

# Eğitimde Güncel Araştırmalar- III

Editr: Doç. Dr. nder Baltacı



 ZGR  
YAYINLARI

# Eğitimde Güncel Araştırmalar-III

**Editr:**

Doç. Dr. nder Baltacı



Published by

**Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.**

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

---

## Eğitimde Güncel Araştırmalar-III

*Current Research in Education-III*

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

---

Language: Turkish-English

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

**ISBN (PDF):** 978-975-447-775-7

**DOI:** <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub247>

---



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>  
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

---

Suggested citation:

Baltacı, Ö. (ed) (2023). *Eğitimde Güncel Araştırmalar-III*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub247>. License: CC-BY-NC 4.0

---

*The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>*

---



## Önsöz

Bu kitap, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının güncel araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu alanın akademisyenleri tarafından gelen yoğun talebi doğrultusunda oluşturduğumuz “Eğitim Bilimleri Araştırmaları” serimiz beş kitap ile tamamladık. Yeni serimize “Eğitimde Güncel Araştırmalar” adını verdik.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, okurlar için faydalı bir kaynak olarak da kullanılabileceğini düşünüyoruz. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.



## Preface

This book aims to present the current researches of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. We have completed our “Educational Sciences Research” series, which we have created in line with the intense demand from the academicians of this field, with five books. We named our new series “Current Research in Education”.

Our book aims to be a source of inspiration for academicians who want to do research especially in the field of educational sciences and teacher training. We also think that it can be used as a useful resource for readers. We would like to thank the authors who contributed to the book and everyone who contributed to its preparation.



# İçindekiler

|         |     |
|---------|-----|
| Önsöz   | iii |
| Preface | v   |

## Bölüm 1

---

|   |   |
|---|---|
| Turkey's Achievement Profile in the Context of Equal Opportunities in Education: Evaluation of TIMSS (2019) and PISA (2018) Results and Some Current Policies | 1 |
|---|---|

*Suna Özden*  
*İlknur Maya*

## Bölüm 2

---

|  |    |
|--|----|
| Examining the Decisions Taken at the National Education Councils in the context of the Teaching Profession | 27 |
|--|----|

*Abdullah Balıkçı*

## Bölüm 3

---

|   |    |
|---|----|
| Ortaokul Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarına İlişkin Değerlendirmeleri | 45 |
|---|----|

*Ahsen Seda Bulut*

## Bölüm 4

---

|  |    |
|--|----|
| Grafik Tasarım Eğitiminde Bilişsel Stratejiler | 65 |
|--|----|

*Başak Çakmak*



## Bölüm 5

---

Deprem ve Eğitim Ortamları Arasındaki İlişkinin Afet Yönetimi Bağlamında  
Değerlendirilmesi Üzerine Notlar 89

*Kübra Turhaner*

*Murat Polat*

## Bölüm 6

---

Denetimli Serbestliklerde Eğitim ve İyileştirme Çalışmalarında Motivasyonel  
Görüşmenin Kullanımı 103

*Özge Gamsız Tunç*

## Bölüm 7

---

Türkçe Öğretiminde Kaygı, Tutum, Öz Yeterlik ve Güdü 125

*Özlem Batmaz*

## Bölüm 8

---

Kitap İncelemesi: Adil Tol'un Osmanlı Tarihi Notları 1444-1922 (Ahmet Z.  
Özdemir) 163

*Kamuran Özdemir*

## Bölüm 9

---

Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitaplarının  
Kullanımına İlişkin Görüşleri 169

*Ramazan Gürel*

# Turkey's Achievement Profile in the Context of Equal Opportunities in Education: Evaluation of TIMSS (2019) and PISA (2018) Results and Some Current Policies

