students studying at the secondary school level in a public school in Azerbaijan in the fall semester of the 2021-2022 academic year. In the study, which was designed with the quantitative method, the "Academic motivation scale" and the "Digital burnout scale" were used as data collection tools. Research findings showed that the academic motivation of secondary school students is relatively high, and their digital burnout is relatively moderate. According to the gender variable, there were no statistically significant differences between the groups in terms of both academic motivation and digital burnout scale scores. When the results of the one-way ANOVA analysis were examined, it was determined that the academic motivation of the students differed according to the class variable, while their digital burnout did not differ according to the class variable. The results of the analysis conducted to determine between which groups the difference in academic motivation is, showed that the academic motivation of the 5th-grade students was higher than that of the 7th and 8th-grade students. It was observed that there were no significant differences in academic motivation and digital burnout scale scores according to the educational status of the parents of the students. Finally, it was determined that there was a low-level negative statistically significant relationship between the two variables.

**Keywords:** *Academic Motivation, Digital Burnout, Students, Secondary School.*

**Theme:** *Educational Administration.*

# Çeviri Eğitiminde Kullanılan Yöntemlerin Değerlendirilmesi

*Leyla Babatürk<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9604*

Günümüzde ülkeler arası ilişkiler ticaret, siyaset, eğitim, ekonomi ve diğer alanlarda hızla gelişmektedir. Dolayısıyla kültürler arası iletişim özelliklerini bilen ve kaliteli çeviri yapabilen tercümanlara duyulan ihtiyaç günden güne artmaktadır. İş piyasasında rekabet edebilen tercümanların edindikleri beceriler tamamıyla çeviri eğitimi sürecinde kazandırılır. Bu açıdan çeviri eğitiminde kullanılan yöntemler ile stratejiler ayrıca önem arz etmektedir. Bildirimizde çeviri bilimi çerçevesinde çeviri eğitiminin metodolojik sorunları ve günümüzde kullanılan öğretim yöntemlerinden söz edilmiştir. Çeviri türüne ve kaynak metnin özelliklerine göre kullanılan eğitim yöntemleri sınıflandırıldıktan sonra eğitim süreci açısından en etkili olanlar belirlenmiş ve çeviri eğitimi pragmatik açıdan değerlendirilmiştir. Ayrıca tipolojik açıdan farklı olan diller arası çeviri sürecinin kültürel boyutunun özelliklerinden bahsedildikten sonra öğrenciler için anadili ile yabancı dil arasındaki ilişkinin çeviri eğitimindeki rolüne değinilmiştir. Bildirimiz Rusça-Türkiye Türkçesi çeviri eğitimi temelinde hazırlanmıştır. Çeviri eğitimi esnasında karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmak, eğitimi daha verimli kılmak ve öğrencilere istenilen becerileri kazandırmak için kullanılacak en uygun eğitim yöntemleri belirlenerek sonuç kısmında verilmiştir. Yapılan araştırma, çeviri eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin ana dilini bilme ile yabancı dile hâkim olma seviyelerine ve arka plan bilgi birikimine göre değişkenlik gösterebileceği için doğru tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir.

*Anahtar Kelimeler: Çeviri, Eğitim Yöntemleri, Çeviri Öğretimi.*

*Tema: Türkçe Eğitimi*

---

<sup>1</sup> Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, leyla.babaturk@manas.edu.kg

## **Assessment of Methods Used in Teaching Translation**

Today, relationships between countries are developing rapidly in commerce, politics, education, economy, and other fields. Hence, there is a growing need for translators who are aware of the special features of intercultural communication and who can provide quality translations. Moreover, the skills of translators who are able to compete in the job market are all gained in the course of studying at translation studies program. In this respect, the methods and strategies used in translation studies programs are of particular importance. This paper discusses the methodological problems of teaching translation within the framework of translation science and the teaching methods used today. After classifying the teaching methods depending on the type of translation and the characteristics of the source text, the most effective of them for the educational process and translation teaching were identified and evaluated from a practical point of view. Besides, having discussed the characteristics of the cultural aspects of the typologically different cross-language translation process, the role of the relationship between the native and the foreign language for students in translation studies has been emphasized. The paper focuses on Russian-Turkish translation studies. We have identified the most appropriate teaching methods that can be used to eliminate the problems encountered in teaching, to make the training more efficient and to provide the students with the relevant skills, which are provided in the conclusion part. The research shows that the teaching methods used in translation teaching should be appropriately selected as they may vary depending on the students' native and foreign language proficiency levels and their background knowledge.

**Keywords:** *Translation, Teaching Methods, Translation Teaching.*

**Theme:** *Turkish Education*

# Animasyon Filmlerin Eğitim Ve Yetiştirmedeki Önemi (G. Tukay'ın "Su Anası" Masalında)

*Mingazova Liailia Ihsanovna<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9605*

Çağdaş toplumda insan, doğduğu andan itibaren enformasyon alanının içinde yer alır. Animasyon filmlerin çocuklar üzerinde özel bir eğitsel, ahlaki, estetik ve duygusal etkisi vardır. Çizgi filmler etkili bir eğitimidir çünkü aynı anda hem görme hem de işitme olmak üzere iki algı organını içerirler. Bu nedenle, karikatür güçlü bir eğitim ve öğrenme potansiyeline sahiptir ve en etkili görsel materyallerden biri olarak kabul edilir. İyi bir çizgi film çocuk için bir bilgi kaynağıdır ve ekrandaki eylem çocuğun hayal gücünü, duygularını, hareket tarzını, düşünme ve konuşma tarzını etkilediği için çocuğun eğitiminde paha biçilmez bir yardımcı olabilir. Ama, okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklar için, psikolojik gereksinimlere uygun olarak, küçük benzetmeler şeklinde oluşturulan animasyon filmleri seçmeye değer, kısa bir eğlenceli hikayenin altında derin bir manevi anlamın gizlendiği masallar, iyinin her zaman, her koşulda kötüyü yendiği - çocuğun ruhuna zarar vermemek için. Tatar kelime sanatında ise Tatar dilinde ilginç karikatürler var. Animasyon filmin özellikleri ulusal kültürle doğrudan bağlantılıdır. Özellikle 2010 yılından bu yana yaygınlaşmıştır - temel amacı, eğitim ve öğretimin yanı sıra, Tatar dilinin korunması ve öğretilmesi sorunu olmuştur. Makale, G.Tukay'ın "Su anası" masalını örnek kullanarak çocukların bu sanat formunu algılamasının bazı özelliklerini incelemektedir.

*Anahtar kelimeler: Medya Eğitimi, Medya Metni, Algı, Animasyon, İlkokul Çağındaki Çocuk, Medya Yeterliliği.*

---

<sup>1</sup> Doctor of Philological sciences, professor Kazan Federal University, Leila.kfu@inbox.ru



## **The Importance of Animated Films in Education and Upbringing (Based on The Fairy Tale "Water Mother" By G. Tukay)**

Synopsis: In modern society, a person is immersed in the information field from the moment of birth. Animated films have a special educational, moral, aesthetic and emotional impact on children. Cartoons are effective educators because they involve two organs of perception at the same time: sight and hearing. Therefore, the cartoon has a strong educational and learning potential and is considered one of the most effective visual materials. A good cartoon is a source of information for the child and can be an invaluable aid in the child's education, as the action on the screen affects the child's imagination, emotions, the way they act, think and speak. But for children of preschool and primary school age, in accordance with psychological needs, it is worth choosing animated films created in the form of small parables, fairy tales, where a deep spiritual meaning is hidden under a short entertaining story, where good always, under any circumstances, defeats evil - so as not to harm the child's psyche. As for Tatar word art, there are interesting cartoons in the Tatar language. The features of the animated film are directly connected with the national culture. It has become especially widespread since 2010 - its main purpose, besides education and training, has been the problem of preserving and teaching the Tatar language. The article examines some features of children's perception of this art form, using the fairy tale "Water Mother" by G. Tukay as an example.

***Keywords:** Media Education, Media Text, Perception, Animation, Primary School Age Child, Media Competence.*

# Biyolojik Tıbbın Çocuk Eğitimindeki Rolü

*Gafurova Liliia Hakimzyanovna<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9606*

Sağlık, yaşamın en önemli değeri ve insan hayatının en üst aşamasıdır. Sağlık, insan mutluluğunun en önemli bileşenlerinden ve bir ülkenin başarılı sosyal ve ekonomik kalkınmasının önde gelen koşullarından biridir. Çocuğun sağlığının (zihinsel, fiziksel, ruhsal) oluşumunda biyolojik tıp çok önemli bir rol oynar. Tüm gelişim bozukluklarını, ara bağlantıları, emilim bozukluklarını hesaba katmanıza ve böylece mikro element eksikliğini gidermenize ve yan etkiler olmadan sağlığı hızla iyileştirmenize olanak tanır.

- 1) bozulmuş kalsiyum metabolizması
- 2) fosfor metabolizması bozukluğu
- 3) kuvars metabolizmasının bozulması
- 4) Biyolojik tıpta drenaj
- 5) biyolojik tıp kavramı

**Anahtar kelimeler:** Çocuk Sağlığı, Biyolojik Tıp Kavramı, Biyolojik Tıp, Gelişim, Karşılıklı İlişki, Mikro Besinler, Kalsiyum, Fosfor

---

<sup>1</sup>Doctor of medical sciences, assistant professor Kazan Federal University, gafurovkzn@mail.ru

## The Role of Biological Medicine in the Education of the Child

Health is the main value of life; it occupies the highest stage of human life. Health is one of the most important components of human happiness and one of the leading conditions for the successful social and economic development of the country. In the formation of the child's health (mental, physical, mental) a very important role is played by biological medicine. It allows you to take into account all disorders of development, interconnection, disorders of absorption, and thus restore the lack of microelements, and quickly restore health without side effects. Such children are healthier, stable psyche, they are ahead of the development of peers. There will be examples

- 1) impaired calcium metabolism
- 2) disorder of phosphorus metabolism
- 3) impaired metabolism of quartz
- 4) drainage in biological medicine
- 5) concept of biological medicine

**Keywords:** *Child Health, The Concept of Biological Medicine, Biological Medicine, Development, Mutual Relationship, Micronutrients, Calcium, Phosphorus.*

## Болашақ ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мамандарының икемді дағдыларын дамыту бағыттары

*Kamalbek Berkimbaev,<sup>1</sup> Marzhan Bekbolat<sup>2</sup>, Gulzhan Nyiazova<sup>3</sup>*

*Bildiri Kodu:9616*

Қазіргі уақытта кәсіби дағдылармен қатар, икемді дағдылардың болашақ мамандарда қалыптасуы кәсіби жетістікке жетудегі маңызды сипаттардың бірі болып табылады. Бұл мақала болашақ ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласы мамандарында Startup жоба құру, бизнес-модель құру және технологиялық кәсіпкерлікті іске асыруға қажетті икемді дағдыларды дамыту бағыттарын зерделеуге арналған. Мақалада икемді дағдыларды жоғары білім беру жүйесінде дамытудың бағыттары анықталған. Зерттеудің жалпы теориялық әдістері қолданылды: теориялық әдебиеттер деректерін зерттеу және талдау; жүйелік-құрылымдық талдау; болашақ мамандардың икемді дағдыларын дамытудың бағыттарын нақтылау. Тиісті әдебиеттерді талдай отырып, мақала авторы болашақ ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мамандарының икемді дағдыларын дамытуда таңдалған бағыттардың артықшылықтарын, олардың негізгі сипаттамаларын анықтады. Жоғары білім беру жүйесінде икемді дағдыларды дамыту мақсатында қосымша білім беруге арналған «StartUp инженериясы» оқу курсының мазмұнын анықтады. Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (грант №AP14871966).

*Негізгі сөздер:* болашақ АКТ мамандары, икемді дағдылар, жоғары білім беру, оқыту, қосымша білім беру, StartUp.

---

<sup>1</sup> Doctor of pedagogical sciences, professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Department of Computer Science, kamalbek.berkimbaev@ayu.edu.kz

<sup>2</sup> PhD student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Department of Computer Science, marzhan.bekbolat@nu.edu.kz

<sup>3</sup> Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Department of Computer Science, gulzhan.niyazova@ayu.edu.kz

## **Directions for Developing Soft Skills in Future Information and Communication Specialists**

Nowadays, the development of soft skills along with professional skills in future specialists is one of the most important factors in achieving professional success. This article studies the directions for developing the soft skills, of future specialists in information and communication technologies, necessary for creating Startup projects and a business model, as well as implementing technological entrepreneurship. The directions for soft skills development are defined within the framework of a higher education system. The study was conducted using general research methods such as review and analysis of theoretical literature, system-structural analysis, and identification of directions for soft skills development in future specialists. The authors of the article identified the advantages and basic characteristics of selected directions of soft skills development in the future information and communication specialists by reviewing the relevant literature. In the article, the content of the training course "StartUp Engineering", which can be considered as a further education course necessary in order to develop soft skills in the higher education system, was determined. This research was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (grant AP14871966).

**Keywords:** *Future ICT Professionals, Soft Skills, Higher Education, Training, Further Education, StartUp.*

**Theme:** *Computer and Instructional Technologies Education.*

# Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi'nde Öğretmen Yetiştirmenin Özellikleri: Tarihten Günümüze

*Aida Meirkulova<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9617*

Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi, yaklaşık 78 yıldır Kazakistan'da çok sayıda öğretmen eğitime katkıda bulunan bir üniversitedir. Kızlar Üniversitesinin özelliği ülkede sadece kızların eğitim gördüğü tek yükseköğrenim kurumudur. Ayrıca Orta Asya bölgesinde böyle bir eğitim kurumu yok ve dünyada da çok azdır. Bu bağlamda, sunulan makalede Kazakistan'daki yükseköğretim kurumları arasında benzersiz olan Kızlar Üniversitesi yükseköğretim kurumunun bugünü ve geleceği anlatılacaktır. Üniversitede ilk ders 1944 yılın Kasım ayında gerçekleştirilmiştir. Şimdi de günümüzün gereksinimlerini tam olarak karşılayabilen, öğretmenler yetiştirmeyi hedefleyen Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi, faaliyetlerini çağın şartlarına uygun olarak ve dünya trendlerini dikkate alarak yürütmektedir. Üniversitenin 5 enstitüsünde 22 bölüm, uzmanlık bazında öğretmen yetiştirmektedir. Bu bölümlerde 45 lisans programını, 23 yüksek lisans programını ve 4 doktora programları hazırlamaktadır. Ayrıca öğrenciler çevrim içi bölümünde uzaktan eğitim teknolojisini kullanılarak 20 uzmanlık alanında eğitim almaktadır. Günümüzde Kızlar Üniversitesinde öğrencilerin kaliteli eğitim görmesi, bilim, sanat ve spor yapmaları, halkımızın milli değerleri aktarılması için düzenli çalışmalar yapılmakta ve üniversite yurt içinde büyük bir itibar kazanmaktadır.

*Anahtar Kelimeler: Kızlar Üniversitesi, Öğretmen Yetiştirme Kurumu Üniversite Tarihi.*

*Tema: Öğretmen Yetiştirme.*

---

<sup>1</sup> Dr., Öğretim üyesi, Kazak Devlet Kızlar Pedagoji Üniversitesi, Genel ve Sosyal Pedagoji bölümü, Akademik Program Geliştirme ve Kalite Güvencesi Daire Başkanlığı meirkulova.aida@qzpu.edu.kz.

## **Features of Teacher Training at the Kazakh National Women's Teacher Training University: From History to the Present**

Kazakh national womens' teacher training university is a university that has contributed to the training of a large number of teachers in Kazakhstan about 78 years. The Kazakh national womens' teacher training university is the only higher education institution in the country where only girls are educated. In addition, there is no such educational institution in the Central Asian region and there are very few in the world. In this context, the present and future of the Kazakh national womens' teacher training university, which is unique among higher education institutions in Kazakhstan, will be explained in the presented article. The first lecture at the university was held in November 1944. Kazakh national womens' teacher training university, which aims to train teachers who meet today's needs and aims to train teachers, carries out its activities in accordance with the requirements of the current time and taking into account the world trends. There are 22 departments in 5 institutes of the university train teachers on the different majors. It prepares 45 undergraduate programs, 23 graduate programs and 4 doctoral programs in these departments. In addition, the university implements distance learning in 20 majors. Today, in the University, regular studies are carried out to ensure that students receive quality education, do science, art and sports, and transfer the national values of our nation, and the university gains a great reputation in the country.

**Keywords:** *Women's University, Teacher Training University, University History.*

**Theme:** *Teacher Training.*

## **Ағылшын тілі сабағында оқушылардың ұлттық болмысын дамыту**

*Lyazzat Beisenbayeva*<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu:9620*

Қазақстан ғылымындағы ұлттық болмыс феномені әртүрлі әлеуметтік және гуманитарлық тұрғыдан жеткілікті түрде жан-жақты және терең зерттелгеніне қарамастан, бүгінгі күнге дейін шетел тілін оқыту тұрғысынан тақырыпты дамытуға мүмкіндік беретін нақты зерттеулер жасалған емес. Зерттеудің мақсаты – шет тілін оқытуға арналған оқулықтарды ұлттық болмыс контекстінде қарастыру, әрі студенттердің ұлттық болмыс туралы түсініктерін анықтау. Зерттеу әдісі сипаттамалық зерттеу және әдебиеттерді шолу негізінде ұйымдастырылған сапалы зерттеу әдісі ретінде құрастырылған аралас әдіс. Зерттеу деректері қазақстандық студенттерге арналған “ұлттық болмысты қабылдау” шкаласы және ағылшын тілі оқулықтарын талдау арқылы жинақталған. Өлшеу құралдарының қорытындылары бойынша жалпы арифметикалық орташа көрсеткіш Қазақстанда оқушылардың ұлттық болмысты қабылдау қабілетінің айтарлықтай төмен екендігін көрсетті. Зерттеудің негізгі нәтижелері студенттердің ұлттық болмысын қалыптастыру үшін шетелдік оқулықтарды бейімдеу жолдарын қарастырады.

**Түйін Сөздер:** Ұлттық Болмыс, Шет Тілдерін Оқыту, Оқулықтарды Зерттеу.

**Тақырыбы:** Шетел тілін оқыту.

---

<sup>1</sup> PhD Dr, L.N.Gumilyev Eurasian National University, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, aishalyaz@mail.ru



## **Developing National Identity of Students in English classes**

Despite the fact that the phenomenon of national identity in Kazakhstan science has been studied quite extensively and deeply from different social and humanitarian angles to date, no specific approach has been developed from the standpoint of foreign language teaching that allow the development of the topic under study. The aim of the research is to study of textbooks intended for teaching foreign language as well as determine the ideas of students about national identity. The method of the study is mix method which was designed as a descriptive study and qualitative research literature review. The data of the study are collected via the scale of "National Identity Perception" and analysing English language textbooks for Kazakhstani students. According to the findings of measuring tools, a general arithmetic mean has shown that student capacity to perception of students of national identity is quite low in Kazakhstan. The main results of the study consider ways to adapt foreign textbooks for developing students the national identity.

***Keywords:** National Identity, Teaching Foreign Languages, Study of Textbooks.*

***Theme:** Foreign Language Teaching.*

# TRT Repertuarındaki Yozgat Türkülerinin Ortaöğretim Müzik Derslerinde Kullanılabilirliğinin İncelenmesi

*Aybüke Uyar<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9623*

Ortaöğretim müzik eğitimi, kazanımları arasında yer alan makamların öğretimi için farklı yörelerden türküler ile çeşitlendirilmelidir. Bu nedenle TRT repertuarında yer alan Yozgat yöresi türkülerinin makam, söz içeriği ve değerler eğitimi açısından ortaöğretime uygunluğunun incelenmesi ve sınıflandırılması amaçlanmaktadır. Araştırma var olan durumun belirlenmesi amacıyla genel durum tespitinin kullanıldığı bir tarama modeline ait betimsel bir çalışmadır. Araştırma tarama modelinde yürütüldüğü için çalışma kapsamında TRT repertuarında yer alan 73 Yozgat türküsü araştırma verisi olarak kullanılmıştır. TRT repertuarında yer alan Yozgat türkülerinin ortaöğretim müzik dersinde kullanılabilirliğinin incelenmesi adına MEB 2018 ortaöğretim müzik dersi müfredatı incelenmiştir. Yozgat türküleri usul, makam, makamsal açıdan sınıf uygunluğu, söz içeriği, değerler eğitimi uygunluğu açısından değerlendirilir. İncelenen Yozgat türkülerinde 13 farklı makam 22 farklı usul tespit edilmiştir. Makamsal açıdan uygunluk durumuna bakıldığında 25 türkü 9. sınıf, 3 türkü 10. sınıf, 10 türkü 11. sınıf, 20 türkü 12. sınıf için uygun bulunurken 15 türkü uygun bulunmamıştır. Söz içeriği açısından 34 türkü uygun bulunurken 39 türkü uygun bulunmamıştır. Değerler eğitimi açısından incelendiğinde 47 türkü değerler eğitimi açısından uygun bulunmazken geriye kalan 26 türküde değerler eğitimi açısından en çok rastlanılan değer sevgi değeridir.

*Anahtar Kelimeler:* Müzik Eğitimi, Repertuar, Makam.

*Tema:* Müzik Eğitimi.

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Müzik Eğitimi Bölümü, aybukeuyar97@gmail.com

## **Investigation of the Usability of Yozgat Folk Songs in TRT Repertoire in Secondary School Music Lessons**

For the teaching of makams, which are among the achievements of secondary education music education, it is necessary to diversify them with folk songs from different regions. For this reason, it is aimed to examine and classify the Yozgat region folk songs included in the TRT repertoire for secondary education in terms of mode, word content and values education. The research is a descriptive study of a scanning model in which general due diligence is used to determine the current situation. Since the research was conducted in the scanning model, 73 Yozgat folk songs in the TRT repertoire were used as research data. In order to examine the usability of Yozgat folk songs in the TRT repertoire in secondary school music lessons, the MEB 2018 secondary school music lesson curriculum was examined. Yozgat folk songs are evaluated in terms of tempos, modes, class suitability, word content, values education suitability. In the analysed Yozgat folk songs, 13 different modes and 22 different tempos were determined. Considering the suitability in terms of modes, 25 folk songs were found suitable for the 9<sup>th</sup> Grade, 3 for the 10<sup>th</sup> Grade, 10 for the 11<sup>th</sup> Grade, 20 for the 12<sup>th</sup> Grade, while 15 songs were not found suitable. While 34 folk songs were found suitable in terms of word content, 39 songs were not found appropriate. When examined in terms of values education, 47 folk songs were not found suitable in terms of values education, while the most common value in terms of values education in the remaining 26 folk songs is love.

**Keywords:** *Music Education, Repertoire, Modes.*

**Theme:** *Music Education.*

# Dil Öğretiminde Web 2.0 ve Web 3 Araçlarının Kullanımına Yönelik Kursiyer Görüşlerinin İncelenmesi

*Gizem Yıldız<sup>1</sup>, Mutlu Tahsin Üstündağ<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9624*

Bu çalışmanın amacı, çevrim içi sertifika programı kursiyerlerinin, dil öğretiminde WEB 2.0 ve WEB 3 araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini incelemek ve bu ortamların avantajları ile engellerini saptayarak öneriler geliştirmektir. Çalışmanın yürütüldüğü çevrim içi sertifika programı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi kapsamında belirli aralıklarla düzenlenen, hedef kitlesi öğretmen veya öğretmen adayları olan bir sertifika programıdır. Sertifika programında her derste farklı bir konu işlenir. Ele alınan konulardan birisi de “Dil Öğretiminde Web Araçlarının Kullanımı”dır. Bu konu bağlamında, Web araçlarının çevrim içi dil öğretiminde kullanımına yönelik teorik ve pratik eğitimler verilir. Eğitimde, beyin fırtınası, kavram haritası, iş birlikçi ortamlar, podcast, dijital hikâye ve sanal NFT sanat sergileri, buluşmaları, canlı etkinlikler ve diğer görsel tasarım konularında uygulamalı eğitimler verilmektedir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizinden yararlanılmıştır. Konu bağlamında seçilen çalışma grubunu, dil öğretimi programındaki gönüllü toplam kırk kursiyer oluşturmuştur. Farklı dönemlerde düzenlenen üç farklı sertifika programındaki farklı katılımcılardan veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak altı açık uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Sertifika programlarında Web araçlarının çevrim içi dil öğretiminde kullanımına yönelik verilen eğitimin sonunda katılımcılara uygulanan veri toplama aracı ile elde edilen veriler derlenerek, NVivo 12 programı ile analiz edilmiştir. Bulgulara göre, dil öğretiminde “çevrim içi ortamın avantajları, çevrim içi değerlendirme, çevrim içi ortamın kısıtları, Web araçlarının kullanımı, Web 3 araçlarına bakış açısı, çevrim içi ortamdaki dil öğretimin yüz yüze ortama göre karşılaştırılması” temaları çerçevesinde analiz yapılmıştır. Sonuçlar bağlamında, WEB 2.0 ve WEB 3 araçlarının dil öğretiminde kullanılmasına yönelik öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Çevrim İçi Öğretim Ortamları, WEB 2.0, WEB 3, Dil Öğretiminde Web Araçları.*

**Tema:** *Uzaktan Eğitim*

---

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, gizemyildiz@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, mutlutahsin@gazi.edu.tr.

## Reviewing the Views of the Trainees on the Use of Web Tools in Language Teaching

The aim of this study is to examine the opinions of online certificate program trainees on the use of WEB 2.0 and WEB 3 tools in language teaching and to develop suggestions by determining the advantages and obstacles of these environments. The online certificate program, in which the study is conducted, is a certificate program that is organized periodically within the scope of Teaching Turkish as a Foreign Language, and its target audience is teachers or teacher candidates. A different subject is covered in each course in the certificate program. One of the topics covered is "The Use of Web Tools in Language Teaching". In this course, theoretical and practical trainings are given on the use of Web tools in online language teaching. The training provides hands-on training on brainstorming, concept maps, collaborative environments, podcasts, digital story and virtual NFT art exhibitions, meetups and live events, and other visual design. Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group selected in the context of the subject consisted of 40 volunteer trainees in the language teaching program. Data collection was carried out from different participants in three different certificate programs held in different periods. A questionnaire consisting of six open-ended questions was used as a data collection tool in the study. At the end of the training provided for the use of Web tools in online language teaching in certificate programs, the data obtained from the data collection tool applied to the participants were compiled and analyzed with the NVivo 12 program. According to the findings, an analysis was made within the framework of the themes of "the advantages of the online environment, online evaluation, the limitations of the online environment, the use of Web tools, the perspective of WEB 3 tools, the comparison of language teaching in the online environment compared to the face-to-face environment" in language teaching. In the context of the results, suggestions were made for the use of WEB 2.0 and WEB 3 tools in language teaching.

**Keywords:** *Online Teaching Environments, WEB 2.0, WEB 3, Using Web Tools in Language Teaching.*

**Theme:** *Distance Education.*

# Geçmişten Günümüze Kıbrıs'taki Yabancı Dil Eğitim Politikaları Bağlamında İngilizce Eğitimine İlişkin Gelecek Senaryoları

*Merve Uysal<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9625*

Devletin yabancı dil eğitimi üzerindeki kontrolü modern devletin aracı hâline gelen ve siyasi yapının ideolojisi doğrultusunda eğitim sistemini şekillendirmek için kullanılan yabancı dil eğitim politikaları ile sağlanmaktadır. Nitekim bir ülkedeki yabancı dil eğitimine verilen önemin ülkelere göre değişkenlik gösterdiği yadsınmaz. Söz gelimi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC), İngiliz dilinin rolü adanın sömürge arka planı hasebiyle dil ideolojisi ile yakın ilişki içerisindedir. Bilhassa 19. yüzyıldan itibaren sosyoekonomik, tarihsel ve politik faktörlerden dolayı İngilizce Ada'da gücünü kazanmış; şu an ise toplumun birçok alanına nüfuz eden bir dil olarak varlığını sürdürmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, geçmişte Birleşik Krallık hâkimiyeti altında olan Kıbrıs'tan başlayarak İngiliz dili eğitimine yönelik bugüne kadar izlenen yabancı dil eğitim politikalarını kapsamlı bir biçimde analiz ederek, süreç boyunca gösterdiği değişime yönelik çıkarımlarda bulunarak, 'Eğitimin Geleceğine Dönüş' isimli OECD çalışmasında ortaya konulan dört farklı gelecek senaryosu referans alınarak Kuzey Kıbrıs'taki İngilizce eğitiminin olası geleceğinin resmini çizmektir. Bu kapsamda yapılan inceleme de geçmişten günümüze Ada'daki İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalar ve İngiliz arşiv belgeleri ile OECD'nin olası senaryolarını içeren raporunun nitel analizi bağlamında bir doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, hükümetlerin benimsedikleri siyasal ideolojiler ile eğitim gündemleri arasında bir etkileşim olduğunu gözler önüne sermiştir. Ancak İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için her dönem yürütülen eğitim politikalarının, devlet politikası olması gerektiği öngörülmektedir. Buna bağlı olarak da bulgularda öne çıkan sonuçlar eşliğinde, İngilizcenin KKTC'deki geleceğine yönelik potansiyel senaryolar eğitime katılım ve eğitimde geçirilen sürelerin artırılması, yaygın eğitim süreçlerinin de insan yaşamında daha fazla yer bulması, öğretmenlerin rollerinin kritik bir şekilde dönüşüme maruz kalması, yerel yönetimlerin yetki alanlarının genişlemesi gibi başlıca eylemler etrafında değerlendirilmektedir. Mevcut eylemlerden yola çıkarak farklı gelecek senaryoları tanımlamak, eğitim sistemi üzerinde ne gibi etkileri olabileceğini araştırmak ve olası politika çıkarımlarını belirlemek Ada'daki İngilizce eğitimin geleceği için fayda sağlayabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yabancı Dil Eğitim Politikası, İngilizce Öğretim Programı, Geleceğin Okulları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.*

**Tema:** *Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Tarihi, Eğitim Yönetimi, İngiliz Dili Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ada Kent Üniversitesi, Uluslararası Final Üniversitesi Eğitim Fakültesi Girne/KKTC, merve.uysal@adakent.edu.tr

## **Future Scenarios for English Language Education in the Context of Foreign Language Education Policies in Cyprus from Past to Present**

The state's control over foreign language education is ensured through foreign language education policies, which have become an instrument of the modern state and are used to shape the education system in line with the ideology of the political structure. As a matter of fact, it is undeniable that the importance given to foreign language education in a country varies across countries. For instance, in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), the role of the English language is closely related to language ideology due to the colonial background of the Island. Especially since the 19<sup>th</sup> century, due to socioeconomic, historical, and political factors, English has gained power on the Island and is now a language that permeates many areas of society. In this context, the research aims to draw a picture of the possible future of English language education in Northern Cyprus by comprehensively analyzing the foreign language education policies that have been followed so far for English language education starting from Cyprus, which was under the rule of the United Kingdom in the past, by making inferences about the changes it has shown throughout the process, concerning the four different future scenarios put forward in the OECD study 'Back to the Future of Education'. In this context, a document analysis was carried out in the context of research on English language teaching on the island from the past to the present and the qualitative analysis of British archival documents and the OECD report on possible scenarios. The findings have revealed an interaction between the political ideologies adopted by the governments and their educational agendas. However, in order to ensure the successful continuation of English language teaching, it is envisaged that the educational policies carried out in each period should be state policies. Accordingly, in the light of the results highlighted in the findings, potential scenarios for the future of English in the TRNC are evaluated around crucial actions such as participation in education and increasing the time spent in training, the increase in non-formal education processes in human life, the critical transformation of the roles of teachers, and the expansion of the jurisdiction of local governments. Defining future scenarios based on current actions, exploring their impact on the education system, and identifying possible policy implications can be helpful for the future of English language education on the island.

**Keywords:** *Foreign Language Education Policy, English Language Teaching Program, Schools of The Future, Turkish Republic of Northern Cyprus.*

**Theme:** *Curriculum and Instruction; History of Education; Educational Administration; English Language Teaching*

# Nogay Türklerinde Ana Dili Eğitimi

*Dilek Ergönenç<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9627*

Nogay Türkleri savaşı ve cesur bir Kıpçak Türk boyudur. Ancak bu savaşı özellikleri sebebiyle Ruslar tarafından sindirme ve baskı politikasına maruz kalmışlardır. Hem çarlık Rusyası döneminde hem de Sovyetler Birliği'nin kurulduğu ilk yıllarda küçük bir Türk topluluğu haline getirilen Nogay Türklerinin eğitimine önem verilmemiş, 20. yüzyılda eğitim alanında özellikle geri kalmaları sağlanmış; etnik kimlik ve millî duyguların ifadesi müthiş bir baskı altına alınmıştır. Bolşevik İhtilali sonrasında sürekli yerleri değiştirilen, yerleşim yerlerindeki toprakları ellerinden alınan, yaşadıkları yerlerin adları değiştirilerek başka cumhuriyetlere ve rayonlara bağlanan Nogay Türklerinin toplum olarak da psikolojileri çökertilmeye çalışılmıştır. 1957'de, Karaçay-Çerkez Cumhuriyetinde, Nogayca öğretmenlerini yetiştiren Kızlar Pedagoji Okulu, 50'li yılların sonunda ise Stavropol ve Çeçen-İnguş Cumhuriyeti'ndeki Nogay okulları kapatılmıştır. Nogayca çıkan gazetenin yayını da bu yıllarda durdurulmuştur. İlk çıkan Nogayca gazete; 1970-71 yıllarında, Karaçay-Çerkez Cumhuriyeti'nde Nogayca olarak yayımlanan "Lenin Yolu" gazetesidir. Nogay çocukları ise Rusçanın yanı sıra Nogay Türkçesini aile içinde kullanmaktadırlar. İki dilli olan bu çocuklar, toplum içinde ise ana dilini kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Nogay Türkçesini kullanmak onlar için aşağılayıcı bir durumdur. Çünkü yaşadıkları yerlerin demografisi Ruslar tarafından değiştirilmiş, yoğun bir Rus nüfus Nogay Türklerinin yaşadıkları yerlere yerleştirilmiştir. Bu bildiride, Nogay Türklerinin ana dilini öğrenme konusundaki yaklaşımları ele alınmış ve saha araştırması yapılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Nogay Türkleri, Ana Dili Eğitimi.

*Tema:* Eğitim Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, dileker@gazi.edu.tr.



## **Mother Tongue Education Among Nogai Turks**

Nogai Turks are a warrior and brave Kipchak Turk tribe. However, due to these warlike characteristics, they were exposed to a policy of intimidation and oppression by the Russians. The education of Nogai Turks, who were turned into a small Turkish community both during the Tsarist Russia period and the first years of the Soviet Union, was not given importance, and it was ensured that they remained behind in the field of education in the 20th century; the expression of ethnic identity and national feelings has been put under tremendous pressure. After the Bolshevik Revolution, the psychology of the Nogai Turks, who were constantly relocated, whose lands in the settlements were taken from them, whose names were changed and joined to other republics and rayons, were tried to collapse as a society. In 1957, The Girls Pedagogical School, which trained Nogai teachers, was closed in the Karachay-Cherkess Republic, and the Nogai schools in Stavropol and the Chechen-Ingush Republic at the end of the 50s were closed. The publication of the Nogai newspaper was also stopped during these years. The first Nogai newspaper; it is the "Lenin Yolu" newspaper published in Nogai in the Karachay-Cherkess Republic in 1970-71. Nogai children, on the other hand, use Nogai Turkish in the family as well as Russian. These bilingual children avoid using their mother tongue in public. Using Nogai Turkish is humiliating for them. Because the demographics of the places they live in have been changed by the Russians, and a dense Russian population has been settled in the places where the Nogai Turks live. In this paper, the approaches of the Nogai Turks to learning their mother tongue were discussed and a field research was conducted.

**Keywords:** *Nogai Turks, Mother Tongue Education.*

**Theme:** *Education History, Turkish Language and Literature Education.*

# Matematik Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi

*Barış Duran<sup>1</sup>, Zehra Taşpınar Şener<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9632*

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de matematik eğitimi alanında eleştirel düşünme becerileri konusunda yapılan çalışmaları farklı değişkenler açısından incelemek ve incelenen tematik konulardaki eğilimleri ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında kayıtlı 15 yüksek lisans tezi, 5 doktora tezi ve ULAKBİM veri tabanı tarafından dizinlenen dergilerde yayınlanmış olan 10 makale incelenmiştir. Bu çalışmalar yayın tarihlerine, araştırma yöntemlerine, araştırma desenlerine, çalışma gruplarına, veri toplama araçlarına, araştırma sonuçlarına ve eleştirel düşünmenin gelişimi için kullanılan yöntemlere göre detaylı olarak incelenmiş ve tematik içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada incelenen çalışmalardan elde edilen bulgulara göre; daha çok nicel yöntemlerin tercih edildiği, yarı deneysel desenin daha çok kullanıldığı, çalışma grubu olarak en çok ortaokul öğrencilerinin tercih edildiği, veri toplama aracı olarak çoğunlukla eleştirel düşünme eğilim ve tutum ölçekleri ile eleştirel düşünme beceri testlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen çalışmalarda yaygın olarak elde edilen sonuçlara göre; matematik başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu, matematik dersinde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği, matematik okuryazarlığının eleştirel düşünme becerisini pozitif yönde etkilediği ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında tutarlı bir ilişkinin olmadığını belirten çalışmalar olduğu gibi kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur.

*Anahtar Kelimeler: Eleştirel Düşünme Becerisi, Tematik İçerik Analizi, Matematik Eğitimi.*

*Tema: Matematik Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi, barissdrn@gmail.com

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Matematik Eğitimi, taspinar@yildiz.edu.tr

## **Thematic Analysis of Research on Critical Thinking Skills in Mathematics Education**

The aim of this study is to examine the studies on critical thinking skills in the field of mathematics education in Turkey in terms of different variables and to reveal the trends in the thematic subjects examined. In this context, 15 master's theses, 5 doctoral theses registered in the database of YÖK National Thesis Center and 10 articles published in journals indexed by ULAKBİM database were examined. These studies were examined in detail according to their publication dates, research methods, research designs, study groups, data collection tools, research results and methods used for the development of critical thinking, and analyzed with thematic content analysis method. According to the findings obtained from the studies examined in the research; it was determined that quantitative methods were preferred, quasi-experimental design was used more, secondary school students were preferred as the study group, and critical thinking disposition and attitude scales and critical thinking skill tests were mostly used as data collection tools. According to the commonly obtained results in the studies examined; it has been found that there is a positive relationship between mathematics achievement and critical thinking skills, various methods and techniques have been used in mathematics lessons to improve students' critical thinking skills, mathematical literacy positively affects critical thinking skills, and critical thinking skills can be developed. While there are studies stating that there is no consistent relationship between students' critical thinking levels and their gender, there are studies that state that there is a significant difference in favor of female students.

**Keywords:** *Critical Thinking Skills, Thematic Content Analysis, Mathematics Education.*

**Theme:** *Mathematics Education.*

# Cebirsel Düşünme Temalı Lisansüstü Tezlerin Karakterizasyonu

*Seda Türkmen<sup>1</sup>, Yüksel Dede<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9633*

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılan cebirsel düşünme temalı lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaçla YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılarak tarama yapılmıştır. Bu çalışmada Türkiye’de yapılan (2006-2022 yılları arasında) toplam 26 lisansüstü tez çalışması (22 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi) incelemeye alınmıştır. Veriler tematik içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışmalar yayın türü, yılı, araştırma yöntemi, örneklem grupları, örneklem sayıları, veri toplama araçları, veri analizi ve konu parametreleri açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın bazı sonuçlarına göre; Türkiye’de cebirsel düşünme temalı lisansüstü tezlerin daha çok yüksek lisans tezi türünde olduğu ve yıllara göre tezlerin sayısında belirgin bir artış ya da azalışın olmadığına ulaşılmıştır. Yöntem olarak sıkça nitel araştırma metodunun tercih edildiği, çalışmaların ise daha çok ortaokul öğrencilerinden oluşan küçük örneklem gruplarıyla yürütüldüğü belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak daha çok başarı testlerinin kullanıldığı; nicel verilerin analizinde t testi kullanılırken nitel verilerin analizinde ise betimsel analizin kullanıldığına ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler: Cebir, Düşünme, Cebirsel Düşünme.*

*Tema: Matematik Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, turkmenseda61@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ydede2000@gmail.com.

## **Algebraic Thinking Theme Characterization of Graduate Studies**

The aim of this research is to examine the algebraic thinking themed graduate theses in the field of mathematics education in Turkey. For this purpose, a search was made using the YÖK National Thesis Center database. In this research, a total of 26 postgraduate theses (22 master's theses, 4 doctoral theses) made in Turkey (2006-2022) were examined. The data were analyzed with thematic content analysis. Studies were examined in terms of publication type, year, research method, sample groups, sample numbers, data collection tools, data analysis and subject parameters. According to some results of this study; it was concluded that algebraic thinking-themed graduate theses in Turkey are mostly in the type of master's thesis and there is no significant increase or decrease in the number of theses over the years. It has been found that the qualitative research method is frequently preferred as a method, and the studies are mostly carried out with small sample groups consisting of secondary school students. As a data collection tool, mostly achievement tests are used; it was determined that t test was used in the analysis of quantitative data, descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data.