Suna Özden<sup>1</sup>

İlknur Maya<sup>2</sup>

## Abstract

In adapting to the changing century, individuals must struggle with many unknown situations. It is important for individuals to have many skills in adapting to new developments and overcoming challenges. Education undoubtedly plays a big role in acquiring and maintaining these skills. Getting a better education for individuals means a better future. This situation represents a better economic welfare situation for a country. Considering international assessment indicators is crucial for providing a better education. The Program for International Student Assessment (PISA) and the International Mathematics and Science Trends Survey (TIMSS) are among the most well-known of these exams. Even though our country has a developing profile in these exams, it seems that there is still work to be done. Among OECD countries, performance gaps between schools are high in Turkey. It is necessary to provide a more qualified education that offers equal opportunities. Therefore, steps need to be taken. In this context, the research reflects Turkey's profile in the context of equal opportunity in education within the framework of PISA (2018) and TIMSS (2019) results. In addition, Turkey's recent education policies in the context of equal opportunity in education are discussed. Thus, it is aimed to shed light on the structures by reflecting the latest situation regarding equal opportunities in education and to draw attention to what needs to be done. Qualitative

---

1 Ministry of National Education, Bakacak Secondary School, Çanakkale, Turkey.  
Email: sunatastekin25@gmail.com

2 Educational Sciences, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey  
ORCID: 0000-0001-9964-1382. E-mail: mayailknur@gmail.com

research method was used in the research. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. As a result of the research, it is seen that Turkey has a student profile that exhibits a higher level of low performance and a lower level of high performance in basic skill levels compared to OECD countries, in line with PISA (2018) and TIMSS (2019) data. On the other hand, it is seen that there is an improvement in intermediate level skills, but there is something to be done about the performance gaps. Furthermore, in the context of relevant data, it is seen that the socio-economic disadvantage situation continues in schools within the country regarding educational equity. Variations are also observed in academic skill averages and academic support provided between schools. On the other hand, it is seen that developments have been achieved with many applications and projects. When we look at the relevant applications, it is seen that the continuity of what has been done must be ensured and additional applications are needed.

## **1.Introduction**

In the developing and changing world, the skills needed by individuals also change. In the 21st century, with the increasing use of artificial intelligence and technology, the required professions and occupational definitions are undergoing transformations. Therefore, the importance of education becomes more significant. Students have to struggle with many social, economic and cultural challenges. Students need to make sense of changing unknown technologies and adapt to their future careers. In addition to the knowledge and skills, there is a need for values and behaviors to use them effectively. Education is widely regarded as the most effective means to achieve this. Recently, literacy skills, especially in mathematics, science and reading, have gained importance and become a necessity of our age (OECD, 2019a).

International assessments play a crucial role in shaping educational systems. They allow evaluation of education systems and comparison of many variables across various countries (OECD, 2019a; Sarier, 2020). Among the international assessments that provide the most information in this field, the Programme for International Student Assessment (PISA) and Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS) are prominent (Aydin-Ceran, 2021).

Through the data from the PISA exam conducted by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Turkey has made significant progress in education. This progress is also supported by TIMSS assessments. It is seen that Turkey has made progress in terms of quality

and equality in education. However, despite the improvements, disparities in educational outcomes among schools are observed, with achievement gaps being higher compared to OECD countries. This situation negatively impacts the country's development and exacerbates educational inequality (OECD, 2016a; OECD, 2016b).

In this context, this research examines Turkey's recent performance in PISA 2018 and TIMSS 2019 data, reflecting Turkey's profile in terms of educational equity. Based on the relevant data, some of the policies implemented by Turkey in recent years to reduce disparities in educational opportunities are discussed.

## **2. Method**

### **2.1. The Subsections of the Research**

Qualitative research method is used in the research. Qualitative research method is defined as revealing perceptions and events in their natural environment and in a holistic manner, and describing the previously unnoticed results by setting out from the data attitudinally (Yıldırım and Şimşek, 2013). Document analysis technique, one of the qualitative research method was used in the study. The research draws attention to achievement gaps in the context of equal opportunity in education in Turkey. In this context, Turkey's success profile was revealed using the document analysis technique from PISA (2018) and TIMSS (2019) exam data based on OECD and IEA reports. Then, some of Turkey's recent practices in the context of equal opportunity in education were discussed and reflected with the document analysis technique. Projects carried out by the Ministry of Education were discussed. Recent support was presented. In the research, descriptive analysis was conducted using secondary data sources as thesis, articles and reports.