**Keywords:** *Algebra, Thinking, Algebraic Thinking.*

**Theme:** *Mathematics Education.*

# Olumlu Psikoloji ve Yabancı Dil Öğrenimi

*Ferdiye Çobanoğulları<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu: 9635*

Bu nitel desenli çalışmada literatür taraması ve doküman analizi yöntemi doğrultusunda olumlu psikolojinin yabancı dil öğrenimi ile ilişkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Olumlu psikoloji son yirmi yılda önem kazanmaya başlamıştır. Olumlu psikoloji akımı genel psikolojinin sadece insan sorunları ve hayatın olumsuzlukları üzerine yoğunlaşmasına tepki olarak doğmuştur. Psikolojiyle ilişkili yabancı dil öğretimi çalışmalarına bakıldığında mevcut çalışmaların genellikle yabancı dil derslerinde yaşanan anksiyete gibi konular üzerinde durduğu görülmektedir. Olumlu duyguların yabancı dil alanında 2012 yılında araştırıldığı ilk resmi çalışmada yılında dil öğretiminde pozitif duyguların rolü teorik olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bunu takiben diğer teorik araştırmalarda da olumlu psikolojinin dil öğrenimini kolaylaştırdığını ifade edilmiştir. Yabancı dil öğrenimi alanında olumlu duyguları araştıran en önemli nicel çalışma 2014 yılında ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada yabancı dilden alınan keyfin yaş, cinsiyet, yabancı dil düzeyi, bilinen yabancı dil sayısı gibi çeşitli değişkenlerle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonra ortaya koyulan çalışmalarda benzer şekilde yabancı dilden keyif almanın, özellikle konuşma becerilerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmaya göre öğrencinin yabancı dilden keyif almasının daha çok dersi veren öğretmenle ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak incelenen tüm çalışmalar olumlu psikolojiyle yabancı dil öğrenim başarısı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden sınıfta olumlu öğretim ortamının oluşturulmasına önem verilmelidir.

*Anahtar Kelimeler: Olumlu Psikoloji, Yabancı Dil Öğrenimi, Yabancı Dilden Keyif Alma*

*Tema: Yabancı Dil Eğitimi*

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, ferdiyec@gazi.edu.tr

## Positive Psychology and Foreign Language Learning

In this qualitative study, it was aimed to investigate the relationship between positive psychology and foreign language learning in line with the literature review and document analysis method. The positive psychology was born as a reaction to the general psychology's focusing only on human problems and the negativities of life. It is seen that the current studies generally focus on issues such as anxiety experienced in foreign language lessons. In 2012, the role of positive emotions in language teaching was tried to be put forward theoretically. It has been stated in theoretical studies that positive psychology facilitates language learning. The most important quantitative study was revealed in 2014, and it was concluded that the enjoyment of a foreign language is related to various variables such as age, gender, foreign language level, and the number of known foreign languages. Later studies have similarly revealed that enjoying a foreign language has a positive effect on speaking skills, and the student's enjoyment of a foreign language is more related to the teacher who teaches the course. As a result, all the studies examined reveal that there is a direct relationship between positive psychology and foreign language learning success. Therefore, it is important to create a positive teaching environment in the classroom.

**Keywords:** *Positive Psychology, Foreign Language Learning, Foreign Language Enjoyment.*

**Theme:** *Foreign Language Education*

# Orijinal Tasarlanan Yenilikçi Etkinliklerin Kuvvet ve Enerji Ünitesinin Öğretiminde Öğrencilerin Yenilikçi Düşünme Eğilimlerine Etkisi

*Sümerya Akçam<sup>1</sup>, Ezgi Güven Yıldırım<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9636*

Bu araştırmanın amacı ortaokul 7. sınıf “Kuvvet ve Enerji” ünitesinin öğretiminde orijinal tasarlanan yenilikçi etkinliklerle desteklenmiş araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerine etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik verileri elde etmek için nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde Van ili İpekyolu ilçesindeki bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören iki şubeden seçilen toplamda 37 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın problemine cevap bulmak için öğrencilere araştırmacılar tarafından tasarlanan orijinal yenilikçi etkinlikler beş hafta boyunca uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Devci ve Kavak (2020) tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS28 istatistik analiz programından yararlanılmıştır. Farklı gruplarda yer alan öğrencilerin ön ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığının olup olmadığının araştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerinin uygulama sonrasında “Yenilikçi Düşünme Eğilimi Ölçeği” puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yenilikçi düşünme eğilimlerini artırmak için fen bilimleri dersinde özellikle yenilikçi etkinliklere daha çok yer verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

*Anahtar Kelimeler: Yenilikçilik, Yenilikçi Düşünme, Kuvvet ve Enerji.*

*Tema: Fen Bilgisi Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Eğitimi A.B.D., sumerya.sarierik@gazi.edu.tr.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ezgiguven@gazi.edu.tr.



## **The Effect of Originally Designed Innovative Activities on Students' Innovative Thinking Tendencies in Teaching Force and Energy Unit**

The aim of this research is to reveal the effect of inquiry-based learning method supported by originally designed innovative activities in the teaching of the secondary school, 7th grade unit "Force and Energy" on innovative thinking tendencies of students. Within this context, quasi-experimental design, one of the quantitative research methods, has been used to obtain data for the purpose of the research. The study group of the research consists of 37 students in total, selected from two branches studying in the seventh grade of a secondary school in Van Province İpekyolu District during the fall semester of the 2021-2022 academic year. In order to find an answer to the research problem, original innovative activities designed by the researchers have been applied to the students for five weeks. In this study, the "Innovative Thinking Tendency Scale for Secondary School Students" developed by Devenci and Kavak (2020) has been used as a data collection tool. SPSS28 statistical analysis program has been used in the analysis of the data obtained in the study. Independent groups t-test has been used to investigate whether there is a statistically significant difference between the pre- and post-test mean scores of the students in different groups. The significance level has been taken as .05 in all analyzes. When the results of the analysis have been examined, it has been concluded that there is a statistically significant difference in favor of the experimental group between the scores of the "Innovative Thinking Tendency Scale" of the students in the experimental and control groups after the application. As a result, it is thought that it is necessary to include more innovative activities in science lessons in order to increase students' innovative thinking tendencies.

**Keywords:** *Innovativeness, Innovative Thinking, Force and Energy.*

**Theme:** *Science Education.*

# Yükseköğretime Devam Eden Öğretmen Adaylarının Harcama Kalemleri ve Tutarları

*Fatma Hümevra Yücel<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9637*

Bu araştırma yükseköğretime devam eden öğretmen adaylarının harcama kalemlerinin ve tutarlarının tespit edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli esas alınmış ve betimsel model kullanılmıştır. Veriler Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 262 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss), yüzde (%), frekans (f) değerleri belirlenmiş, ki-kare testi, olabilirlik oranı istatistiği, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen genel harcama kalemleri en fazla “yurt/apart kirası”, en az ise “öğretim materyalleri”, “seyahat” ve “teknolojik aletler” olarak belirlenmiştir. Aylık eğitim harcaması kalemleri ise en fazla “kırtasiye malzemeleri” ve en az “internet”, “kurs” olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının genel harcama kalemleri ile aylık eğitim harcaması kalemlerinin cinsiyet ve bölümlere göre farklılaşmadığı, aylık gelirlerinin ise bölümlere göre farklılaşmadığı fakat cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. 2022 yılında öğretmen adaylarının aylık geliri 1.147 Türk lirası ve aylık eğitim harcaması tutarları 516 Türk lirası olarak tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretmen Adayları, Harcama Kalemleri, Eğitim Harcaması, Yükseköğretim Harcamaları, Harcama Miktarları.

*Tema:* Eğitim Ekonomisi.

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, fhyucel@ahievran.edu.tr.

## **Expenditure Items and Amounts of Teacher Candidates Continuing to Higher Education**

This research has been prepared in order to determine the expenditure words and amounts of teacher candidates attending higher education. In the research, the survey model, which is one of the quantitative research methods, was taken as a basis and the descriptive model was used. The data were obtained with the voluntary participation of 262 teacher candidates studying at Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Education. In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation (ss), percentage (%), frequency (f) values were determined, chi-square test, likelihood ratio statistics, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were applied. The general expenditure items made by the teacher candidates were determined as “dormitory/apartment rent” at the most and “teaching materials”, “travel” and “technological tools” the least. On the other hand, monthly education expenditure items emerged as “stationery” the most and “internet” and “course” the least. It was determined that the general expenditure items of the teacher candidates and the monthly education expenditure items did not differ according to gender and departments, and their monthly income did not differ according to the departments, but there were significant differences according to gender. In 2022, the monthly income of teacher candidates was determined as 1,147 Turkish liras and their monthly education expenditures as 516 Turkish liras.

**Keywords:** *Teacher Candidates, Expenditure Items, Education Expenditure, Higher Education Expenditures, Spending Amounts.*

**Theme:** *Education Economy.*

# Kazakistan'da Yükseköğretim Sistemi

*Botabayeva Ademi<sup>1</sup>, Kurmanbekova Aygöl<sup>2</sup>, Elubayeva Rahat<sup>3</sup>*

*Bildiri Kodu:9641*

Modern aşamada ve gelecekte Kazakistan'da yükseköğretimin kalitesinin artırılması konusu en acil konudur. Herhangi bir toplumda yükseköğretim sisteminin geliştirilmesi olmadan, ülke ekonomisini yükseltmek zordur. Ülkede bilgi teknolojilerinin yardımıyla yükseköğretim yapılmaktadır. Böylece, Kazakistan'ın birçok üniversitesinde kitlesel açık çevrimiçi kurslar (KAÇK) sistematik olarak çalışmaktadır. Ülkenin üniversitelerinde ve kolejlerinde pratik odaklı bir ikili eğitim sistemi iyi kurulmuştur. İkili sistem eğitimi, öğrencilerin mesleki becerilere ve becerilere, doğrudan işyerinde becerilere hâkim olmalarını ve kapsamlı bir şekilde profesyonel olarak geliştirmelerini sağlar. Gelecekteki eğitimcilerin eğitim kalitesini belirlemek amacıyla, 2022'den itibaren pedagojik yönden okuyan üniversite mezunları (lisans ve yüksek lisans öğrencileri) Ulusal Yeterlilik Testini (UYT) geçmeli ve «Öğretmen» statüsüne sahip olmalıdır. Bu girişim pedagojik üniversiteler ve mezunlar için sorumlu bir adımdır. Bu aşamada, üniversitelerin eğitimi uzmanlarının kalitesini belirleyen kurum, Kazakistan Cumhuriyeti Ulusal Girişimciler Odası «Atameken» dir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kazakistan Cumhuriyeti, Kalite, Yükseköğretim, Kitlesel Açık Çevrim İçi Kurslar (KAÇK), Akreditasyon.*

**Tema:** *Yükseköğretim.*

---

<sup>1</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Uluslararası Taraz İnovasyon Enstitüsü, Kazakistan Cumhuriyeti, ademi\_e76@mail.ru

<sup>2</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Uluslararası Taraz İnovasyon Enstitüsü, Kazakistan Cumhuriyeti,

<sup>3</sup> Doktor Öğretim Üyesi, Uluslararası Taraz İnovasyon Enstitüsü, Kazakistan Cumhuriyeti,

## Higher Education System in Kazakhstan

At the present stage and in the future, the issue of improving the quality of higher education in Kazakhstan is the most relevant topic. Without the development of the higher education system in any society, it is difficult to raise the country's economy. Higher education is carried out in the country with the help of information technologies. Thus, mass open online courses (MOOC) are systematically working in many universities of Kazakhstan. The country's universities and colleges have a well-established practice-oriented dual education system. Training in the dual system allows students to master professional skills and abilities, skills directly at the workplace and comprehensively develop professionally. In order to determine the quality of education of future teachers, starting from 2022, university graduates (bachelors and masters) studying in the pedagogical direction must pass the national qualification test (NQT) and receive the status of «Teacher». This initiative is a responsible step for pedagogical universities and graduates. At the present stage, the institution that determines the quality of trained university specialists is the National Chamber of Entrepreneurs of the Republic of Kazakhstan «Atameken».

*Keywords:* Republic of Kazakhstan, Quality, Higher Education, Mass Open Online Courses (MOOC), Accreditation.

*Theme:* Higher Education.

# Azerbaycan'a İlişkin Eğitim Alanyazını: Web of Science Veri Tabanına Dayalı Bibliyometrik Analiz

Ümit Dilekçi<sup>1</sup>

Bildiri Kodu:9645

Bu araştırmanın amacı, Azerbaycan'a ilişkin eğitim odaklı olarak yazılan makalelerin bibliyometrik profillerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel olarak tasarlanmış ve araştırmada bibliyometrik yöntem kullanılmıştır. Altı alt amacın belirlendiği araştırmada; “makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimeler ve bu anahtar kelimelerin ilişki ağları, makalelerin ülkelere göre dağılımları ve bu ülkelerin ilişki ağları, makalelerin yıllara göre dağılımı, en üretken yazarlar, en çok atıf alan makaleler ve en üretken üniversiteleri” içermektedir. Araştırmada veriler Web of Science (WoS) eğitim kategorisindeki (*Education Educational Research, Education Scientific Studies, Education Special*) makalelerle sınırlandırılmış ve 13.04.2022 tarihinde bu veritabanı üzerinden elde edilmiştir. 2022 yılına ait makale sayısı belirsiz olduğu için ilgili yıla ilişkin WoS'ta yayınlanan makaleler araştırmaya dâhil edilmemiştir. “Başlık, özet, anahtar kelimeler” taramaya dâhil edilmiş olup tarama neticesinde elde edilen makaleler analiz için WoS Market listesine eklenmiştir ( $n=140$ ). Daha sonra “Kitap Bölümleri ( $n=10$ ), Bildiriler ( $n=36$ ) ve Derleme Makaleler ( $n=1$ )” doküman türleri taramadan hariç tutulmuştur. Geriye kalan makaleler ( $n=93$ ) araştırmacı tarafından incelenmiş, araştırma kapsamında yer alamayacağı değerlendirilen makaleler ayıklanarak araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Birincil veri kaynakları kullanılarak veri madenciliği ve betimleyici analizler yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre ( $n=54$ ); Azerbaycan'a ilişkin eğitim odaklı olarak yazılan makalelerinin özellikle son yıllarda farklı kıtalardaki ülkelerde yazarlarca çeşitli perspektiflerle ele alınarak araştırmalara konu edildiği saptanmıştır. Bu araştırmaların son yıllarda sayısal olarak artış göstermesi olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ancak söz konusu olumlu değerlendirmeye beraber ilgili alanyazının hala gelişim safhasında olduğu da söylenebilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Azerbaycan, Eğitim, Bibliyometrik Analiz, Web of Science.

**Tema:** Eğitim Yönetimi.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr., Batman Üniversitesi, dilekciumit@gmail.com.

## **Educational Sciences Literature on Azerbaijan: Bibliometric Analysis Based on Web of Science Database**

The current study aims to reveal the bibliometric profiles of articles in the educational sciences on Azerbaijan. To this end, the study had a qualitative design and used bibliometric analysis. It aimed to reveal *“the most frequently used keywords, and co-occurrences of the keywords, the frequency distribution of the articles by country and co-occurrences of these countries, the frequency distribution of the articles by the year, the most productive scholars, the most cited articles, and the most productive universities.”* The data were limited to the articles in the education category of Web of Science (WoS) (*Education Educational Research, Education Scientific Studies, Education Special*) and retrieved from this database on 13.04.2022. The year 2022 was excluded from the analysis because the number of articles for this year was not precise yet. Search fields were restricted to *“Title, abstract, keywords”*, and the results were added to WoS Marked List ( $n=140$ ). In the next stage, *“Book Chapters ( $n=10$ ), Proceedings Papers ( $n=36$ ) and Review Articles ( $n=1$ )”* were excluded from the data set. The remaining articles ( $n=93$ ) were examined by the researcher, and the articles that were not considered to be within the scope of the research were excluded and excluded from the scope of the research. The study employed a data mining technique and descriptive analysis of the primary data sources ( $n=54$ ). The findings suggested that various authors recently published articles on Azerbaijan in educational sciences on different continents. The quantitative increase of the articles can be interpreted as a positive development. However, it can be said that relevant literature is still flourishing.

**Keywords:** *Azerbaijan, Education, Bibliometric Analysis, Web of Science.*

**Theme:** *Educational Administration.*

# Okul Öncesi Eğitimde Kullanılan Masalların Kapsayıcı Eğitim Çerçevesinde Değerlendirilmesi

*Tuğba Babacan*<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu:9646*

Araştırma, okul öncesi eğitime yönelik hazırlanmış “Anadolu masalları” setinin kapsayıcı eğitim çerçevesinde değerlendirildiği temel nitel desende bir çalışmadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu Anadolu masalları setinde yer alan 14 masal ölçüt örnekleme yöntemine dayalı belirlenmiştir. Kapsayıcı eğitim ile ilgili alanyazın taraması sonucunda dokümanların incelenmesine yön veren bir kontrol listesi formu oluşturulmuştur. Doküman incelemesi ile toplanan veriler nitel betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Masallarda hem içerik hem de yapısal olarak ataerkil toplum düzeninin ve eril dilin nüfuz ettiği görülmüştür. Dişil kültüre az yer verildiği ve kadın profiline daha çok zayıf, güçsüz ve temel düzeyde işleri başarabilen özelliklerle yansıtıldığı belirlenmiştir. Bazı masallarda toplumsal tabakalaşmanın yer aldığı, gücün baskın grupların elinde kendisinden zayıf olanı hükmetme amacıyla kullanıldığı, bazı gruplarla belirli rol ve statünün bağdaştırıldığı tespit edilmiştir. Masallar aracılığıyla kazandırılmak istenen öğretilerin korkutucu ve cezalandırıcı bir yöntemle sunulduğu, masalların birçoğunun ölüm ve yaralanma gibi kayıplarla sonlandırıldığı belirlenmiştir. Öte yandan önyargının yanıltıcı olabileceğinin gösterildiği, empatinin, dürüstlüğün, birlikteliğin ve iş birliğinin yüceltildiği masalların mevcut olduğu da görülmüştür. Kapsayıcılık bağlamında toplumda farklı özelliklerdeki kişilerin anlaşılmasının ve karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek için birlikte çalışmanın gerekli olduğu ve ayrıca önyargıların sağlıklı düşünme ve karar almanın önünde engel olduğu yönünde anlatılara yer verildiği belirlenmiştir. Bazı masallar aracılığıyla kapsayıcı eğitim nitelikleri yansıtılmış olsa da Anadolu’nun kucaklayıcı dokusunun, farklılıkların kabul ve değerli görülmesinin, hoşgörölü, eşitlikçi, paylaşımcı olma gibi değerlerin çocuklara daha çok aşılması ve kullanılan dil, figürler, rol ve görevlerin hassasiyetle oluşturulması bakımından iyileştirme çalışmaları önerilebilir. Bununla birlikte, anlatıların daha çok yol gösterici, ılımlı ve onarıcı şekilde yerleştirilmesi okul öncesi düzeyi yaş grubundaki çocukların gelişimi açısından daha uygun olabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Kapsayıcılık, Kapsayıcı Eğitim, Masallar, Okul Öncesi Eğitim.*

**Tema:** *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Eğitim Programları ve Öğretim.*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tugbababacan@anadolu.edu.tr.



## **The Evaluation of Pre-School Tales in the Framework of Inclusive Education**

The research is a basic qualitative designed study based on evaluation of the “Anatolian tales” document set prepared for pre-school education within framework of inclusive education. 14 tales in the set of Anatolian tales published by Ministry of National Education were determined based on criterion sampling method. As a result of literature review on inclusive education, a checklist form was created to guide document analysis. Data gathered by document review were interpreted by making qualitative descriptive analysis. It was seen that patriarchal social order and masculine language permeated the tales both in terms of content and structure. It was determined that feminine culture was given little place and the female profile was mostly reflected as weak, powerless, and capable of accomplishing the basic tasks. It was detected that social stratification took place in some tales, power was used in hands of dominant groups to dominate the weaker ones, and certain roles and status were associated with some groups. It was recognized that teachings to be gained through tales were presented in a frightening and punishing way and most of the tales were ended with losses such as death and injury. On the other hand, it was seen that there were some tales showing that prejudice could be misleading and also empathy, honesty, togetherness and cooperation were glorified. In the context of inclusivity, it was seen in some tales that it was necessary to understand people with different characteristics in society, to cooperate in order to overcome problems encountered and also that there were narratives that prejudices hindered healthy thinking and decision-making. Although inclusive education qualities were reflected through some tales, it could be recommended that some improvement studies in terms of instilling the embracing pattern of Anatolia, the acceptance and value of differences, values such as being tolerant, egalitarian, sharing and also the used language, figures, roles and duties should be elaborated. In addition to this, presenting narratives in a more guiding, moderate, and restorative way may be more appropriate for development of children in the preschool age group.

**Keywords:** *Inclusivity, Inclusive Education, Tales, Preschool Education.*

**Themes:** *Child Education and Development, Curriculum and Instruction.*

# Geri Dönüşüme Yönelik Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi

*Burcu Taş<sup>1</sup>, Osman Çimen<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9648*

Geri dönüşümün çevre sorunlarının çözümündeki etkisi düşünüldüğünde günümüzde yaşanan çevre kirliliğinin önlenmesinde ve doğal kaynakların verimli kullanılmasındaki etkisi artarak devam etmektedir. Bu yüzden geri kazanımın dünyanın her yerinde düzgün ve etkili yapılabilmesi için özverili çalışmalarla planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Çevre sorunlarının çözümü için çevre farkındalığının geliştirilmesi, çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi de önem kazanmaktadır. Bu yüzden bireysel atıkların geri dönüşümüne yönelik öğrencilerin uyguladığı davranışları belirlemek için araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilerek çevre eğitimi ve farkındalığın artırılması amaçlanmıştır. Ölçek için ilgili literatür taramaları ve uzman görüşleri alınarak 38 madde hazırlanmış olup Kırıkkale ilinde ortaöğretim çağında 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören 143 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin analizi spss 25 programı ile yapılmıştır. Analiz sonunda uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılarak 25 maddelik geçerli ve güvenilir 5'li likert tipi bir katılım ölçeği hazırlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği KMO testi ile 0,864 olarak, güvenilirliği ise Cronbach Alpha katsayısı ile 0,863 olarak hesaplanmıştır. "Geri Dönüşüme Yönelik Davranış Ölçeği" çevre ve atıklarla ilgili davranış düzeyini ölçmeye yarayan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler: Geri Dönüşüm, Atık, Ortaöğretim, Davranış, Ölçek, Çevre.*

*Tema: Biyoloji Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, burcubilge.17@gmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, osman.cimen@gmail.com.