### **2.2. Data Collection**

The printed scientific resources such as current records or documents, current legislation, theses, books, magazines, articles and Ministry of National Education reports were used. In addition, international websites and databases providing information about the education systems of UNICEFF (2022), IEA (2020) and OECD (2023) were also consulted to access the sources in the literature. Efforts were made to reach up to date resources in data collection for the reliability of the study.

### **2.3. Data Analysis**

The research data was analyzed using the descriptive analysis technique. Descriptive analysis means describing and interpreting data under certain headings (Yıldırım and Şimşek, 2013). The research includes previously analyzed data. In this context, the research describes Turkey's profile and some recent practices in the context of equality of opportunity in education, in line with PISA (2018) and TIMSS (2019) data.

## **3. Findings**

### **3.1. Evaluation of TIMSS (2019) and PISA (2018) Results**

Turkey participates in 2 important international exams to assess its education outcomes on a global level. Since 2003, Turkey has been participating in the Programme for International Student Assessment (PISA) exam, which is part of the International Student Assessment Program. The PISA exam is conducted every three years. The 2021 PISA assessment was conducted in 2022 due to the pandemic. The PISA exam measures individuals' ability to use their knowledge in real-life situations and assesses their skills in science, mathematics, and reading. Additionally, through surveys, data is collected on students' socio-economic status, family, working environment, attitudes, school, school administrators, and teachers. The PISA exam assesses students based on their age rather than their grade level. To be eligible for assessment, a student must be enrolled in at least the 7th grade (OECD, 2019b). In our country, mostly 9th and 10th grade students take this exam.

On the other hand, the other international exam that Turkey participates in is the Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), which focuses more on curriculum-based measurement of math and science knowledge and skills. The TIMSS exam is conducted every 4 years, with the most recent one being in 2019. TIMSS measurements include 4th and 8th-grade students. The specified age for 4th grade in this exam is 9.5 years. In our country, 5th-grade students also take the exam due to improvements made in the curriculum. In the 2019 TIMSS exam, it was reported that 20% of 8th-grade students had results below the lowest proficiency level in mathematics, which is significantly higher than the OECD average of 10%. It is observed that students at this level demonstrated inadequate performance in basic mathematical skills. On the other hand, it is noted that 32% of students performed at a high and advanced level of achievement (OECD, 2022a).

*Table 1. TIMSS 2019 Turkey and OECD 8th Grade Mathematics Proficiency Levels*

|         | Below low benchmark (below 400) | Low benchmark (400) | Intermediate benchmark (475) | High benchmark (550) | Advanced benchmark (625) |
|---------|---------------------------------|---------------------|------------------------------|----------------------|--------------------------|
| Türkiye | 19,6                            | 24,0                | 24,7                         | 19,4                 | 12,2                     |
| OECD    | 10,3                            | 21,4                | 30,7                         | 24,7                 | 12,9                     |

(OECD, 2022a).

In the TIMSS 2019 exam, it is observed that the low performance rate in the field of mathematics is higher than the OECD average. On the other hand, it is seen that there is a similar profile to the OECD average in the advanced-level performance rate.

*Table 2. TIMSS 2019 Turkey and OECD 8th Grade Science Proficiency Levels*

|         | Below low benchmark (below 400) | Low benchmark (400) | Intermediate benchmark (475) | High benchmark (550) | Advanced benchmark (625) |
|---------|---------------------------------|---------------------|------------------------------|----------------------|--------------------------|
| Türkiye | 12,4                            | 21,3                | 28,2                         | 25,4                 | 12,8                     |
| OECD    | 6,2                             | 18,6                | 36,8                         | 30,3                 | 8,0                      |

(OECD, 2022a).

It is observed that there is a more successful profile in science skills. While the rate of low performance is 12%, it is stated that 38% of students exhibit advanced level performance (OECD, 2022a).

On the other hand, in the PISA exam conducted in 2018, it is observed that Turkey performed below the average in the three fundamental proficiency levels of reading, mathematics, and science skills. Despite performing below the average, it is noted that there has been an improvement in science skills, bringing Turkey closer to the OECD average performance (OECD, 2022a). In the PISA exam, there are proficiency levels that show to what extent students are successful in reading, mathematics, and science skills and what they can do in these domains. The levels of proficiency in reading and the score status are indicated in the table 3 below (Ministry of National Education, 2019a; OECD, 2019b; OECD, 2022a).

**Table 3. Brief Description of the Levels of Reading Proficiency in PISA 2018**

| Level | Level score limit | Characteristics of task  |
|-------|-------------------|--|
| 6     | 698               | Understanding long and complex texts. Using information according to relevant criteria, making versatile comparisons. Questioning the source of a text in detail. Comprehending long and abstract texts where indirect inferences can be made. Creating complex plans.   |
| 5     | 626               | Easily comprehending long texts and making inferences. Using known and various reasoning methods for a deep understanding of texts. Answering indirect questions by making connections with many pieces and sources of information. Making specific inferences, critically evaluating hypotheses. Evaluating objectivity or bias based on indirect or direct clues.    |
| 4     | 553               | Comparing perspectives and making inferences based on multiple sources. Investigating, placing, and integrating many parts of embedded information. Fulfilling tasks that require recalling content from the previous task.  |
| 3     | 480               | Making inferences about information in many texts presented indirectly. Synthesizing content. Making inferences at both simple and complex levels. Gathering many pieces of information to reach the main idea. Researching information based on indirect clues. Recognizing the relationship between pieces of information that are often based on multiple criteria. |
| 2     | 407               | Making inferences about the main idea in a moderately long text. Constructing meaning and understanding relationships in a specific part of the text when information for inference is not clear. Comparing reasons and consequences based on short and explicit statements.   |
| 1a    | 335               | Making connections based on previous knowledge or information provided. Making inferences about information in a text written on a known topic.  |
| 1b    | 262               | Evaluating simple sentences as they are. Interpreting the real meaning of reading passages by establishing simple relationships. Scanning and placing explicitly stated information in a simple sentence or passage.   |
| 1c    | 189               | Verifying and understanding the meaning of simple sentences directed towards actual comprehension.   |

*(Ministry of National Education, 2019a; OECD, 2019b).*

It is seen that the students appear to have higher level competencies at higher skill levels.

*Table 4. Türkiye and OECD Reading Proficiency Levels in PISA 2018*

|         | Level 2 and below | Level 5 and above |
|---------|-------------------|-------------------|
| Türkiye | 26,13             | 3,32              |
| OECD    | 22,6              | 8,7               |

*(OECD, 2019b; OECD, 2022a).*

It is observed that the percentage of students in Turkey exhibiting low performance in reading skills is close to the OECD average. On the other hand, having an above-average percentage of low performance indicates that there are steps to be taken in this regard. The percentage of students displaying high performance in reading proficiency levels is below the OECD average.

There are proficiency levels for students' success in PISA math domain. The relevant proficiency levels are described in the table 5 below (Ministry of Education, 2019a; OECD, 2019b; OECD, 2022a).

*Table 5. Brief Description of the Levels of Mathematics Proficiency in PISA 2018*

| Level | Level score limit | Characteristics of task   |
|-------|-------------------|---|
| 6     | 669               | Advanced mathematical thinking and reasoning skills. The ability to model and use information for complex problem situations, conceptualize, and generalize.  |
| 5     | 607               | The ability to develop models for complex situations by determining assumptions and work with them. The ability to select, compare, and evaluate appropriate problem-solving strategies.                        |
| 4     | 545               | The effective ability to work with clear models for concrete or complex situations that require assumptions or constraints. The ability to use limited skills, make inferences in simple contexts.              |
| 3     | 482               | The ability to follow clearly defined steps. The ability to apply simple problem-solving methods. The ability to make interpretations for different sources of information. Limited ability to make inferences. |



|   |     |  |
|---|-----|--|
| 2 | 420 | The ability to interpret and make direct inferences within contexts that allow direct inferences. The ability to derive results from a single source. The ability to use basic algorithms, formulas, procedures, or rules to solve problems involving whole numbers. |
| 1 | 358 | The ability to answer questions in familiar contexts where the necessary information is clearly presented, and the questions are clear. The ability to describe information in clear situations and perform routine operations.                                      |

(Ministry of National Education, 2019a; OECD, 2019b).