## **Improving The Scale Of Behavior Towards Recycling**

Considering the effect of recycling on the solution of environmental problems, the effect of recycling on the prevention of environmental pollution and the efficient use of natural resources continues to increase. Therefore, in order for recovery to be carried out properly and effectively all over the world, it is necessary to carry out a planned manner with selfless work. Developing environmental awareness for the solution of environmental problems and raising environmentally sensitive individuals are also gaining importance. Therefore, a scale was developed by the researcher to determine the behaviors applied by the students for the recycling of individual wastes and it was aimed to increase environmental education and awareness. 38 articles were prepared for the scale by taking the relevant literature reviews and expert opinions and 38 items were prepared in the 11th and 12th grades of secondary education in Kırıkkale. It was applied to 143 students studying in the classroom. The scale was analyzed with SPSS 25 program. At the end of the analysis, the non-conforming items were removed from the scale and a valid and reliable 5-point likert-type participation scale of 25 items was prepared. The construct validity of the scale was calculated as 0.864 with the KMO test and the reliability as 0.863 with the Cronbach Alpha coefficient. It was concluded that the "Recycling Oriented Behavior Scale" is a valid and reliable scale that serves to measure the level of behavior related to the environment and waste.

***Keywords:** Recycling, Waste, Secondary Education, Behavior, Scale, Environment.*

***Theme:** Biology Education.*

# Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Kitaplarında Kalıp Yargılar Bağlamında Türk İmgesi

Uğur Cansız<sup>1</sup>, Hasan Bolat<sup>2</sup>

Bildiri Kodu:9649

Bireyler ve toplumlar arası iletişim süreçlerinde hedef kitleye yönelik hem düşünsel hem de davranışsal çerçevede “kalıp yargı” (“stereotip”) içeren yaklaşımlarla karşılaşılabilir. ‘Kalıp yargı’ içeren imgesel tasvirlerle karşılaşılacak etkileşim süreçlerinden birisi de yabancı dil öğretim süreçleri ve materyalleridir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de ve Almanya’da yayımlanmış yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi ders kitaplarındaki Türk imgesine yönelik kalıp yargıların tespit edilerek incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılarak Türk imgesine atfedilen kalıp yargılar tespit edilmiş ve içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları değerlendirildiğine: Türkiye’de yayımlanmış Türkçe öğretimi ders kitaplarında Türk imgesi sık sık Osmanlı Devleti dönemi Türk tasvirleri ve Arap tasvirleriyle aktarılmıştır. Türk imgesi Almanya’da yayımlanmış Türkçe öğretimi ders kitaplarında Osmanlı dönemi Türk tasvirlerinin yanı sıra ağırlıklı olarak Almanya’ya giden Türk misafir işçi tasvirleriyle sunulmuştur. Türkiye’de yayımlanmış Almanca öğretimi ders kitaplarında ise Türkler hem Müslümanlık çerçevesinde hem de misafirperver, yardımsever, nazik, gelenekçi ve sıcakkanlı gibi kalıp yargılarla ele alınmışlardır. Almanya’da yayımlanmış Almanca öğretimi ders kitaplarında ise Almanların kendilerine dair birçok kalıp yargıya yer verilmesine rağmen Türk imgesine yönelik kalıp yargılar yok denecek kadar azdır. Sadece birkaç bulguda Türk imgesi hem işçi hem de içerisinde yaşadığı topluma ve ortama ayak uyduramamış, derme çatma eski bir kulübede yaşayan birey tasviriyle aktarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk İmgesi, Kalıp Yargı, Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Kitapları, Yabancı Dil Eğitimi.

**Tema:** Alman Dili Eğitimi.

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ugurcansiz@hakkari.edu.tr.

<sup>2</sup> Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, bolathas@omu.edu.tr.

## **Turkish Image in the Context of Stereotypes in Turkish and German Teaching Coursebooks as a Foreign Language**

In interpersonal and intercommunal communication processes, approaches that include "stereotype" can be encountered in both intellectual and behavioral frameworks for the target society. One of the interaction processes encountered with imaginary descriptions containing stereotypes is foreign language teaching processes and materials. The purpose of this study is to identify and analyze the stereotypes attributed to the Turkish image in the Turkish and German teaching coursebooks published both in Turkey and Germany. In this study, stereotypes attributed to the Turkish image were identified by using the document analysis model, one of the qualitative research methods, and content analyzes were carried out. Considering the findings of the study: In Turkish teaching coursebooks published in Turkey, the Turkish image is often characterized by Turkish descriptions of the Ottoman Empire period and also Arab descriptions. In Turkish teaching coursebooks published in Germany, the Turkish image is presented mainly with the descriptions of Turkish guest workers in Germany, as well as the Turkish descriptions of the Ottoman period. In the German teaching coursebooks published in Turkey, Turks are discussed both within the framework of Islam and with stereotypes such as hospitable, helpful, kind, traditionalist and warm-blooded. Although many stereotypes about the Germans themselves are included in the German teaching coursebooks published in Germany, there are hardly any stereotypes about the Turkish image. In only a few findings, the Turkish image is characterized by the description of both as the worker and the individual living in a jerry-built old hut, who could not keep up with society and the environment in which she / he lived.

**Keywords:** *Turkish Image, Stereotype, Turkish and German Teaching Coursebooks, Foreign Language Teaching.*

**Theme:** *German Language Education.*

# Ortaokul Öğrencilerinde Okula Uyumun İncelenmesi

*Semih Kaynak<sup>1</sup>, Okan Uslu<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9650*

Bu çalışmada Kaynak ve Uslu tarafından geliştirilen “Ortaokul Öğrencileri İçin Okula Uyum Ölçeğinin” psikometrik özelliklerine ilişkin ek incelemelerin yapılması ve ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul başarısı ve devamsızlık açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda üç farklı ortaokulda öğrenim gören toplam 365 öğrenciye veri toplama araçları uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, çeşitli nedenlerle 62 öğrenci veri setinden çıkarılmış ve veri seti toplam 303 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların 172 (%56,8) kız, 131'i (%43,2) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. 65'i (%21,4) beşinci sınıfta; 74'ü (%24,4) altıncı sınıfta; 81'i (%26,7) yedinci sınıfta; 83'ü (%27,4) ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Verilerin çözümlenmesinde Mplus 8.0 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve SPSS 22.0 programı kullanılarak t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Yapılan birinci düzey DFA sonucunda ölçeğin iyi düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür ( $X^2 = 232,591$ ;  $sd=134$ ;  $RMSEA$  [%90] =,049 [0,038- ,060];  $CFI=,938$ ;  $TLI=,929$ ;  $SRMR=,052$ ). Ölçeğin geçerliğine ilişkin tatmin edici bulguların elde edilmesinin ardından ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine, okul başarısına ve devamsızlık düzeylerine göre karşılaştırılmış ve ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin cinsiyete, okul başarısına ve devamsızlığa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaştığı, bununla birlikte sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaokul Öğrencileri, Okula Uyum, Psikometri.

**Tema:** Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.

---

<sup>1</sup> Öğretim Görevlisi Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, semihkaynak89@gmail.com.

<sup>2</sup> Okul Psikolojik Danışmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, okanuslupd@gmail.com.

## School Adjustment in Secondary School Students

We aimed to make additional examinations on the psychometric properties of the "School Adjustment Scale for Secondary School Students" developed by Kaynak and Uslu and to compare the level of school adjustment in terms of gender, grade level, school success and absenteeism. 365 students studying in three different secondary schools were surveyed. 62 students were excluded from the data set for various reasons and the data set consisted of 303 participants. 172 (56.8%) were female and 131 (43.2%) were male. 65 (21.4%) were in the fifth grade; 74 (24.4%) were in the sixth grade; 81 (26.7%) were in the seventh grade; and 83 (27.4%) were in the eighth grade. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed by using Mplus 8.0 and t-test and analysis of variance were performed using SPSS 22.0. As a result of the first order CFA, the scale showed good model-fit ( $\chi^2 = 232,591$ ;  $sd=134$ ; RMSEA [90%] = .049 [.038-.060]; CFI=.938; TLI=.929; SRMR=.052). It was also found that the level of school adjustment of secondary school students differed significantly according to gender, school success and absenteeism, however, it did not differ according to grade level. The findings were discussed in the light of the relevant literature and suggestions were made.

**Keywords:** *Secondary School Students, School Adjustment, Psychometry.*

**Theme:** *Psychological Counselling and Guidance.*

# İçerik Yönetim Sistemlerinin Öğrenme Yönetim Sistemi Olarak Kullanılması

*Ahmet Yenertürk<sup>1</sup>, Demet Hatice Somuncuoğlu Özerbaş<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9651*

Bu çalışmada açık kaynak kodlu içerik yönetim sistemi altyapısı kullanılarak yeni bir öğrenme içerik yönetim sisteminin tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Wordpress içerik yönetim sistemi altyapısı kullanılarak yeni bir öğrenme yönetim sistemi geliştirilmiştir. Öğrenme içerik yönetim sistemi geliştirilirken Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Development), Uygulama (Implementation) ve Değerlendirme (Evaluation) aşamaları izlenmiştir. Araştırmanın uygulaması, 2021-2022 bahar döneminde Ankara Üniversitesi Fen Fakültesi Matematik Bölümünde gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 3 öğretim elemanı ve 127 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler “Web Sitesi Kullanılabilirlik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Görüş ve Öneri Formu” aracılığı ile elde edilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması için Ankara Üniversitesinden izin alınmıştır. Verilerin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler; Betimsel İstatistiksel Analiz ve İçerik Analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci ve öğretim elemanlarının wordpress tabanlı öğrenme yönetim sistemi kullanılabilirlik düzeyi “Yüksek” olarak bulunmuştur. Öğrenci ve öğretim elemanlarının wordpress tabanlı öğrenme yönetim sistemine ilişkin görüşlerinin dağılımı, frekans (f) ve yüzde (%) olarak sunulmuştur. Araştırma katılımcılarının görüş ve önerilerinden elde edilen sonuçlara göre wordpress tabanlı öğrenme yönetim sisteminde iyileştirilebilir yönler ve eklenebilecek yeni özellikler olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *İçerik Yönetim Sistemi, Öğrenme Yönetim Sistemi, Kullanılabilirlik Analizi.*

**Tema:** *Uzaktan Eğitim, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, murat.ozelce@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, demets@gazi.edu.tr



## Using Content Management Systems as Learning Management System

In this study, it is aimed to design, develop, improve, and evaluate a new learning content management system by using open-source content management system substructure. In the framework of the research, a new learning management system has been developed by using the Wordpress content management system substructure. In the process of developing the learning content management system, the stages of Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation have been followed. The Implementation of the research was carried out with voluntary participants of 127 students and 3 instructors in the Department of Mathematics of Faculty of Science of Ankara University in the spring semester of 2021-2022 academic year. The data used in the research has been collected via "Website Usability Scale" and "Opinion and Suggestion Form" which was prepared by the researcher. Permission for the application of data collection tools was obtained from Ankara University. SPSS 21.0 package program has been used for data analysis. The data has been analyzed via the methods of Descriptive Statistical Analysis and Content Analysis. As a conclusion of the research, the usability level of the students and instructors for wordpress based learning management system has been assigned to be "High". The distribution of the opinions of students and instructors on the wordpress based learning management system is presented as frequency (f) and percentage (%). According to the results obtained from the opinions and suggestions of participants of the research, it has been concluded that there are improvable directions and new features that can be added in the wordpress based learning management system.

**Key Words:** *Content Management System, Learning Management System, Usability Analysis.*

**Theme:** *Distance Education, Computer and Instructional Technologies Education*

# Yabancı Dil Öğretiminde Farklılaştırılmış Öğretim Üzerine Nitel Bir Çalışma

Özge Özbek<sup>1</sup>

Günümüzde yabancı dil öğretimi/öğrenimi alanında birçok yeni terim ve öğretim modeli ortaya çıkmaktadır. Güncel öğretim modellerinden biri olan Farklılaştırılmış öğretimde öğrenen bireyin yaşı, cinsiyeti, etnik kökeni, sosyal yaşamı, aile durumu gibi hem okul dışındaki hem de okul içindeki yaşamının onu diğerlerinden farklı kıldığı; ders hazırlama sürecinde ve ders sırasında öğretmen tarafından bu durumun dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmektedir. Birçok görüşmeye başvuru yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; sonrasında verilerin çözümlenmesi için bir yazılım programından yararlanılmıştır. Görüşmelerde bu öğretim modeli anılınca öğretim elemanlarının akıllarına kavram veya tanım olarak ne geldiğini belirlemek hedeflenmiş; öğretim elemanlarının bu modelle ilgili deneyimlerini, modelin uygulanabilirliğiyle ve gerekliliğiyle ilgili görüş ve bakış açılarını saptamak amaçlanmıştır. Sonuç olarak, çalışmanın ilk sorularından itibaren öğretim elemanlarının bu modeli tanımlamakta zorlandığı ve öğretim elemanlarından bazılarının modelin adını bilmeden sınıflarında uygulamasını yaptıkları saptanmıştır. Çalışmanın sonunda öğretim elemanlarının konuya olan ilgisinin artacağı ve çalışmanın olumlu bir etki yapacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Farklılaştırılmış Öğretim, Öğrenen Farklılığı, Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi.

**Tema:** Fransız Dili Eğitimi / Yabancı Dil Eğitimi

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi A.B.D., [ozgekaracadal@gazi.edu.tr](mailto:ozgekaracadal@gazi.edu.tr)

## **A Qualitative Research On Differentiated Instruction in Teaching of Foreign Languages**

Nowadays, many new terms and teaching models are emerging in the field of foreign language teaching/learning. In Differentiated Instruction, which is one of the current teaching models, it is stated that the learner's age, gender, ethnic origin, social life, family situation, both inside and outside the school, makes him/her different from the others. It is also emphasized that this situation should be taken into consideration by teachers during the lesson preparation process and during the lesson. This research is designed with a case study, one of the qualitative research methods. Semi-structured interview form is used in the study in which many interviews are applied. Afterwards, a software program is used for analysing the gathered data and for reporting the findings. In the interviews, the main purpose is to carry out what came to the minds of the instructors as a concept or a definition when this teaching model is mentioned. It is also aimed to determine the experiences of the instructors about this model, their opinions and perspectives on the applicability and necessity of the model. As a result, it can be stated, from the first questions of the study, that the instructors have difficulties in defining this model and some of them apply it in their classes without knowing the name of the model. At the end of the study, it is thought that the interest of the lecturers on the subject will increase and it will have a positive effect.

***Keywords:** Differentiated Instruction, Heterogeneity of learners, Teaching/Learning of foreign languages.*

***Theme:** Teaching/Learning of French Language ; Teaching/Learning of foreign languages*

# Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Fen” Kavramına Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi

*Seda Çalık<sup>1</sup>, Nurcihan Tutar<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9655*

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının fen kavramına ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi öğretmen adaylarının fen kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma modeli kapsamında fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 105 (67 1. Sınıf, 38 4. Sınıf) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplama aracında “Fen ..... gibidir. Çünkü .....” sorusu yer almaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmış, kodlayıcılar arası uyum %93 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adayları “fen” kavramı için 118 görüş belirtmişler ve 73 geçerli metafor üretmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili belirttikleri metaforlarda frekans değeri en yüksek olanlar şu şekildedir; Doğa, Hayat, Deney ve Çocuk. Bu metaforlar fen kavramına bakış açılarına göre 15 farklı kategori altında toplanmıştır. Frekans sıklığının en fazla olduğu kategoriler “Fenin Sonsuzluğu, Merak, Varoluş ve Bilişsel Süreç” olarak sıralanmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının fen kavramını okul öncesi temelinde; yaratıcı, gelişimsel ve keşfetmeye dayalı bir süreç, hayatın vazgeçilmez bir parçası, bilgiye ulaşmada bir araç ve yol gösterici olarak algıladıklarını göstermektedir. Metaforların oldukça çeşitli olduğu ve çoğunlukla olumlu açıklamaları içerdiği dikkat çekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmen Adayları, Fen, Metafor.

**Tema:** Öğretmen Yetiştirme.

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, sedacalikk29@gmail.com

<sup>2</sup> Arş. Gör., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, tutarnurcihan@gmail.com

## **Investigation of Preservice Preschool Teacher's Metaaphoric Perception on the Concept of "Science"**

The aim of this research is to determine the metaphoric perceptions of preservice preschool teachers regarding the concept of "science". In accordance with this purpose metaphors created by preservice preschool teachers for the concept of science were examined. The study was conducted through phenomenology design which was found among qualitative research approach. The study group of the research consists of 105 (67 1st Grade, 38 4th Grade) preservice preschool teachers at Kastamonu University Preschool Education Department in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The research data were obtained by preservice preschool teachers' completing the sentence "Science is like.....". Because.....". The obtained data were analyzed by content analysis method. For the reliability of the study, the inter-coder reliability coefficient was calculated, and the inter-coder agreement was found to be 93%. In line with the findings, pre-service preschool teachers expressed 118 opinions for the concept of "science" and produced 73 valid metaphors. Among the metaphors stated by preservice pre-school teacher candidates about science, the ones with the highest frequency are as follows; Nature, Life, Experiment and Child. These metaphors are grouped under 15 different categories according to their perspectives on the concept of science. The categories with the highest frequency are listed as "Infinity of Science, Curiosity, Existence and Cognitive Process". Results which are obtained, the pre-service teachers' science concept on the basis of pre-school; It shows that they perceive it as a creative, developmental and discovery-based process, an indispensable part of life, a tool and a guide in reaching information. It is noteworthy that the metaphors are quite diverse and mostly contain positive explanations.

**Keywords:** *Preservice Preschool Teachers, Science, Metaphor.*

**Theme:** *Teacher Training.*

## 12. Sınıftan Mezun Öğrencilerin Gelecek Beklentisi ile Kariyer Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*Ahmet Alireisoğlu<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9658*

Kariyer gelişimi yaşam boyunca devam etmektedir. Bireylerin kariyer kaynaklarının desteklenmesi yetişkinlik dönemlerinde bireylerin kariyer yönelimlerini uygun biçimde gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Gelecek beklentileri ise bireyin hem yaşadığı dönemi hem de ilerleyen yaşamını etkileyen bir olgudur. Araştırmada nicel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ili Tuzla ilçesinde 12.sınıf eğitimini tamamlayarak mezun olan 143 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada cinsiyet ve YKS başarı sıralaması değişkenleri ile beraber kariyer kaynakları ve gelecek beklentileri arasındaki ilişkinin analiz edilmesi sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Öztemel ve Mercan (2022) tarafından uyarlanan Kariyer Kaynakları Ölçeği ile Tuncer (2011) tarafından uyarlanan Gelecek Beklentileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularınca kadınların kariyer katılımı, aileden ve arkadaşlardan alınan sosyal destek, profesyonel ağ oluşturma, kariyer araştırma alt boyutlarında erkeklerden yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Erkeklerin ise mesleki uzmanlık, kariyer güveni, okuldan algılanan sosyal destek, evlilik ve aile, din ve toplum alt boyutlarında anlamlı yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. YKS’de ilk 10bin sıralamaya sahip olan öğrencilerin kariyer kaynakları ve gelecek beklentileri anlamında diğer gruplardan daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan korelasyon analizinde ise toplam boyutlarda orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin sınav endeksli oluşu öğrencileri etkilemektedir. Öğrencilerin kariyer odaklı yetiştirilmesinin öncelik olarak ele alınması politika yapıcılara öneri olarak sunulabilir.

***Anahtar Kelimeler:** Kariyer Kaynakları, Gelecek Beklentileri, Mezun Öğrenciler.*

***Tema:** Eğitim Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*

---

<sup>1</sup> Dr, Tuzla İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, alireisoglu34@hotmail.com

## **Examining the Relationship Between Future Expectations of 12th Grade Students and Career Resources**

Career development continues throughout life. Supporting individuals' career resources helps individuals to realize their career orientations appropriately in their adulthood. Future expectations are a phenomenon that affects both the period in which an individual lives and his/her future life. Relational model, one of the quantitative methods, was used in the research. The study was carried out with 143 students who completed their 12th grade education in Tuzla district of Istanbul province. In the study, the relationship between gender and YKS success ranking variables, as well as career resources and future expectations were analyzed. Career Resources Scale adapted by Öztemel and Mercan (2022) and Future Expectations Scale adapted by Tuncer (2011) were used as data collection tools. According to the research findings, it was seen that women received higher scores than men in the sub-dimensions of career participation, social support from family and friends, professional networking, and career research. It was determined that men got significantly higher scores in the sub-dimensions of professional expertise, career confidence, perceived social support from school, marriage and family, religion and society. It has been concluded that the students who have the first 10 thousand rankings in YKS have higher scores than other groups in terms of career resources and future expectations. In the correlation analysis, it was observed that there was a moderately positive relationship in the total dimensions. The fact that the education system is exam-indexed affects students. Considering the career-oriented education of students as a priority can be presented as a suggestion to policy makers.