It is seen that the students appear to have higher level competencies at higher skill levels.

*Table 6. Türkiye and OECD Mathematics Proficiency Levels in PISA 2018*

|         | Level 2 and below | Level 5 and above |
|---------|-------------------|-------------------|
| Türkiye | 36,7              | 4,8               |
| OECD    | 24,1              | 10,9              |

(OECD, 2019b; OECD, 2022a).

It is stated that the rate of high and low performance is observed more in mathematics skills than in other skills. (OECD, 2022a). Turkey's rate of mathematics skills below basic proficiency (below level 2) appears to be quite high compared to the OECD average.

There are proficiency levels for PISA science literacy according to the achievements of students. Relevant proficiency levels are defined in the table (Ministry of Education, 2019a; OECD, 2019b; OECD, 2022a).

*Table 7. Brief Description of the Levels of Science Proficiency in PISA 2018*

| Level | Level score limit | Characteristics of task   |
|-------|-------------------|---|
| 6     | 708               | Being able to benefit from related scientific ideas and concepts, presenting hypotheses regarding new scientific facts and processes. Using both procedural and epistemic knowledge in predictions. Utilizing knowledge beyond the curriculum. Being able to distinguish claims based on evidence and theory from those based on other circumstances. |
| 5     | 633               | Being able to use abstract scientific ideas and concepts in explaining complex events and processes. Applying and interpreting sophisticated epistemic knowledge in evaluating and justifying alternative experimental designs. Using theoretical knowledge in predictions.   |
| 4     | 559               | Being able to use more abstract and complex content knowledge in explaining complex or less-known events and processes. Conducting experiments with two or more independent variables in a limited content. Evaluating an experimental design using pieces of process or epistemic knowledge.   |
| 3     | 484               | Using moderately complex knowledge in explaining and structuring similar cases. Creating explanations with relevant clues and support in less similar and more complex situations.  |
| 2     | 410               | Being able to define a question in a simple experiment, interpret data, and provide an appropriate scientific explanation using basic methodological knowledge and everyday content knowledge. Being able to use basic or everyday scientific knowledge to obtain valid results from a single data set.   |
| 1a    | 335               | Being able to define and explain simple scientific facts using methodological or everyday content knowledge. Working in structured research with no more than two variables with support. Being able to define simple causal relationships. Being able to interpret graphical or visual data with low cognitive requirements.                         |
| 1b    | 261               | Being able to use basic and everyday scientific knowledge in identifying aspects of similar or simple phenomena. Being able to identify simple patterns in data, recognize basic scientific terms, and follow clear instructions in managing the scientific process.  |

*(Ministry of National Education, 2019a; OECD, 2019b).*

It is seen that the students appear to have higher level competencies at higher skill levels.

**Table 8. Türkiye and OECD Mathematics Proficiency Levels in PISA 2018**

|         | Level 2 and below | Level 5 and above |
|---------|-------------------|-------------------|
| Türkiye | 25,15             | 2,46              |
| OECD    | 22,0              | 6,8               |

(OECD, 2019b; OECD, 2022a).

The rate of high performers in science is lower than the OECD average. On the other hand, the rate of low performers appears to be far from the average (OECD, 2022a).

### 3.1.1. Average performance of upper secondary schools in Türkiye

In Turkey, students make academic or professional choices for upper secondary school after secondary school. Students attend many different types of high schools. There are 8 types of high schools in the PISA 2018 sample. The majority of these high schools consist of Anatolian high schools and vocational high schools. In line with PISA 2018 results, there are significant performance gaps between high schools in Turkey.