**Keywords:** *Career Resources, Future Prospects, Graduate Students.*

**Theme:** *Educational Management, Measurement and Evaluation in Education.*

# Kimya Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarılarının Matematik, Fen Bilgisi, Fizik ve Biyoloji Eğitimi Programlarına Yerleşen Öğrencilerin Başarıları ile Karşılaştırılması

*Mehmet Yüksel<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9659*

Bu çalışmanın amacı, Yükseköğretim Kurumları Sınavı temelinde 2019-2021 yılları arasında kimya eğitimi programlarına yerleşen öğrenciler ile matematik, fen bilgisi, fizik ve biyoloji eğitimi programlarına yerleşen öğrencilerin Temel Yeterlilik Testi ve Alan Yeterlilik testlerindeki başarılarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile Yükseköğretim Program Atlası veri tabanından edinilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Temel Yeterlilik Testi ve Alan Yeterlilik testlerinin ham puanlarının dağılımı değişim katsayısı ile ham puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre ham puanlarının dağılımı açısından sistematik ve belirgin bir ayrışmanın olmadığı saptanmıştır. Temel Yeterlilik Testi ham puanların dağılımında, bazı programlarda farklı Yükseköğretim Kurumları Sınavı dönemlerinde Türkçe, sosyal ve matematik testlerinde homojenlik saptanmıştır. Alan Yeterlilik testlerinin tüm dönemlerinde ise ham puanların dağılımı heterojen bulunmuştur. Çalışmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde matematik eğitimi programına yerleşen öğrencilerin dışındaki öğrencilerin ortaöğretim akademik bilgilerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler: Kimya Eğitimi, Yükseköğretim Kurumları Sınavı, Temel Yeterlilik Testi, Alan Yeterlilik Testleri.*

*Tema: Kimya Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Doç.Dr. Mehmet Yüksel, Gazi Üniversitesi, TUSAŞ Kazan Meslek Yüksekokulu, yukselmehmet@gazi.edu.tr.



## **Comparison of the Achievements of the Students Placed in Chemistry Education Programs with the Achievements of the Students Placed in Mathematics, Science, Physics and Biology Education Programs**

This study aimed to comparatively examine the achievement scores of Chemistry students and Mathematics, Science, Physics, and Biology students in Basic Proficiency and Field Proficiency tests of the Higher Education Institutions Examination between 2019-2021. The study employed document analysis, one of the qualitative research methods, and obtained the data through Higher Education Program Atlas database. Variation coefficients were used to examine the distribution of the raw scores in Basic Proficiency Test and Field Proficiency Test, and one-way analysis of variance for the difference between the mean raw scores. The findings revealed no systematic and significant differences in the distribution of raw scores yet suggested homogeneity in Turkish, social, and mathematics tests across Basic Proficiency Test raw scores in different Higher Education Institutions Examination periods in some programs. The raw scores were found to be heterogeneous across all Field Proficiency Test periods. The overall evaluation of the results pointed out the need for further efforts to increase the academic knowledge of secondary education of students other than that of mathematics students.

**Keywords:** *Chemistry Education, Higher Education Institutions Exam, Basic Proficiency Test, Field Proficiency Tests.*

**Theme:** *Chemistry Education.*

# Sanat Eğitimi Tikeline Sinestezi ve Kapitalosen Kavramlarının Farkında Olunamayışı

*Onur Erten<sup>1</sup>, Ömür Göktepeliler<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9661*

Kapitalosen, içinde yaşadığımız çağın ekolojik tahribatına vurgu yapmak için kullanılan antroposen önermesinin eleştirisini yapmaktadır. Bu bağlamda kapitalosen, çağımızın sorunlarının insan merkezci bir yaklaşımla çözülemeyeceğini ileri sürer ve tarihsel materyalizm temelinde sorunlarımızın kökenini aydınlatan bir bakış açısı sunar. Sinestezi ise nörobilimsel denklemin içerisindeki sofistike anlayışı ile çoklu duyuşsal algılama boyutunda disiplinlerarası bir kavramdır. Birleşik duyu anlamına gelen sinestezi, kendi içerisinde seksenden fazla türü ile birlikte organizmanın çapraz etkileşim ağlarını harekete geçirir ve özgün deneyimleme süreçleri sağlar. Çağdaş düşünce ile uyumlu bir sanat eğitimi düşünmemiz için çoklu bakış açılarını temele almamız gerekmektedir. Dahası sanatın doğası gereği çağının sorunlarına duyarlı olduğu karakteristik yapısı sanat eğitime de yansıtılmalıdır. Dolayısıyla, çağın önemli iki problemi olarak düşünülen ekolojik yıkım ve yaratıcılık meselesi sanat eğitiminin birincil odağı haline gelmelidir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilköğretim düzeyindeki görsel sanatlar eğitimi programlarında sinestezi kavramının ve ekolojik sorunların etkileşimli bir şekilde yer verilmesi gerektiğidir. Nitel araştırma yönteminin benimsendiği araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada beş yıl aralıklarla son on beş yıldan amaçlı seçilmiş ortaöğretim görsel sanatlar eğitim programı ve bunların raporları incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kullanılarak durum betimlemesi yapılacaktır. Araştırma sonuçlarına göre MEB'in ilköğretim düzeyindeki görsel sanatlar eğitimi programları incelenecek olup söz konusu meselelerin yeterli düzeyde ele alınıp alınmadığı tartışılacaktır.

***Anahtar Kelimeler:** Çağdaş Sanat Eğitimi, Görsel Sanatlar Eğitimi Programı, İlköğretim.*

***Tema:** Resim Eğitimi*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, onurerartenart@gmail.com

<sup>2</sup> Arş. Gör. Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, ogoktepeliler@bartin.edu.tr

## **Lack of Awareness of Synesthesia and Capitalocene Concepts in Art Education Particular**

The Capitalocene criticizes the Anthropocene proposition, which is used to emphasize the ecological destruction of the age we live in. In this context, the Capitalocene argues that the problems of our age cannot be solved with an anthropocentric approach and offers a perspective that illuminates the origins of our problems on the basis of historical materialism. Synesthesia, on the other hand, is an interdisciplinary concept in the dimension of multi-sensory perception with its sophisticated understanding in the neuroscientific equation. Synesthesia, which means unified sense, activates the cross-interaction networks of the organism with more than eighty types in itself and provides unique experience processes. In order to think of an art education that is compatible with contemporary thought, we need to take multiple perspectives as a basis. Moreover, the characteristic structure of art, which is sensitive to the problems of its age due to its nature, should be reflected in art education. Therefore, the issue of ecological destruction and creativity, which are considered as two important problems of the age, should become the primary focus of art education. In this direction, the aim of the study is to include the concept of synesthesia and ecological problems in an interactive way in visual arts education programs at primary education level. The case study design was used in the research in which the qualitative research method was adopted. In the research, the selected secondary education visual arts education program and their reports from the last fifteen years at five-year intervals were examined. In the analysis of the data obtained, a situation description will be made using document analysis. According to the results of the research, the visual arts education programs of the Ministry of National Education at the primary education level will be examined and it will be discussed whether the aforementioned issues are adequately addressed.

**Keywords:** *Contemporary Art Education, Visual Arts Education Program, Primary Education.*

**Theme:** *Painting Education*

# Bilim ve Sanat Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Üstün yetenekli Öğrencilerin Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Dair Bir Çalışma

*Melike Çetinkaya<sup>1</sup>, Mahmut Çitil<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9663*

Bu araştırmanın amacı Ankara'da Bilim ve Sanat Merkezlerinde 2022-2023 yılında öğretmenlik yapmakta olan öğretmenlerden üstün yetenekli çocuklarla en az 3 yıl çalışmış ve üstün yetenekli çocukların özellikleri, farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş öğretime dair eğitim almış 9 öğretmenle bu konularda eğitim almadan Bilsem'e atanmış olan 9 öğretmenin üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla Ankara'dan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 2 farklı Bilsem'den 18 öğretmenle araştırma gerçekleştirilmiştir. Farklı branşlardan seçilen öğretmenlerin 9'u Bilsem'e yeni atanmış, 9'u ise Bilsem'de en az 3 yıl çalışmış ve özel yeteneklilere dair eğitimler almıştır. Araştırma kapsamında bu öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal-duyuşsal, bilişsel, yaratıcılık ve liderlik özelliklerinin neler olabileceği açık uçlu sorularla sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri cevaplar yeni atanan ve tecrübeli öğretmenler için farklı iki gruba ayrılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tecrübeli öğretmenlerin, öğrencilerin en fazla akademik özelliklerine, yeni atanan öğretmenlerinse öğrencilerin bilişsel özelliklerine dair görüş bildirdikleri her iki grubunda bu öğrencilerin en az liderlik özelliklerine dair görüş bildirdiği gözlenmiştir. Eğitim alan tecrübeli öğretmenlerin, öğrencilerin hem olumlu hem olumsuz özelliklerini detaylarıyla aktardığı, eğitim almayan öğretmenlerin daha çok olumlu özellikleri tek kelimelik sıfatlar belirterek sıraladıkları; öğrencilerin özelliklerine dair detaylı açıklamalar yapmadıkları görülmüştür. Her iki gruptaki öğretmenlerin görüşlerinin alanyazında sıralanan üstün yetenekli öğrenci özellikleri ile paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre Bilsem'de çalışma deneyimi olan üstün yetenekli çocuklarla ilgili eğitimler almış öğretmenlerin, Bilsem'de eğitim almadan çalışmaya başlayan öğretmenlere göre üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve öğrenme stilleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu görülmüştür.

*Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Üstün yetenek.*

*Tema: Özel Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Eğitim Programı.*

---

<sup>1</sup> Dr., Altındağ BİLSEM, melike\_0993@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mcitil@gazi.edu.tr

## **A Study on the Opinions of Teachers Working in Science and Art Centers on the Characteristics of Gifted Students**

The aim of this research is to study the characteristics of gifted children, differentiated and enriched education, and 9 teachers who have been teaching at Science and Art Centers in Ankara in 2022-2023, who have worked with gifted children for at least 3 years and who have been assigned to science and arts center without training on these subjects. The aim of this study is to determine whether the views of 9 teachers about the characteristics of gifted students differ. For this purpose, the research was carried out with 18 teachers from 2 different science and arts centers, selected from Ankara with the easily accessible sampling method. 9 of the teachers selected from different branches were newly appointed to science and arts center, and 9 of them worked at science and arts center for at least 3 years and received training on special talents. Within the scope of the research, these teachers were asked with open-ended questions about the academic, social-affective, cognitive, creativity and leadership characteristics of gifted students, and the answers given by the teachers were analyzed by dividing them into two different groups for newly appointed and experienced teachers. As a result of the research, it was observed that experienced teachers gave the most opinions on the academic characteristics of the students and the newly appointed teachers expressed their opinions on the cognitive characteristics of the students the least in both groups. Experienced teachers who received training explained both the positive and negative characteristics of students in detail, while teachers who did not receive training listed the positive features by specifying one-word adjectives; It was observed that the students did not make detailed explanations about their characteristics. It was determined that the views of the teachers in both groups were in parallel with the gifted student characteristics listed in the literature. According to the research findings, it was seen that the teachers who had training on gifted children who had experience of working at science and arts center had more information about the characteristics and learning styles of gifted students than the teachers who started working at science and arts center without training.

**Keywords:** *Education, Teacher, Giftedness.*

**Theme:** *Special Education, Teacher Education, Education Program*

# Zümre Öğretmenleri Arasındaki İş Birliğinin Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarına Göre İncelenmesi

*Gürcü Merve Bıyık<sup>1</sup>, Fatih Şahin<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9664*

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarına göre zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarını inceleyen bu araştırma nicel olarak ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Ankara ili merkez ilçelerinde resmî ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 403 öğretmenden oluşmaktadır. “Öğretim Liderliği Davranışları Ölçeği” ve “Zümre Öğretmenlerinin İş Birliği Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılarak araştırmadaki veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, T-Testi ve varyans analizleri ile sürekli değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiş, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen algularına göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiğini benzer şekilde zümre öğretmenler arasındaki iş birliği davranışlarının da yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile zümre öğretmenlerin iş birliği davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretimsel liderliğin en fazla takım olma alt boyutu ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Regresyon sonucuna göre, okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları zümre öğretmenler arası iş birliği davranışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geleceğe dair birtakım çıkarımlar yapılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Öğretimsel Liderlik, Zümre Öğretmenleri, İş Birliği.*

**Tema:** *Eğitim Yönetimi.*

---

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Matematik Öğretmeni, merveekoca.19@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sahinfatih@gazi.edu.tr

## **An Investigation of the Collaboration Among the Group Teachers According to the Instructional Leadership Behaviors of School Administrators**

This research, which examines the collaboration behaviors among the group teachers according to the instructional leadership behaviors of the school administrators, was designed in a quantitative relational survey model. The sample of the study consists of 403 teachers working in public primary and secondary schools in the central districts of Ankara, determined by the simple selection sampling method. The data in the research were obtained by using the "Instructional Leadership Behaviors Scale" and "Teachers Collaboration Level Determination Scale". In the analysis of the data, mean and standard deviation values were calculated, the differentiation status of continuous variables according to demographic variables was examined with T-Test and analysis of variance, correlation and regression analyzes were performed. The results of the research show that school administrators show a high level of instructional leadership behaviors according to teacher perceptions, and similarly, cooperation behaviors among group teachers are at a high level. A positive and significant relationship was found between the instructional leadership behaviors of school administrators and the cooperative behaviors of group teachers, and it was determined that instructional leadership was mostly associated with the sub-dimension of being a team. According to the regression results, the instructional leadership behaviors of the school administrators are a significant predictor of the cooperation behaviors among the group teachers. Based on the results of the research, some inferences were made about the future and suggestions were made to researchers and practitioners.

**Keywords:** *Instructional Leadership, Group Teachers, Collaboration.*

**Theme:** *Education Management.*

# Dünyada Eğitimin Geleceğine İlişkin Öngörüler

*Fidan Budak<sup>1</sup>, Serkan Koşar<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu: 9666*

Günümüz zorluklarının aciliyeti, genellikle şimdiye odaklanılmasına, gelecekle ilgilenmek için yeterli zaman ayrılmamasına neden olmaktadır. Gelecekte ne gibi değişimlerin yaşanacağı, bu değişimlerin dengeleri nasıl etkileyeceği üzerine düşünmek, uygun önlemlerle geleceğe hazırlanmak önemlidir. Küresel COVID-19 salgını eğitimin geleceğine olan bakışımızı değiştirmiştir. Gelecek üzerine yapılan araştırmalarda öncelikli amaç, sistemli bir genelleme yapmak, edinilen bilgiler üzerinde gelecekte karşılaşılabilecek güçlüklerle ve krizlere yönelik öngörüler oluşturmaktır. Bu çalışmanın amacı dünyada eğitim sistemlerini nasıl bir gelecek beklediği, eğitimin geleceği için plan ve politikaların odağının ne olacağı, daha güçlü ve esnek sistemlerin nasıl oluşturulabileceği, geleceğin eğitim sistemlerinde teknolojinin yeri konularında güncel eğilimlerden hareketle eğitimin geleceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını COVID-19 salgınıyla eğitimin geleceğine yönelik yapılan uluslararası kurum ve kuruluşlara ait yazılı ve dijital kaynaklar, ilgili raporlar, bilimsel araştırmalar ve yasal metinler oluşturmuştur. Eğitime katılımın ve eğitim sürelerinin artması, eğitimle ilgili artan beklentiler, insanların nasıl öğrendiğine dair artan bir anlayış, eğitim politikalarının gündeminde öğretmen niteliğinin artırılması, yerel yönetimlerin yetki alanlarının genişletilerek güçlendirilmesi, ağ ve ortaklıkların artması mevcut eğilimlerden hareketle eğitim sistemleri, giderek daha çeşitli yöntemlerle öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için daha dinamik ve çevik hale gelmeli, bozulma ve değişim karşısında uyum sağlayan esnek ve dayanıklı eğitim ekosistemleri inşa etmelidir. Eğitim sistemlerinin dönüşme, gelişme ve olası geleceğe hazırlanmak için iyi bir zaman içerisinde olduğu söylenebilir ve eğitimin geleceğine yönelik kapsamlı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

***Anahtar Kelimeler:** Eğitimin Geleceği, Öngörü, Doküman İncelemesi.*

***Tema:** Eğitim Yönetimi.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, fidankrk@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, skosar@gazi.edu.tr



## **Foresights for the Future of Education in the World**

The urgency of today's challenges often causes a focus on the present, not enough time to deal with the future. It is important to think about what kind of changes will occur in the future, how these changes will affect the balance, and to prepare for the future with appropriate measures. The global COVID-19 pandemic has changed our view of the future of education. The primary aim in research on the future is to make a systematic generalization and to create predictions about the difficulties and crises that will be encountered in the future on the information obtained. The aim of this study is to make inferences about the future of education based on current trends in the future of education systems in the world, what will be the focus of plans and policies for the future of education, how stronger and more flexible systems can be created, and the place of technology in the education systems of the future. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. The data source of the study consisted of written and digital resources, related reports, scientific research, and legal texts belonging to international institutions and organizations for the future of education with the COVID-19 epidemic. Based on the current trends of increasing participation in education and duration of education, increasing expectations about education, an increasing understanding of how people learn, increasing the quality of teachers on the agenda of education policies, expanding, and strengthening the authority areas of local governments, and increasing networks and partnerships, education systems are increasingly meeting the needs of learners with a variety of methods. It must become more dynamic and agile, build resilient and resilient education ecosystems that adapt in the face of disruption and change. It can be said that education systems are in a good time to transform, develop and prepare for the possible future, and it is recommended to carry out comprehensive studies on the future of education.

**Keywords:** *Future of Education, Foresight, Document Review.*

**Theme:** *Education Management.*

# Okul Öncesi Yaş Grubunda Üstün Yetenek Potansiyelli Öğrencisi Bulunan Velilerin Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

*Fatih Aydemir*<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu: 9667*

Okul öncesi çağda üstün yetenek potansiyelli öğrencilerin ailelerinin eğitimine ilişkin eğitim programı içeriği oldukça sınırlıdır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmayla, alanyazındaki söz konusu eksikliğin giderilmesine yönelik bir katkı sağlanmış olunacaktır. Bu amaçla 4-6 yaş grubu üstün yetenek potansiyelli öğrencilere hizmet veren Şanlıurfa Üstün Zekâlılar ve Yetenekliler Eğitim Merkezi'nde (ŞÜZMER) kayıtlı öğrencisi bulunan 25 anne ve 24 baba ile görüşülmüştür. Görüşmede velilere okul öncesi çağda üstün yetenek potansiyelli çocuğu olan ebeveynler olarak aile eğitim içeriğinde nelerin olmasını istedikleri sorulmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme notları kullanılmıştır. Velilerle yapılan görüşme neticesinde elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Veliler; çocuğa sorumluluk bilinci kazandırma, aile içi iletişim, roller ve sınırlar, problem davranışlarla başa çıkma, etiketlenmenin etkileri, değerler eğitimi, çocuklara etkili iletişim becerilerinin kazandırılması, okulun evde nasıl destekleneceği, öfke kontrolü, yeme problemleri, inatla baş etme ve çocuğun can sıkıntısı ile mücadele etme konularında eğitim ihtiyaçlarının olduğu dile getirilmiştir. Bu bulgulara göre okul öncesi yaşta üstün yetenek potansiyelli öğrencisi bulunan ailelerin eğitimi için hazırlanacak aile eğitimi programlarında çocuğun özellikleri, etkili iletişim becerileri, problem davranışlarla baş etme, değerler eğitimi ve etiketleme ile ilgili konuların göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Üstün Yetenek, Üstün Zekâ, Aile Eğitimi.

**Tema:** Üstün Zekâlılar Eğitimi.

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, f.fatih.aydemir@gmail.com

## **Determining the Education Needs of Parents with Potentially Gifted Students in the Preschool Age Group**

Regarding the education of families of gifted students in preschool age, the content of the education program is quite limited. In this qualitative research, a contribution will be made to fill the gap in the literature. For this purpose, 25 mothers and 24 fathers, whose students are registered to Şanlıurfa Gifted and Talented Education Center (ŞÜZMER) for gifted students aged 4-6, were interviewed. In the interview, the parents were asked what they would like to see in the family education content as parents with a gifted child at preschool age. Interview notes were used as data collection tool. The data obtained as a result of the interviews with the parents were analyzed by content analysis. The parents listed their education needs as follows: raising child's sense of responsibility, communication within the family, roles and boundaries, coping with problem behaviors, the effects of labeling, values education, helping children gain effective communication skills, how to support the school at home, anger control, eating problems, coping with stubbornness and struggling with the child's boredom. According to these findings, it is recommended for family education programs for gifted students' parents to include topics such as child's characteristics, effective communication skills, coping with problem behaviors, values education and labeling to be prepared for the education of families with gifted students at preschool age.