**Table 9. PISA 2018 Performance Averages According to Upper Secondary School Types**

|  | Mathematics | Reading | Science |
|--|-------------|---------|---------|
| Anatolian high School                          | 485         | 496     | 499     |
| Vocational and Technical Anatolian High School | 409         | 422     | 424     |
| Multi-programme Anatolian High School          | 376         | 394     | 402     |
| Science High School                            | 592         | 584     | 588     |
| Social Sciences High School                    | 516         | 528     | 527     |
| Anatolian Imam and Preacher High School        | 427         | 445     | 445     |

(OECD, 2022a).

Among high schools, there is a difference of 216 points between the top performer and the lowest performer in mathematics skills. In order to understand the magnitude of the difference between schools in a country, the average performance of high schools can be compared with the average performance of countries. It is emphasized that the average performance of

592 points in science high schools is higher than the average performance of PISA participating countries. On the other hand, the average score of 376 points of Multi-Program High Schools is among the lowest 10% among PISA participating countries (OECD, 2019b).

### 3.1.2. Socio-economic profile of students

According to international exam results, socio-economic status appears to have a linear relationship with learning outcomes (OECD, 2019b; Özer and Suna, 2021). The socio-economic profile of students in Turkey becomes significant in terms of the results. PISA and TIMSS exams collect data on students' socio-economic status as well as academic measurements. Higher variation in socio-economic background means greater heterogeneity in students' backgrounds. According to TIMSS, variation in socio-economic backgrounds of students in Turkey is expressed as the highest among all countries participating in PISA and TIMSS. Having a student population from very heterogeneous backgrounds makes achieving equitable outcomes inherently a greater challenge than in countries where student backgrounds are more homogeneous. It is stated that inequalities among the entire 15-year-old group in Turkey may be even greater than the data suggested, since the 2018 assessment covers 73% of the target group (OECD, 2019b).

PISA and TIMSS assessments have developed indices drawing on many sources of information on student background to provide a measure of socio-economic background.

#### 3.1.2.1. PISA index of economic, social and cultural Status (ESCS)

In PISA, a student's socio-economic status is included as an index, which is a composite measure that combines the financial, social, cultural and human-capital resources available to students into a single score. It is known to depend on various variables related to students' family background. The index is based on many variables related to family background. These; Parents' education, parents' professions, and items that can be purchased as material wealth or cultural capital. The availability of a quiet room to study, Internet access, number of books, possession of a computer or tablet, desk, and other educational resources available at home are also included (OECD, 2019b).

#### 3.1.2.2. TIMSS home resources index

1. Grade 4 home resources for learning scale: number of books at home, number of children's books at home, study support at home (internet

connection, computer, desk and own room), parental education and parental occupation.

2. Grade 8 educational resources learning scale: number of books at home, home study support (internet connection, computer, desk, and own room), and parental education.

According to TIMSS home resources learning scales, it is emphasized that in the 4th grade, the rate of students with low resources at home in Turkey is more than 7 times the average of OECD member countries, and in the 8th grade, it is more than 4 times. According to the economic social situation (ESCS) PISA index, it is emphasized that the share of 15-year-olds in Turkey in the lowest international decile of the ESCS index is 6 times higher than the OECD average (OECD, 2022a).

*Table 10. Variation in Turkey's Socio-economic Background According to TIMSS 2019*

|         | 4th Grade | 8th Grade |
|---------|-----------|-----------|
| Türkiye | 3,5       | 3,2       |
| OECD    | 2,5       | 2,2       |

*(OECD, 2022a).*

According to TIMSS 2019 data, it is seen that Turkey has a student profile with a higher level of diversity compared to the OECD average.

*Table 11. Variation in Turkey's Socio-economic Background According to PISA 2018*

|         |      |
|---------|------|
| Türkiye | 1,39 |
| OECD    | 0,88 |

*(OECD, 2022a).*

According to PISA 2018 social and cultural situation index, more variations are observed for students in Turkey compared to the OECD average. It can be concluded that this situation makes it difficult to provide equal education to each individual. The presence of more disadvantaged students also prevents good results (OECD, 2022a).