**Keywords:** *Talented, Giftedness, Family Education.*

**Theme:** *Gifted Education.*

# Biyomimikri Temelli Stem Etkinliklerinin Tasarlanması Kimya Derslerinde Uygulanması ve Öğrenci Kazanımları Açısından Değerlendirilmesi

*Diler Dilaver Türe<sup>1</sup>, Filiz Kabapınar<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9672*

Bu çalışmada 9 ve 10. sınıf kimya dersi üniteleri içerisindeki iki farklı konu kapsamında hazırlanan STEM etkinliklerinde biyomimikri ve tersine mühendislik uygulamalarının tasarım süreçleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenindedir. Araştırmada öncelikle STEM etkinliklerinin tasarım geliştirme süreçlerinde yaşanan problemler belirlenmiş, ardından biyomimikri ve tersine mühendislik eğitimleri ile birlikte uygulanan canlıları inceleme ve ürün inceleme aşamalarının belirlenen problemlerin çözümü üzerinde ne derece etkili olduğuna bakılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu özel bir Anadolu lisesinin 9. ve 10. sınıf seviyelerinde öğrenim gören 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri, öğrencilerle yapılan düzenli görüşmeler, video kayıtları, canlıları ve ürünleri inceleme formları, süreç değerlendirme formları, saha notları araçlarıyla, nicel verileri ise öğrencilerin tasarımlarının değerlendirildiği dereceli puanlama anahtarı, Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri ve Çoklu Zekâ Kuramı Değerlendirme Ölçeği araçlarıyla toplanmıştır. Araştırmada nicel veriler, nitel verileri desteklemek amacıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, biyomimikri ve tersine mühendislik temelli STEM etkinliklerinde uygulanan canlıları ve ürünleri inceleme aşamalarının tasarım geliştirme süreçlerinde öğrencilere yeni bakış açıları geliştirmeleri, inovatif ve uygulanabilir tasarımlar yapabilmeleri, uygun malzemeler ve hesaplamalarla tasarımlarını modelleyebilmeleri ve sunabilmeleri açılarından olumlu katkılarının olduğunu göstermektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen alternatif tasarım süreci modelinin entegre edildiği benzer planların farklı branşlarda ve kademelerde uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *STEM, Biyomimikri, Tersine Mühendislik, Tasarım.*

**Tema:** *Kimya Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Kimya Öğretmenliği Bölümü, dilerdilaver@hotmail.com.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Kimya Öğretmenliği Bölümü, filizk@marmara.edu.tr.

## **Designing Biomimicry-Based Stem Activities, Implementation In Chemistry Lessons and Evaluation According to Student's Objectives**

This study is aimed to examine the effects of biomimicry and reverse engineering education on the design processes in STEM activities prepared for two different topics within the 9th and 10th-grade chemistry units. The research is the action research design. Firstly, the problems experienced in the design development processes of STEM activities were determined, then it was examined how effective the biomimicry and reverse engineering training with the process of analyzing living things and products were in the solution of the identified problems. Participants of the research are 97 students studying at the 9th and 10th-grade levels of a high school. Qualitative data were collected through interviews with students, video recordings, forms for analyzing living things and products, process evaluation forms and field notes. Quantitative data were collected by Grasha-Riechmann Learning Styles Inventory, Multiple Intelligence Theory Evaluation Scale, and design performance evaluation rubrics. Quantitative data were collected to support the qualitative data. The findings show that the analyzing process of biomimicry and reverse engineering education has positive contributions to students in developing new perspectives, making innovative and applicable designs, modeling and presenting their designs with appropriate materials/calculations. It is recommended the implementation and evaluation of similar plans, in which the alternative design process model developed in this research is integrated, into different branches and levels.

**Keywords:** *STEM, Biomimicry, Reverse Engineering, Design.*

**Theme:** *Chemistry Education.*

# Yer Temelli Eğitime İlişkin Çalışmaların Sistemik Derlenmesi

*Tuğba Babacan*<sup>1</sup>

*Bildiri Kodu:9676*

Araştırma yer temelli eğitim üzerine yapılan çalışmaların genel çerçevede değerlendirilmesinin amaçlanarak sistemik literatür taraması yapıldığı nitel betimsel bir çalışmadır. “Yer temelli eğitim/öğrenme/öğretim”, “Placed based education/learning/teaching” anahtar kelimeleri ile ulaşılabilen, yurt içi ve yurt dışı alanyazında yürütülmüş 197 çalışmaya YÖK Tez Merkezi, Scopus, Web of Science, ERIC ve Google Akademik veri tabanlarından ulaşılmıştır. PRISMA standartlarına göre aşamalar takip edilmiş ve 40 çalışma ölçüt örnekleme yöntemiyle değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Veriler nitel betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Değerlendirilen çalışmaların, yer temelli eğitimin literatürde detaylı olarak açıklandığı, öğretim materyallerinde incelendiği, öğrenme-öğretme sürecindeki etkililiğinin değerlendirildiği ve eleştirel pedagoji ile bağlantılandırıldığı konu alanlarında odaklandığı belirlenmiştir. Araştırmaların büyük çoğunluğunun Türkiye bağlamında (f=29) yürütüldüğü; 2015, 2018 ve 2019 yıllarının her birinde altı çalışma yapılarak en yoğun çalışılan yıllar (f=18) olduğu; daha çok makale (f=28) türünde ve nitel desende (f=24) çalışmanın tercih edildiği; çalışmaların örnekleminin ağırlıklı olarak doküman (f=11) ve ortaokul öğrencileri (f=11) olduğu; yöntemde net olarak belirtilen çalışmaların amaçlı örnekleme yöntemine (f=4) göre belirlendiği; eğitimin sosyal, ekonomik ve psiko-sosyal boyutlarına dair değişkenlerin incelendiği; verilerin görüşmeler (f=22) yoluyla toplandığı ve çoğunlukla içerik analizi (f=16) yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlara göre, yer temelli eğitim anlayışına programlarda yer verilse de etkinliklerde uygulanabilir şekilde çeşitlendirilmesinin, özellikle öğretmen eğitimi programlarında cinsiyet, ekonomi ve bölge koşulları dolayısıyla oluşan akademik uçurumu kapatan sömürüden uzak, ırkçılık karşıtı, yöreye özgü eğitim anlayışının görünür hale getirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca yerel bilinç ve farkındalığın, somut yaşantıların, derin öğrenme deneyimlerinin öğrenme-öğretme sürecini etkili hâle getirdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Yerel Coğrafya, Yer Temelli Eğitim, Yer.*

**Tema:** *Eğitim Programları ve Öğretim.*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tugbababacan@anadolu.edu.tr

## **A Systematic Review of Studies on Placed-based Education**

The research is a qualitative descriptive study in which a systematic literature review in terms of general framework is made with aim of evaluating the studies on place-based education. 197 studies conducted in domestic and foreign literature, searched with the keywords "Place-based education/learning/teaching", "Placed based education/learning/teaching", were accessed from YÖK Thesis Center, Scopus, Web of Science, ERIC and Google Academic databases. PRISMA standards were followed and 40 studies were included in evaluation by criterion sampling method. The data were interpreted with qualitative descriptive analysis. It was determined that place-based education studies were focused on subject areas where placed-based education was explained in detail to literature, was evaluated in teaching materials, its effectiveness was estimated in learning and teaching process and was linked with critical pedagogy. It was determined that most of the studies were conducted in context of Turkey (f=29); six studies for each year in 2015, 2018 and 2019 were conducted and these years existed the most intensively studied times (f=18); mostly articles (f=28) and qualitative design (f=24) studies were preferred; sample of the studies was mainly on documents (f=11) and secondary school students (f=11); purposive sampling method (f=4) was mostly used in which clearly stated in methods of studies; social, economic and psycho-social dimensions of education were examined as variables; data were collected through interviews (f=22) and mostly content analysis (f=16) was made. According to study results, it was emphasized that although place-based education was included in the programs, it was necessary to diversify the activities in a practical way and to make visible the anti-racist, indigenous understanding, which was far from exploitation and closes the academic gap caused by gender, economy and regional conditions especially in teacher education programs. In addition, it was determined that local consciousness and awareness, concrete experiences and deep learning experiences transformed the learning-teaching process into an effective way.

**Keywords:** *Local Geography, Placed-Based Education, Place.*

**Themes:** *Curriculum and Instruction.*

# İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin, Öğrencilerin, Velilerin ve Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi

*Döndü Nur Karaahmetoğlu<sup>1</sup>, Devrim Çakmak<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9677*

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olmasına yönelik önerilerde bulunmaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimlerini derinlemesine incelemek hedeflenmiştir. Bu amaçla veriler araştırmacı tarafından hazırlanan, uzman görüşleri alınarak son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim deneyimi elde eden 21 öğretmen, 9 okul yöneticisi, 25 öğrenci ve 25 veliye uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların çoğunun, uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime alternatif ve destekleyici bir eğitim şekli olarak gördükleri, yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını, ilkokul ve ortaokullar için uygun bir eğitim sistemi olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar en çok teknik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlar yaşamıştır. Bunların başında da öğrencinin derse katılmak için gerekli teknolojik araç gerece ve internet erişimine sahip olmaması yer almaktadır. Öğrenci ve velilere göre uzaktan eğitim sürecinin en büyük dezavantajlarından biri öğrencilerin sosyalleşememesidir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre uzaktan eğitimin daha etkili hale gelmesi için alt yapının güçlendirilmesi, internet erişim sorunlarının giderilmesi, öğretmenlere ve öğrencilere gerekli internet ve teknolojik imkânların sağlanması, öğrencilerin ve velilerin bilinçlendirilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Covid-19, Uzaktan Eğitim, İlköğretim Matematik, Öğretmen Görüşü, Öğrenci Görüşü, Veli Görüşü.

**Tema:** Uzaktan Eğitim, Matematik Eğitimi.

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Eğitimi Bilim Dalı, nur.koksal.92@gmail.com

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, dcakmak@gazi.edu.tr



## **Investigation of Experiences of Distance Education of Primary School Mathematics Teachers, Students, Parents and School Administrators**

The aim of this study is to determine the opinions for primary school mathematics teachers, students, parents, and school administrators and to find improvements for online education to be more efficient. The research was implemented with the phenomenological pattern from the qualitative research methods. The intention is that the participants are deep into the topic. For this purpose, the data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researcher and finalized by taking expert opinions. The interview form was applied to 21 teachers, 9 school administrators, 25 students and 25 parents who gained distance education experience during the Covid-19 pandemic. In the analysis of the data was used the content analysis method. As a result, it was determined that most of the participants considered online education as an alternative and supportive form of education to face-to-face education, but it cannot replace face-to-face education, and that it is not a suitable education system for primary and secondary schools. The participants had mostly problems with technical infrastructure and internet access. The fundamental problem of these is that the student does not have the necessary technological equipment and internet access to participate. According to students and parents, the major disadvantages of distance education is that students cannot socialize. According to the results of this study, it can be recommended for more effective distance education to strengthen the infrastructure, eliminate internet access problems, provide teachers and students with the necessary internet and technological facilities, and raise awareness of students and parents.

**Keywords:** *Covid-19, Distance Education, Elementary Mathematics, Teacher Opinion, Student Opinion, Parent Opinion.*

**Theme:** *Distance Education, Mathematics Education.*

# İslami İlimler Fakültesi Öğrencilerinin Çevrim İçi Mahremiyet Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

*Vahdeddin Şimşek<sup>1</sup>, İlker Gönen<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9680*

Araştırmanın amacı, İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi mahremiyet kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İslami ilimler fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluştururken araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 akademik yılında Kırıkkale Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinde öğrenim gören 253 kadın ve 120 erkek olmak üzere toplam 373 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 faktör ve toplam 14 maddeden oluşan “Çevrim İçi Mahremiyet Kaygısı Ölçeği” ile birlikte kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada betimsel analizlerin yanı sıra bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet ve daha önce çevrimiçi mahremiyete ilişkin herhangi bir eğitim alıp almama durumları değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğrenim görülen sınıf seviyesine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası karşılaştırma testi sonucunda 1, 2 ve 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer çalışmalar farklı örneklem grupları ve farklı değişkenler açısından gerçekleştirilerek araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Din Eğitimi, Çevrim İçi Mahremiyet, İslami İlimler Fakültesi Öğrencileri, Kaygı Düzeyi.*

**Tema:** *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Kırıkkale. e-posta: v.simsek@kku.edu.tr.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: ilker.gonen@meb.gov.tr.

## **The Investigation of Online Privacy Anxiety Levels of Faculty of Islamic Sciences Students**

The aim of the study is to examine the online privacy anxiety levels of students studying at the faculty of Islamic sciences in terms of different variables. The survey method, one of the quantitative research methods, was used in the study. While the universe of the research consists of students studying at the faculty of Islamic sciences, the study group of the research consists of 373 students, 253 female and 120 male, studying at Kırıkkale University, the Faculty of Islamic Sciences in the 2022-2023 academic year. In the study, the "Online Privacy Anxiety Scale", which consists of 3 factors and a total of 14 items, and a personal information form were used as data collection tool. The obtained data were analyzed using the SPSS 26.0 package program. Both descriptive analyses and independent sample t-test and one-way variance (ANOVA) analyses for data were performed in the study. As a result of the research, it has been determined that there is no statistically significant difference in terms of gender and whether they have received any education related to online privacy before, and there is a statistically significant difference according to the level of education. As a result of the comparison test between the groups, a significant difference was found between the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. Similar studies can be carried out in terms of different sample groups and different variables, and the results of the research can be compared.

**Keywords:** *Religious Education, Online Privacy, Students of The Faculty Of Islamic Sciences, Anxiety Level.*

**Theme:** *Computer and Instructional Technologies Education.*

# Cumhuriyetin İlanından Günümüze Fen Ders Kitaplarındaki Elektrik Ünitelerinin Didaktiğin Antropolojik Kuramı Çerçevesinde Analizi

*Ayşe Sinem Öztürk<sup>1</sup>, Ahmet Yavuz<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9682*

Araştırmanın amacı Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar fen ders kitaplarında elektrik kavramlarına ilişkin ünite ve konu içeriklerinin analizidir. Doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada, 1923- 2021 yılları arasında yürürlükte olan programlara göre hazırlanmış 33 kitap örnekleme dâhil edilmiştir. Farklı bakanlıklar tarafından onaylanan 27 kitap Ankara Ferit Ragıp Tuncor Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesinden, kütüphanede bulunmayan 6 kitap ise sahalardan temin edilmiştir. Analizlerde elektrik kavramlarının yer aldıkları üniteler belirlenerek ünite isimleri, bölüm ve konu başlıkları belirlenerek birbiri ile benzerlik gösteren ünite başlıkları aynı kategori altında gruplandırılmıştır. İlk ve ortaokul düzeyleri için ayrı ayrı veriler yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Analizlerde elektrik ünitelerinin buldukları ünitelerde fen öğretimi açısından üstlendikleri görevler, işlevler belirlenmiştir. Analizler Didaktiğin Antropolojik Kuramı çerçevesinde şekillendirilip çalışma sonucunda 9 öğretim programında elektrik kavramına ilişkin ünite başlıklarının ilkökul seviyesinde 3 farklı habitat (bilgilerin yaşadıkları yer), ortaokul seviyesinde ise 5 farklı habitat içerisinde buldukları belirlenmiştir. Çalışma kapsamında belirlenen habitatlarda elektrik ünitelerinin üstlenmiş oldukları görevler (nişler) belirlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular fen eğitim ve öğretim tarihinde yüz yıllık süreç içerisinde meydana gelen değişimleri ortaya koymaktadır.

***Anahtar Kavramlar:** Ders Kitabı, Elektrik Üniteleri, Öğretim Programı, Didaktiğin Antropolojik Kuramı, Fen Eğitim Tarihi.*

***Tema:** Fen Bilgisi Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Bil. Uzm., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, snmozturk96@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr. Ahmet Yavuz, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, ayavuz@ohu.edu.tr

## **Analysis of Electrical Units in Science Textbooks from the Proclamation of the Republic to the Present According to the Anthropological Theory of Didactics**

The study aims to analyze the unit and subject contents related to electricity concepts in science textbooks from the declaration of the Republic to the present day. The research used the document analysis method, and 33 textbooks prepared for programs in force between 1923 and 2021 were included in the sample. Twenty-seven books approved by different ministries were obtained from Ankara Ferit Ragıp Tuncor Archive and Documentation Library, and six books unavailable in the library were obtained from bookstores. In the analyses, the units in which electricity concepts were included were determined, unit names, chapter and subject titles were selected, and unit titles that were similar to each other were grouped under the same category. Data were interpreted and analyzed separately for primary and secondary school grades. The analyses consist of determining electricity units in which they are located ("habitat" in terms of the Anthropological Theory of Didactics) and their functions ("niche" in terms of the Anthropological Theory of Didactics). The analyses were structured within the framework of the Anthropological Theory of Didactics. As a result of the study, it was determined that the unit titles related to the concept of electricity in the 9 curricula changed, and they were located in 3 different habitats at the primary school level and in 5 different habitats at the secondary school level. The tasks (niches) undertaken by the electricity units in the habitats determined within the scope of the study were defined. The findings from the study reveal the changes that have occurred in the history of science education and training over one hundred years.

**Keywords:** *Sciences Textbooks, Electricity Units, Curricula, Anthropological Theory of Didactics, Science Education History.*

**Theme:** *Science Education.*

## Biyotaklit ve Afetler: Öğretmen Adayları Ne Düşünüyor?

Ayça Kartal<sup>1</sup>, Hatice Büşra Yılmaz-Tam<sup>2</sup>, Betül Gökçe<sup>3</sup>, Ayşegül Şeyihoğlu<sup>4</sup>

*Bildiri Kodu:9685*

Gelecek nesilleri yetiştirmede öncü olan öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde alacakları afet eğitimi çalışmaları, afetlerle ilgili çocuklarda oluşabilecek kavram yanlışlarının önüne geçebilir. İlkokul kademesinde okul öncesi, sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmen adayları ile afetlerin psikolojik yönlerini inceleyen psikolojik danışma ve rehberlik öğretmen adaylarının afet eğitimi çalışmalarında biyotaklitten faydalanılmasına yönelik görüşleri önem arz etmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada öğretmen adaylarının afetlerde biyotaklit çalışmalarını kullanmaya yönelik algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üç farklı devlet üniversitesinin okul öncesi, sınıf, özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 24 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının görüşlerini almak üzere “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Verilerin analizi, tümevarımsal içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre afet eğitimi alan sınıf eğitimi öğretmen adayları, biyotaklitle afet öncesi çalışmalarında yer verilebileceğini ifade etmiş, bunlar içerisinde özellikle doğal afetlere yönelik köpek, armadillo, kunduz gibi canlıların yapılarından faydalanılabileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan afet eğitimi almayan özel eğitim ve okul öncesi öğretmen adaylarının afet öncesi ve sırasında doğal afetlerden özellikle depremde biyotaklitten (köpek, kuşlar) faydalanılabileceğini belirttikleri; psikolojik danışma ve rehberlik öğretmen adaylarının ise tüm afetler için farelerden, doğal afetler için afet sonrasında kuş, arı ve karıncalardan faydalanılabileceğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca afet eğitimi almayan öğretmen adaylarının afetleri hissettirdiği olumsuzluklarla ele aldığı, farklı disiplinlerle ilişkilendirme noktasında fen bilimlerini ön plana çıkardığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre afet eğitiminin tüm öğretmen adaylarına yönelik tasarlanması ve bu tasarımlarda biyotaklitle yer verilmesi önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** *Biyotaklit, Biyomimikri, Afet Eğitimi, Öğretmen Adayları.*

**Tema:** *Öğretmen Yetiştirme.*

---

<sup>1</sup>Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, a.kartal@alparslan.edu.tr

<sup>2</sup> Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, hbyilmaz@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, betul.gokce@hacettepe.edu.tr

<sup>4</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, asejihoglu@trabzon.edu.tr

## **Biomimicry and Disasters: What Do Pre-Service Teachers Think?**

Studies on disasters that teachers, who are pioneers in educating future generations, will receive in education faculties can prevent misconceptions that children may have about disasters. The opinions of preservice pre-school, primary school, special education teachers at primary school levels and the preservice psychological counseling and guidance teachers who examine the psychological aspects of disasters on the use of biomimicry in disaster education studies are significant. From this point of view, it was a question of determining preservice teachers' perceptions of the use of biomimicry studies in the event of a disaster. The research was designed based on the phenomenology model, one of the qualitative research models. The study group of the research consists of 24 preservice teachers who are studying at the preschool, primary school, special education and psychological counseling and guidance 4th grade level at three different state universities. As a data collection tool, a "semi-structured interview form" has been created by the researchers to obtain the opinions of the preservice teachers. The data was analyzed using inductive content analysis. According to research findings, candidates for primary school teaching who have received disaster training said that biomimicry can be included in pre-disaster studies. They said that among these, the structures of animals such as dogs, armadillos and beavers can be used especially for natural disasters. On the other hand, special education and pre-school teacher candidates who do not receive disaster education stated that biomimicry (dog, birds) can be benefited from natural disasters, especially earthquakes, before and during disasters. Psychological counseling and guidance teacher candidates thought that mice could be used for all disasters, and birds, bees and ants could be used after disasters for natural disasters. Moreover, it was found that preservice teachers who did not receive disaster education treated disasters with the negatives they felt. Additionally, preservice teachers who did not receive disaster training were found to emphasize science by associating disasters with different disciplines. Based on the research results, it may be suggested that disaster education should be designed for all prospective teachers and biomimicry should be included in these designs.

***Keywords:** Biomimicry, Disaster Education, Preservice Teachers.*

***Theme:** Teacher Training.*

# Öğretmen Adaylarının Program Okuryazarlık Düzeyleri

*Handan Kocabatmaz<sup>1</sup>, Gülçin Kezban Saraçoğlu<sup>2</sup>*

*Bildiri kodu: 9687*

Okuryazarlık kavramı, “okuryazar olma durumu” şeklinde sade bir tanımdan bilginin teknolojik gelişmelerle bireylere daha hızlı bir şekilde ulaşmaya başlamasıyla birlikte zihinsel ve iletişim becerileri içeren kapsamlı bir eyleme dönüşmüştür. Günümüzde okuryazarlık kavramı çok sayıda beceri ve yeterlik ile ilişkilendirilmekte yeni okuryazarlık türleri literatüre eklenmektedir. Yeni okuryazarlık türlerinden biri de program okuryazarlığıdır. Program okuryazarlığı eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma, programı yorumlama, uygulama, içinde bulunduğu şartlara uygun olarak uyarlayabilme olarak tanımlanmakta ve önemli bir öğretmen yeterliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim programı okuryazarlığının temel olarak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinde kazandırıldığı düşünülmüşse; verilen eğitim sürecinin etkililiği öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarı düzeylerinin belirlenmesi ile mümkündür. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerini belirlemektir. Amaç doğrultusunda; “Öğretmen adaylarının program okuryazarlığı düzeyleri nedir?”, “Adayların program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, bölüm ve program geliştirme dersi alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?”, “Programı okuma ve yazma arasında ilişki var mıdır?” sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada veriler Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile Gazi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Ölçek; “okuma” (15) ve “yazma” (14) iki faktörlü toplam 29 madde oluşmaktadır. Uygulamadan önce ölçeğin Cronbach’s Alpha katsayısı 0,92; okuma faktörünün 0,87; yazma faktörünün ise 0,84 olarak belirlenmiştir. Kolmogorow-Smimov testi anlamlılık değeri 0,00(p<0,05) bulunmuştur. Öğretmen adayları arasında cinsiyet ve program geliştirme dersi alıp almama değişkenlerine göre fark olup olmadığını belirlemek için Mann Witney U Testi, bölüm değişkeni için Kruskal Wallis Test H uygulanmıştır. Program okuma ve yazma düzeyi ilişki durumu Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonucu; öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığın «oldukça katılıyorum» düzeyinde belirlenmiştir. Adayların eğitim programı okuma düzeyleri yazma düzeylerine göre az da olsa daha iyi görünmektedir. Ölçeğin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Öğretmen adaylarının program geliştirme dersi alıp almamalarına göre eğitim programı yazma ve toplam puanlarında anlamlı bir fark çıkmazken, okuma puanları arasında fark bulunmuştur. Bu fark program geliştirme dersi alma lehinedir. Öğrenim görülen bölüm açısından program okuma- yazma ve okuryazarlık arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bununla birlikte; okuma, yazma ve okuryazarlık boyutlarında en yüksek sıra ortalamaları temel eğitim bölümü, okuma, yazma ve okuryazarlık en düşük sıra ortalamaları özel eğitim bölümü öğretmen adaylarına aittir. Öğretmen adaylarının eğitim programı okur ve yazarlıkları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki vardır.

**Anahtar kelimeler:** Okuryazarlık, Eğitim Programı, Öğretmen Adayı.

**Tema:** Öğretmen Yetiştirme.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, handank@gazi.edu.tr.

<sup>2</sup> Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, geroglu@gazi.edu.tr.



## Program Literacy Levels of Teacher Candidates

The concept of literacy has transformed from a simple definition as “literacy” to a comprehensive action that includes mental and communication skills as information begins to reach individuals more quickly with technological developments. Today, the concept of literacy is associated with many skills and competencies, and new types of literacy are added to the literature. One of the new types of literacy is program literacy. Curriculum literacy is defined as having knowledge about the curriculum, interpreting, implementing, and adapting the curriculum in accordance with the conditions it is in, and it appears as an important teacher competence. Considering that curriculum literacy is basically gained in pre-service teacher training processes; the effectiveness of the education process given is possible by determining the education program literacy levels of teacher candidates. Based on this need, the aim of the research is to determine the curriculum literacy levels of teacher candidates. In line with the purpose, the answers to the questions of “What is the program literacy level of teacher candidates? Does the program literacy level of the candidates differ significantly according to the variables of gender, department and whether they have taken a program development course? Is there a relationship between reading and writing the program?” were sought. In the research, data were collected from the final year students of Gazi Education Faculty with the "Curriculum Literacy Scale" developed by Bolat (2017). The scale consists of 29 items in total with two factors "reading" (15) and "writing" (14). Before the application, the Cronbach's Alpha coefficient of the scale was 0.92; reading factor 0.87; writing factor was determined as 0.84. Kolmogorow-Smimov test significance value was found 0.00( $p < 0.05$ ). Mann Witney U Test was applied to determine whether there was a difference between prospective teachers according to the variables of gender and whether they had taken a curriculum development course, and Kruskal Wallis Test H was applied for the department variable. The relationship between program reading and writing levels was examined by Pearson Correlation Analysis. Research results show that pre-service teachers' education program literacy was determined at the level of «highly agree». Candidates' education program reading levels seem to be slightly better than their writing levels. There was no significant difference according to gender in the general scale. While there was no significant difference in the curriculum writing and total scores, there was a difference between the reading scores, depending on whether the pre-service teachers took curriculum development courses or not. This difference is in favor of taking a curriculum development course. There was no significant difference between program reading-writing and literacy in terms of the department studied. In addition, in the dimensions of reading, writing and literacy, the highest rank averages belong to the basic education department, and the lowest rank averages in reading, writing and literacy belong to the special education department teacher candidates. There is a significant and positive relationship between pre-service teachers' education program literacy and literacy.

**Keywords:** Literacy, Education Program, Pre-service Teacher.

**Theme:** Teacher Education.

# Türkiye’de yapılan “Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim” Temalı Tezlerin Betimsel İçerik Analizi

*Abdullah Mesud Gündüz<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu: 9688*

Öğrencilerin buldukları yaş aralıklarını da göz önüne alarak fitratlarının gereğini yansıttıklarını ve bu sebeple oyunlara düşkün oldukları söylenebilir. “Gelişen teknoloji ve oyun” olguları birlikte düşünüldüğünde ise etkili bir yapıyı, çocukların bu çağdaki zaman geçirme aracını, yani bilgisayar oyunlarını ortaya çıkartmaktadırlar. Literatüre bakıldığı zaman, “Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim” temalı lisansüstü tezlerinin betimsel içerik analizinin yapıldığı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim temalı lisansüstü tezlerin incelenmesi ve bu tezlerin betimsel içerik analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmadaki verilerin toplanmasında doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ise betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim temalı toplam 43 lisansüstü tez incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim temasının daha çok yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı ve özellikle 2009 yılından sonra bu alana yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Tezlerde konu edinilen dersler sayısal ve sözel olarak gruplandırıldığında, sözel ve sayısal derslerin oranının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Konular ise ağırlıklı olarak ders özelinde bilgisayar oyunları ile verilen eğitimin öğrenci üzerindeki etkisi üzerinedir. Bunun yanında veli, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin verildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Tezlerin şehir olarak Ankara, İstanbul ve Eskişehir, üniversite olarak ise çoğunlukla Gazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Oyunlarla Eğitim, Bilgisayar Oyunlarıyla Eğitim, Teknoloji ve Eğitim, Eğitici Oyunlar, Eğitici Bilgisayar Oyunları.*

**Tema:** *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, mesudgunduz@gmail.com

## **Descriptive Content Analysis of Theses Themed “Education with Computer Games” in Turkey**

It can be said that the students reflect the necessity of their nature by taking into account the age ranges they are in, and therefore they are fond of games. When the "advancing technology and game" phenomena are considered together, they reveal an effective structure, a means of passing time for children at this age, namely computer games. When we examine the literature, there is no study in which descriptive content analysis of graduate theses with the theme of "Education with Computer Games" has been conducted. In this direction, the aim of this study is to examine the postgraduate theses with the theme of Education with Computer Games and to analyze the descriptive content of these theses. Document analysis was used to collect the data in this study. In the analysis of the obtained data, descriptive content analysis method was used. In the research, a total of 43 postgraduate theses with the theme of Education with Computer Games in the Council of Higher Education National Thesis Center were examined. As a result of the research, it is seen that the theme of Education with Computer Games is mostly studied at the graduate level and the interest in this field has increased especially after 2009. When the courses covered in the theses are grouped as numerical and verbal, it is seen that the ratio of verbal and numerical courses is close to each other. The subjects, on the other hand, are mainly about the effect of the education given with computer games, specific to the course, on the student. In addition, there are also studies in which the opinions of parents, students and teachers are given. It is seen that the theses were written in Ankara, Istanbul and Eskişehir as cities, and mostly in Gazi University and Anadolu University as universities.

**Keywords:** *Education with Games, Education with Computer Games, Technology and Education, Educational Games, Educational Computer Games.*

**Theme:** *Computer Education and Educational Technology.*

# Sosyal Bilgiler Dersinde Ürün Temelli Öğrenme Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri

*Seda Samuk<sup>1</sup>, Ercenk Hamarat<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9690*

Bu çalışmanın amacı ürün temelli öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemek ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu saptamaktır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçesinde bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları biri deney biri kontrol grubu olarak eşleştirme ile belirlenmiştir. Deney grubunda ürün temelli öğrenme modeli uygulanmış kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Karma araştırma yöntemiyle gömülü desenle tasarlanan bu araştırmanın nicel bölümü yarı deneysel desenle tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel verileri akademik başarı testi ile toplanmıştır. Nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde ilişkili örneklem t testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı son test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında öğrenci görüşmelerinden öğretim yöntem ve tekniği, derslerin ürün temelli öğrenme modeli ile işlenmesi, ürün temelli öğrenme modelinin kullanımı temalarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, modelin eğlenceli olduğu, daha iyi anlamaya ve akılda kalıcılığa yardımcı olduğu, yaparak öğrenmeye, daha üretken olmaya, sosyalleşmeye ve gelecek yaşamlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Sosyal Bilgiler, Ürün Temelli Öğrenme Modeli, Ürün Üretme, Girişimcilik.*

**Tema:** *Sosyal Bilgiler Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, EBE, Sosyal Bilgiler Eğitimi BD, seda.samuk@gazi.edu.tr

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, GEF, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, ercenkhamarat@gazi.edu.tr

## **The Effect of Product-Based Learning Model on Student Success in Social Studies Course and Student Opinions**

The aim of this study is to determine the effect of the product-based learning model on the academic achievement of 5th grade students in the social studies course and to determine what the students' opinions are. The research was conducted in a private school in the central district of Ankara in the 2020-2021 academic year. The study groups were determined by matching, one as an experimental group and one as a control group. Product-based learning model was applied in the experimental group and traditional teaching was applied in the control group. The quantitative part of this research, which was designed with an embedded pattern with mixed research method, was designed with a semi-experimental design. The quantitative data of the study were collected with an academic achievement test. Related sample t test and Mann Whitney U test were used to analyze the quantitative data of the study. In the analysis of qualitative data, content analysis was used. According to the quantitative findings obtained from the research, it was concluded that there was no significant difference between the post-test scores of academic achievements between the experimental and control group students. In the qualitative findings of the research, the themes of teaching method and technique, teaching lessons with the product-based learning model, and the use of the product-based learning model were reached from student interviews. In the qualitative findings of the research, the themes of teaching method and technique, teaching lessons with the product-based learning model, and the use of the product-based learning model were reached from student interviews. Based on these results, it was concluded that the model is fun, helps better understanding and retention, contributes to learning by doing, being more productive, socializing and contributing to their future lives.

**Keywords:** *Social Studies, Product-based Learning Model, Produce Product, Entrepreneurship.*

**Theme:** *Social Studies Education.*

# Öğretimsel Liderlik Araştırmalarının Bibliometrik Analizi

*İbrahim Limon<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:9691*

Bu araştırmanın amacı Web of Science veri tabanında indekslenen öğretimsel liderlik konulu araştırmaların bibliometrik profilini ortaya koymaktır. Veri analizi RStudio Biblioshiny eklentisi ile yürütülmüştür. “instructional leader\*” anahtar kelimesi ile yürütülen ilk aramada 1,086 sonuca ulaşılmış; araştırma ölçütleri ile örtüşen 654 makale analize dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Analiz edilen makaleler 1980-2021 tarihleri arasında yayımlanmıştır. Yıllar içerisinde makalelerin frekans dağılımı incelendiğinde özellikle 2010 yılından itibaren önemli bir artış gözlenmiştir. Yayımlanan makale sayısı bağlamında en üretken yazarlar P. Hallinger (f=34), M. Lee (f=12) ve E. Goldring (f=10); en üretken dergiler Educational Administration Quarterly (f=60), Journal of Educational Administration (f=46) ve Educational Management Administration & Leadership (f=38) olarak tespit edilmiştir. Sorumlu yazarın ülkesi üzerinden yürütülen değerlendirmede en üretken ülkelerin Amerika Birleşik Devletleri (f=328), Çin (f=43) ve Güney Afrika (f=39) olduğu görülmüştür. Toplam atıf sayısı dikkate alındığında en etkili ilk üç makale ise Robinson ve diğerleri (2008) (f=921), Marks ve Printy (2003) (f=562) ve Hallinger (2005) (f=310)'tir. En sık tekrar eden yazar anahtar kelimeleri “instructional leadership (f=193)”, “leadership (f=62)” ve “principals (f=41)” ifadeleridir. Bunun yanında, anahtar kelimelerin ve yazarların birlikte görünürlüğü, ülkeler arası iş birliği ve ortak atıf analizi gibi araştırmaların sosyal ve entelektüel yapısını ortaya koyan analizler yürütülmüş ve görselleştirilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Öğretimsel Liderlik, Web Of Science, Bibliometrik Analiz.

*Tema:* Eğitim Yönetimi.

---

<sup>1</sup>İbrahim Limon, Sakarya Mithatpaşa Anadolu Lisesi, ibomon@gmail.com

## **Bibliometric Analysis of Instructional Leadership Research**

This study aims to reveal the bibliometric profile of research on instructional leadership indexed in Web of Science database. Data analysis was conducted through RStudio Biblioshiny plugin. The first search with the keyword “instructional leader\*” yielded 1,086 results; 654 articles satisfying the research criteria were included in the analysis. The findings can be summarized as follows. The articles were published between 1980-2021. The frequency distribution of the articles by the years indicated a drastic increase in 2010. The three most prolific scholars are P. Hallinger (f=34), M. Lee (f=12), and E. Goldring (f=10) and journals are Educational Administration Quarterly (f=60), Journal of Educational Administration (f=46), and Educational Management Administration & Leadership (f=38). On the other hand, the most prolific countries are the United States of America (f=328), China (f=43), and South Africa (f=39). By the total number of citations, the three most influential articles are Robinson et al. (2008) (f=921), Marks & Printy (2003) (f=562), and Hallinger (2005) (f=310). The most frequently occurring author keywords are “instructional leadership (f=193)”, “leadership (f=62),” and “principals (f=41)”. Additionally, the study revealed the social and intellectual structure of the research, such as co-occurrence of keywords and authors, cross-country collaborations, and co-citation analysis.

**Keywords:** *Instructional Leadership, Web Of Science, Bibliometric Analysis.*

**Theme:** *Educational Administration.*

# Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Sosyal Medya Bağımlılığını Yordama Gücü

*Hurizat Hande Turp<sup>1</sup>, Gülçin Güler Öztekin<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:9693*

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve yılmazlık düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı düzeylerine olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz döneminde lisans ve ön lisans düzeyinde çeşitli bölümlerde eğitim gören 417 öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Çalışmada veriler Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Üniversite Öğrencileri için Yılmazlık Ölçeği ve demografik bilgiler formu ile elde edilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t testi, tek yönlü ANOVA ve çoklu regresyon analizi ile analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri) göre sosyal medya bağımlılığı, bilinçli farkındalık ve yılmazlık düzeyinde anlamlı fark olup olmadığı, tercih ettikleri sosyal medya ağı ve hangi teknolojik araçla sosyal medya kullandıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, yılmazlık ve bilinçli farkındalık düzeylerinin sosyal medya bağımlılığını ne düzeyde yordadığı saptanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, cinsiyete göre sadece sosyal medya bağımlılığı ölçeğinin çatışma alt boyutunda anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $p<0,05$ ). Değişkenler yaşa göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar gözlenirken, sınıf düzeyine göre anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal medya bağımlılığı düzeyi ile bilinçli farkındalık ve yılmazlık değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür ( $R= 0.618$ ,  $p<0,05$ ). Bağımsız iki değişken birlikte, sosyal medya bağımlılığı düzeyindeki toplam varyansın %38'ini açıklamaktadır ( $R^2= 0,379$ ).

**Anahtar Kelimeler:** *Bilinçli Farkındalık, Yılmazlık, Sosyal Medya Bağımlılığı, Üniversite Öğrencileri.*

**Tema:** *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık.*

---

<sup>1</sup> Arş. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hurizathande@gmail.com.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, ggoztekin@agri.edu.tr.



## **The Prediction Levels of University Students' Resilience and Mindfulness on Social Media Addiction**

This study aims to examine the effects of university students' mindfulness and resilience levels on social media addiction levels. For this purpose, 417 undergraduate and associate degree students in various departments at Agri Ibrahim Cecen University were reached in the fall semester of 2022-2023. The data were obtained with Social Media Addiction Scale, Mindful Attention Awareness Scale, Resilience Scale, and demographic-information form. Data were analyzed by independent-groups t test, one-way ANOVA and multiple regression analysis. It was determined whether there is a difference in social media addiction, mindfulness, and resilience according to some variables, the social media network that university students prefer and which technological tool they use social media. Additionally, it was determined to what extent resilience and mindfulness predict social media addiction. With obtained data, there was a significant difference in conflict sub-dimension of the social media addiction scale according to gender ( $p < 0.05$ ). Examining the variables, significant differences were observed according to age, while grade level had no significant difference. A significant relationship was observed between social media addiction and the variables of mindfulness and resilience ( $R = 0.618$ ,  $p < 0.05$ ). The two independent variables together explain 38% of total variance in the level of social media addiction ( $R^2 = 0.379$ ).

**Keywords:** *Mindfulness, Resilience, Social Media Addiction, University Students.*

**Theme:** *Guidance and Psychological Counseling.*

# Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Çevrim İçi Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İlişkisi

*Serkan Düzgün<sup>1</sup>, Alper Kaşkaya<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:96100*

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarını ve bu tutumlarının; onların başarı ortalamaları, öğrenim gördüğü bölümleri, sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenme stilleri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye’de bir devlet üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 337 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "VARK Öğrenme Stilleri Envanteri" ve "Çevrim İçi Öğrenme Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında; betimsel analizler, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü anova, kruskal wallis, mann whitney u, pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının genellikle olumlu olduğu ( $X=58,53$ ), çevrim içi öğrenmenin genel kabulüne ( $X=20,64$ ) yönelik tutumun yüksek olmakla birlikte kullanışlılığa ( $X=9,98$ ) karşı tutumlarının düşük olduğu söylenebilir. Görsel tercihli öğretmen adayları ile oku/yaz tercihli öğretmen adayları arasında kinestetik tercihli öğretmen adayları lehine çevrimiçi öğrenmenin; genel kabulü, bireysel farkındalık, kullanışlılık ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık vardır. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının, bireysel farkındalık ve ölçeğin genelinde diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir. Başarı notları düşük olan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye ve bireysel farkındalığa yönelik tutumlarının yüksek olması manidar bir sonuçtur. Çevrimiçi öğrenmede kullanışlılığa olan olumlu tutumun artırılması için çevrimiçi öğrenme platformlarında etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve platformların geliştirilmesi önerilebilir. Kinestetik tercihli öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye görsel ve oku/yaz tercihli öğretmen adaylarına göre daha olumlu yaklaşması manidardır. Görsel ve oku/yaz tercihli öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının artırılması için çevrimiçi platformlarda görsel ve metin zenginleştirilmesi yapılabilir. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi için; alanda uzaktan eğitim ve çevrim içi öğrenme konulu dersler açılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Adayları, Çevrim İçi Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Uzaktan Eğitim.

**Tema:** Öğretmen Eğitimi, Uzaktan Eğitim.

<sup>1</sup> Dr. Öğr., Üyesi, Gazi Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, serkanduzgun@gazi.edu.tr.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, akaskaya@erzincan.edu.tr.

## **The Relationship Between Teacher Candidates' Learning Styles and Their Views on Online Learning**

The aim of this research is to examine the teacher candidates' attitudes towards online learning and the relationship between their attitudes, academic achievement, departments, grade level, gender and learning styles. Descriptive survey method was used in the research. The participants of the research consisted of 337 students studying at a state university education faculty in Turkey. The research was carried out in the spring semester of the 2020-2021 academic year. "VARK Learning Styles Inventory" and "Online Learning Attitude Scale" were used as data collection tools. In the interpretation of the data; descriptive analyzes, independent groups t-test, one-way anova, kruskal wallis, mann whitney u, pearson correlation analysis were performed. According to the research results, it can be said that teacher candidates' attitudes towards online learning are generally positive ( $X=58.53$ ), while their attitudes towards general acceptance of online learning ( $X=20.64$ ) are high, their attitudes towards usefulness ( $X=9.98$ ) are low. Between teacher candidates' with visual preference and teacher candidates' with read/write preference, online learning in favor of teacher candidates' with kinesthetic preference; There is a significant difference in general acceptance, individual awareness, usefulness and overall scale. It is seen that primary education teacher candidates' attitudes towards online learning are lower than others in individual awareness and overall scale. It is a significant result that teacher candidates with low success grades have high attitudes towards online learning and self-awareness. In order to increase the positive attitude towards usefulness in online learning, it can be recommended to diversify the activities of online learning platforms and develop platforms. It is significant that teacher candidates with kinesthetic preferences approach online learning more positively than students with visual and read/write preferences. Visual and text enrichment can be done on online platforms in order to increase the attitudes of students with visual and read/write preferences towards online learning. For the positive development of classroom education students' attitudes towards online learning; courses on distance education and online learning can be opened in the field.

**Keywords:** *Teacher Candidates, Online Learning, Learning Styles, Distance Education.*

**Theme:** *Teacher Education, Distance Education.*

# (2018-2024) Gürcistan Ulusal Fizik Öğretim Programı ile (2018) Türkiye Fizik Öğretim Programının Karşılaştırılması

*Havva Sibel Kurt<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:96103*

Ülkemizde Fizik Eğitimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkeler arasında program karşılaştırmaları yapan çalışmalara çok nadiren rastlandığı gözlenmektedir. Bu bağlamda alanyazına sağlanacak katkı, müfredat geliştirme çalışmalarını zenginleştirmek açısından oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırmada, Gürcistan Ulusal Fizik Öğretim programı (2018-2024) ile Türkiye Fizik Öğretimi Programı (2018) karşılaştırılmak amaçlanmıştır. Bu süreçte, Gürcistan'a bir teknik gezi düzenlenmiş, ülkenin ulusal eğitim sistemi ve fizik öğretim programı incelenmek istenmiştir. Gürcistan'da eğitim sisteminin 3 seviyeye ayrıldığı gözlenmiştir. Bunlar, İlk Eğitim (I-VI) sınıfları, Temel Eğitim (VII-IX) ve Orta Eğitim (X-XII) sınıflarını içermektedir. İlk ve Temel Eğitim zorunlu, Orta Eğitim seviyesi ise zorunlu değildir. Gürcistan Fizik Öğretimi programı genel anlamda 4 bölümden oluşmaktadır. Bunlar, -konunun öğrenme-öğretme amaçları; -programın içeriği ve sonuçları, - metodolojik yöntemler ve -değerlendirme bölümleridir. Temel düzeyde, "Fizik" dersinin, mekanik, elektrik, manyetizma, optik ve ısı sıcaklık konuları çerçevesinde yoğunlaştığı gözlenmiştir. Ayrıca bu çalışma ile Gürcistan Fizik Öğretimi Programının, Türk Fizik Öğretim programı ile benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Fizik Eğitimi, Gürcistan Fizik Öğretim Programı, Türkiye Fizik Öğretim Programı.

*Tema:* Fizik Eğitimi.

---

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Görevlisi, Lokman Hekim Üniversitesi, Optisyonluk Bölümü, sibelkurt\_@hotmail.com

## **Comparison of Georgia National Physics Curriculum (2018-2024) and Turkey Physics Curriculum (2018)**

When the curriculum studies in the field of Physics Education in our country are examined, it is observed that studies that make comparisons between countries are very rare. In this context, the contribution to the literature is very important in terms of enriching the curriculum development studies. In this research, it is aimed to compare the Georgian National Physics Education curriculum (2018-2024) with the Turkish Physics curriculum (2018). In this process, a technical trip was organized to Georgia, and the national education system and curriculum of the country was desired to be examined. It has been observed that the education system in Georgia is divided into 3 levels. These include Primary Education (I-VI) classes, Basic Education (VII-IX) and Secondary Education (X-XII) classes. Primary and Basic Education is compulsory, while Secondary Education is not. Georgian Physics Education curriculum generally consists of 4 parts. These are -learning-teaching purposes of the subject; - content and results of the curriculum, -methodological methods and -evaluation sections. At the basic level, it has been observed that the "Physics" course concentrates on the subjects of mechanics, electricity, magnetism, optics and heat and temperature. In addition, in this study, the similarities and differences between the Georgian Physics Education Program and the Turkish Physics Curriculum were discussed.

**Keywords:** *Physics Education, Georgia Physics Curriculum, Turkey Physics Curriculum.*

**Theme:** *Physics Education.*

# Gürcistan Batum Nobel Kardeşler Teknoloji Müzesi'nin Fizik Koleksiyonu Bakımından İncelenmesi

*Havva Sibel Kurt<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:96104*

Bu araştırmanın amacı, okul dışı öğrenme ortamlarından biri olan müzelerden, Gürcistan Batum Nobel Kardeşler Teknoloji Müzesinin Fizik Koleksiyonu bakımından incelenmesidir. Bu bağlamda, müzeye teknik bir gezi düzenlenmiştir. Müze, Leselidze caddesinde bulunmaktadır. 2007 yılında kurulmuş olup 2000'e yakın koleksiyona sahip olduğu ifade edilmektedir. Müze, Kültürel Miras Taşınmaz Anıtı (Gürcistan Kültür ve Anıtları Koruma Bakanlığı'nın 3/165, 2008 sayılı kararı) olarak korunmaktadır. Araştırma gözlemlerine göre, müzede güneş gezegen sisteminin modellendiği bir mekân bulunduğu, 23 Temmuz 1999'da fırlatılan ilk Gürcü uzay nesnesinin fotoğrafının yer aldığı dev bir duvarın ilgi çekici olduğu, çeşitli bilim insanlarının fotoğraflarının yanı sıra, ilk çekilen fotoğraf olarak bazı fotoğrafların ve optik aletlerin sergilendiği, çay teknolojisinde bazı özel cihazların yer aldığı gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, müzede yer alan fizik koleksiyonların oldukça sınırlı olduğu, optik ve astronomi konularına yoğunlaştığı, daha çok tarihsel bir gösterimin yer aldığı tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Fizik Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Gürcistan Batum Nobel Kardeşler Teknoloji Müzesi.*

*Tema: Fizik Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Görevlisi, Lokman Hekim Üniversitesi, Optisyenlik Bölümü, sibelkurt\_@hotmail.com

## **Investigation of Georgia Batumi Nobel Brothers Technology Museum in terms of Physics Collection**

The aim of this research is to examine Georgia Batumi Nobel Brothers Technology Museum in terms of Physics Collection, which is one of the out-of-school learning environments. In this context, a technical trip to the museum was organized. The museum is located on Leselidze street. It was established in 2007 and it is stated that it has close to 2000 collections. The museum is protected as a Cultural Heritage Immovable Monument (Decision of the Ministry of Culture and Monuments of Georgia, no. 3/165, 2008). According to the research observations, there is a space in the museum where the solar planetary system is modeled, a giant wall with the photograph of the first Georgian space object launched on July 23, 1999 is interesting, along with the photographs of various scientists, some photographs and optical instruments are exhibited as the first photograph. It has been observed that there are some special devices in tea technology. According to the results of the research, it was determined that the physics collections in the museum were quite limited, focused on optics and astronomy, and mostly had a historical display.

**Keywords:** *Physics Education, Out of School Learning Environments, Georgia Batumi Nobel Brothers Technology Museum.*

**Theme:** *Physics Education.*

# Erken Çocukluk Döneminde Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuk Parklarına İlişkin Görüşleri

*Neslihan Tekin<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu: 96107*

Anne karnından sonra gelişimin en hızlı, hareketin, fiziksel aktivitenin en yoğun görüldüğü dönem erken çocukluk dönemidir. Bu dönem insanoğlunun 0-8 yaşlarını kapsarken, çocukların hayatının erken dönemlerindeki motor, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerini kapsamaktadır. Erken çocukluk döneminde bu gelişim alanlarını etkileyecek birçok faktör yer almaktadır. Çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmeleri için beslenme, eğitim, bakım, sağlık, tüm gelişim alanları için gerekli tüm müdahalelerin yapılması gerekmektedir. Özellikle bu dönemde çocukların hareket etmesi ve fiziksel aktiviteye yönlendirilmesi sağlığının korunması, gelişimlerinin desteklenmesi ve hastalıkların önlenmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çocukların güven içinde oynayabilecekleri, iyi tasarlanmış oyun alanlarına ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı da erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlerin çocuk parklarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışması ile desenlenenmiş olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak elde edilmiştir. Araştırmada 25 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçları, anne ve babaların oyun parklarının çocuklarının gelişimlerine (devinişsel, duyuşsal, bilişsel) önemli katkılarının olduğunu düşündükleri görülmüştür. Anne ve babalar oyun parklarında çocuklarının güvenliklerinin sağlanması ve farklı oyun alanlarının olması gerektiği görüşündedirler. Anne ve babalar parkta çocuklarının çoğunlukla parklardaki oyun araçlarıyla ve arkadaşlarıyla kovalamaca vb. hareketli oyunlar, evcilik gibi oyunlar oynadıklarını ifade etmişlerdir. Anne ve babaların büyük çoğunluğu parklarda çocuklarına eşlik ettiklerini ve büyük çoğunlukla çocuklara annelerin eşlik ettiklerini belirtmişlerdir.

*Anahtar Kelimeler: Erken Çocukluk Dönemi, Çocuk Parkı.*

*Tema: Okul Öncesi Eğitimi.*

---

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği ABD, neslihancuruk@gmail.com.



## **Opinions of Parents with Children in Early Childhood Period Regarding Playgrounds**

After the mother's womb, the period in which the development is the fastest and the movement and physical activity is most intense is the early childhood period. While this period comprises the ages of 0-8, it includes the motor, mental, language, social and emotional development of children in the early stages of their lives. There are many factors that will affect these developmental areas in early childhood. For developing children in a healthy way, all necessary interventions such as nutrition, education, nurture, health and all the other development areas must be done. Especially in this period, children's move and directing them to physical activity are important in terms of protecting their health, supporting their development, and preventing diseases. For this reason, children need well-designed playgrounds where they can play safely. The objective of this research is to examine the views of parents who have children in early childhood as to playgrounds. The research was designed with phenomenology, one of the qualitative research methods, and the data were obtained using semi-structured interview technique. In the study, interviews were conducted with 25 participants. The data obtained from semi-structured interviews were analysed using descriptive analysis technique. The results of the research showed that parents thought that playgrounds had important contributions to their children's development (psychomotor, affective, cognitive). Parents are of the opinion that the safety of their children should be ensured in playgrounds and that there should be different playgrounds. Parents stated that in playgrounds, their children mostly play with the playgrounds vehicles and play active games such as chasing and house games with friends. Most of the parents stated that they accompany their children in the parks and that they are mostly accompanied by their mothers.

***Keywords:** Early Childhood Period, Playground.*

***Theme:** Preschool Education.*

# Pedagojik İnovasyon Bağlamında Eğitsel Nörobilim

*Hatice Kara Erol<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:96110*

İnsan beyni geçmişten günümüze sürekli merak konusu olmuştur. Teknolojinin gelişmesiyle beraber bu merak artmış ve 1990'lı yıllar "Beynin On Yılı" olarak nitelendirilmiştir. Beyin ile ilgili yapılan çalışmalara eğitimciler de kayıtsız kalamamış ve nörobilim alanından gelen yeni bilgileri eğitim-öğrenme bağlamında ele almaya çalışmışlardır. Nörobilim çıktılarının eğitimde kullanımına verilebilecek ilk örneklerden biri beyin temelli öğrenme yaklaşımıdır. Ancak beyin temelli öğrenme yaklaşımına göre yapılan çalışmalar incelendiğinde birçok çalışmanın; eğitimde nörobilim çıktılarının yanlış ya da eksik anlaşılmasından dolayı ortaya çıkan nöromitler barındırdığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim anlayışını hem bu nöromitlerden arındırmak hem de beyin-öğrenme arasında daha bütüncül bir bakış açısı oluşturmak için eğitim, psikoloji ve nörobilim disiplinlerinin birleşimiyle eğitsel nörobilim ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, pedagojik inovasyon bağlamında eğitsel nörobilim yaklaşımının ne olduğu ve neleri barındırdığını açıklamak ve eğitimde yer alan nöromitleri ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları olarak, eğitimde beynin çalışma sisteminin yanlış anlaşılmasından dolayı öğrenme stilleri, sağ-sol beyin, kritik dönemler gibi birçok nöromitin olduğu; bu bağlamda eğitsel nörobilim eğitiminin öğretmen ve öğretmen adaylarına verilmesinin hem eğitimin niteliği hem de harcanan kaynakların niceliği açısından faydalar sağlayabileceği söylenebilir.

*Anahtar Kelimeler: Eğitsel Nörobilim, Pedagojik İnovasyon, Beyin, Nöromit, Öğrenme.*

*Tema: Öğretmen Yetiştirme.*

---

<sup>1</sup> Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, haticekara@gazi.edu.tr.

## **Educational Neuroscience in the Context of Pedagogical Innovation**

The human brain has been the subject of constant curiosity from the past to the present. With the development of technology, this curiosity increased and the 1990s were described as the "Decade of the Brain". Educators could not remain indifferent to studies on the brain and tried to deal with new information from the field of neuroscience in the context of education-learning. One of the first examples of the use of neuroscience outputs in education is the brain-based learning approach. However, when the studies made according to the brain-based learning approach are examined, many studies; It is seen that there are neuromyths that arise due to misunderstanding or incomplete understanding of neuroscience outputs in education. In this context, educational neuroscience has emerged with the combination of education, psychology, and neuroscience disciplines to purify the understanding of education from these neuromyths and to create a more holistic perspective on brain-learning. This study aims to explain what the educational neuroscience approach is and what it contains in the context of pedagogical innovation and to reveal the neuromyths in education. As a result of the research, there are many neuromyths such as learning styles, right-left brain, and critical periods due to the misunderstanding of the working system of the brain in education; In this context, it can be said that providing educational neuroscience education to teachers and teacher candidates can provide benefits both in terms of the quality of education and the number of resources spent.

**Keywords:** *Educational Neuroscience, Pedagogical Innovation, Brain, Neuromyth, Learning.*

**Theme:** *Teacher Training.*

# ABD’de Faaliyet Gösteren Türk Sivil Toplum Kuruluşlarının Genel Profili

*Mehmet Kılıç<sup>1</sup>, Akif Argun Akdoğan<sup>2</sup>*

*Bildiri Kodu:96111*

Yurt dışı işçi göçü antlaşmaları ile birlikte altmışlı yıllardan bu yana özellikle kıta Avrupasına yoğun bir Türk göçü başlamıştır. Öte yandan söz konusu göçler ABD’ye cumhuriyetin ilk yıllarında başlamış olmasına rağmen ABD’deki Türk sivil toplumun kurumsallaşmasını hâlen tamamlayamadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı, ABD’de ikamet eden Türkler tarafından kurulmuş olan sivil toplum kuruluşlarının buldukları ülke içerisinde ne kadar aktif olduklarını ve anavatan ile olan ilişkileri tespit edilmesidir. Bu çalışma ile mevcut sivil toplumun var olan kapasitesi ortaya konularak, konu ile ilgili gerçekçi değerlendirmelere imkân verilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ABD’de faaliyetlerini sürdüren sivil toplum kuruluşlarımızın muadilleri ile benzer kurumsal kapasite ve farkındalık düzeyinde olmadıkları daha çok Türkçe eğitimi ve kültürel etkinlikler düzeyinde faaliyetler gerçekleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** *Sivil Toplum, Yurt Dışı Vatandaşlar, Yurt Dışında Türkçe Eğitimi.*

**Tema:** *Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçenin Öğretimi.*

---

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, mehmet.kilic@student.asbu.edu.tr.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, argun.akdogan@asbu.edu.tr

## **General Profile of Turkish Non-Governmental Organizations in the USA**

Turkish migration has started especially to continental Europe since the sixties. On the other hand, although the related migrations to the USA started in the first years of the republic, it is seen that the Turkish civil society in the USA still has not completed its institutionalization. The aim of this research is to determine how active the non-governmental organizations established by Turks residing in the USA are in the country they are in and their relations with the homeland. With this study, it is aimed to reveal the existing capacity of the existing civil society and to allow realistic evaluations on the subject. The research was carried out by document analysis method. As a result of the research, it was concluded that our non-governmental organizations operating in the USA do not have the same institutional capacity and awareness level with their counterparts, but rather carry out activities at the level of Turkish education and cultural activities.

**Keywords:** *NGO, Turkish Citizen Who Live in Abroad, Teaching Turkish.*

**Theme:** *Teaching Turkish to Turkish Children Abroad*

# Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin STEM Etkinliklerine Yönelik Görüşleri

*Erhan ŞAHİN<sup>1</sup>*

*Bildiri Kodu:96124*

Bu çalışma STEM mesleki gelişim programı sonrası üstün yetenekli bireylere yönelik hazırlanan STEM etkinliklerinin özelliklerine; STEM eğitimin avantajlarına ve zorluklarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Projenin katılımcılarını Türkiye'nin farklı illerinde BİLSEM'de görev yapan 25 adet öğretmenden oluşturmaktadır. Online ve yüz yüze oturumlardan oluşan STEM mesleki gelişim programı ile öğretmenlerin uzmanlar rehberliğinde kendi disiplinlerine özgü sürdürülebilirlik temasını esas alan entegre STEM öğrenme etkinlikleri geliştirmeleri istenmiştir. Eğitim sonunda katılımcıların görüşlerini belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu görüşme sorularının cevapları içerik analizi yapılarak tema ve kodlar belirlenmiştir. Araştırmacılar arasındaki uyumu belirlemek için Kappa analizi gerçekleştirilmiştir (0,81). Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere göre hazırlanan STEM etkinliklerine yönelik görüşleri problem durumu, öğrenme ortamı iklimi, mühendislik süreci ve kullanılan araç ve gereçler olmak üzere dört bileşen üzerinde kümelenmiştir. Üstün yeteneklilere yönelik STEM eğitiminde ise öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tasvir ederken toplumsal sorunlara, üst düzey ve 21. yy. becerilerinin geliştirilmesine yönelik karmaşık problem durumlarına değinmişlerdir. Bir diğer tema olan öğrenme ortamı ikliminde ise en yüksek frekanslara sahip kodlar öğrenci merkezli, iş birlikçi, yaratıcı, özgürlükçü, eleştirel ve her görüşe saygılı değildir. Üstün yeteneklilere yönelik hazırlanan STEM etkinliklerinde kullanılan araç gereçleri; yazılım, robotik ve geri dönüşüm malzemeler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilere yönelik hazırlanan STEM etkinliklerinde yer alan mühendislik tasarım sürecinde sıra dışı çözüm yolu geliştirme, iyileştirmeye adımlarına yer verme, farklı çözüm yolları geliştirme bilimsel yöntem izleme ve var olan çözüme yenilik kazandırma aşamalarında farklılaştığını ifade etmişlerdir.

***Anahtar Kelimeler:** STEM Mesleki Eğitim, Özel Yetenekliler, STEM Etkinliği Geliştirme*

***Tema:** Fen Eğitimi, Özel Yetenekliler*

---

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, erhansahin38@gmail.com

## **Opinions of Teachers Working in Science and Art Center on STEM Activities**

This study is a qualitative study that aims to determine the characteristics of STEM activities prepared for gifted individuals after the STEM professional development program and their views on the advantages and challenges of STEM education. The participants of the project consisted of 25 teachers working in BİLSEMs in different provinces of Turkey. With the STEM professional development program consisting of online and face-to-face sessions, teachers were asked to develop integrated STEM learning activities based on the theme of sustainability specific to their disciplines under the guidance of experts. At the end of the training, the answers to the open-ended interview questions created by the researcher to determine the views of the participants were analysed and then themes and codes were determined. Kappa analysis was performed to determine the agreement between the researchers (0.81). Teachers' views on STEM activities prepared for gifted students were clustered on four components: problem situation, learning environment climate, engineering process, and tools and materials used. In STEM education for gifted students, the majority of the teachers mentioned social problems, complex problem situations for the development of high-level and 21st century skills. In another theme, learning environment climate, the codes with the highest frequencies were student-centered, collaborative, creative, libertarian, critical and respectful of all opinions. The tools and materials used in STEM activities for gifted students were software, robotics and recycled materials. They stated that teachers differed in the stages of developing unusual solutions in the engineering design process in STEM activities prepared for gifted students, including steps for improvement, developing different solutions, following scientific method and bringing innovation to the existing solution.

**Keywords:** *STEM Professional Education, Gifted Students, STEM Activity Development.*

**Theme:** *Science Education, Gifted Education*