### 3.1.3. Current situation of early childhood education and care (ECEC) in Turkey

It is stated that children have historically shown less participation in ECEC in Turkey compared to OECD countries. When they start to participate, it is observed that duration of participation is shorter. According to TIMSS 2019 results, it is seen that 34% of 4th grade students in Turkey did not attend ECEC or attended ECEC for less than 1 year. It is strongly stated that the performance of individuals who attend pre-school is also better (OECD, 2021). It is expressed that the participation of children in the 3-year-old group in education in Turkey is 8%. In OECD countries, it is stated that the participation rate of 3-year-olds is 56%. According to PISA 2018 data, it is seen that 37% of students do not attend ECEC (OECD, 2022a).

*Table 12. 4th Grade ECEC Participation, TIMSS 2019*

|         | No participation. | Less than one year. | One year. | Two years. | Three years. | 4 years or more. |
|---------|-------------------|---------------------|-----------|------------|--------------|------------------|
| Türkiye | 28,1              | 5,8                 | 41,8      | 16,0       | 4,6          | 3,6              |
| OECD    | 4,0               | 1,6                 | 7,8       | 12,0       | 30,7         | 43,9             |

*(OECD, 2022a).*

According to TIMSS 2019 data, the participation of 4th grade students in ECEC in Turkey is far behind compared to OECD countries.

*Table 13. 8th Grade ECEC Participation, PISA 2018*

|         | No participation. | Less than one year. | One year. | Two years. | Three years. | 4 years or more. |
|---------|-------------------|---------------------|-----------|------------|--------------|------------------|
| Türkiye | 35,5              | 1,5                 | 36,0      | 17,8       | 5,6          | 3,6              |
| OECD    | 4,7               | 1,5                 | 13,6      | 23,9       | 29,9         | 26,4             |

*(OECD, 2022a).*

According to the results of TIMSS 2019 results, a similar situation is observed in PISA 2018 results as well. Türkiye exhibits comparatively lower participation in ECEC when compared to OECD countries. It is indicated that only 6% of students in the 15-year-old age group have attended at least 3 years of early childhood education, while the participation rate in OECD countries stands at 30% (OECD, 2022a). Furthermore, it is emphasized that there exists a strong correlation between students' socio-economic

background and their participation in ECEC (Özer and Suna, 2021). Analysis of the PISA 2018 and TIMSS 2019 data reveals that disadvantaged students exhibit lower participation in ECEC, which consequently reflects on their overall educational attainment.

#### **3.1.4. Gender**

According to the TIMSS 2019 exam, boys in Grade 4 perform better than girls in mathematics and science. It is stated that this situation is similar in other countries as well. Starting from 8th grade, girls in Turkey surpass boys in mathematics and science. On a global level, gender inequality decreases as children continue their education. A similar situation exists in Turkey concerning the success of girls. On the other hand, according to PISA 2018 data, girls perform better than boys in reading and science skills. Boys perform better in mathematics skills. Gender distribution inside and outside school in Turkey is seen as one of the factors that can affect student success. When Türkiye first participated in PISA 2003, the representation rate of girls in PISA sample was stated as 45%. It is emphasized that the representation rate of girls increased in PISA cycle reaching 49.6% in 2018. It is stated that this situation partly explains Türkiye's rise in participation and performance (OECD, 2019b).

#### **3.1.5. School environment and resources**

##### *3.1.5.1. Performance gap between schools and socio-economic status*

According to TIMSS 2019 data, secondary school students in Türkiye are socio-economically stratified between schools in their first year. There is a very high socio-economic variation between schools in Türkiye. More than half of the variation in mathematic and science performance in 4th grade occurs between schools. This variation in Türkiye is above the average of OECD countries and is the highest among all countries participating in TIMSS 2019 exam. In secondary schools in Turkey, low-performing and disadvantaged students or high-performing and advantaged students are grouped in separate schools. It seems that the lack of admission policy for secondary schools leads to variation primarily based on geographical location. Children and families from disadvantaged backgrounds reside in the same neighborhood and attend the same schools. This situation deepens the variation (OECD, 2019b; OECD, 2022a).

At the 8th grade level, it is emphasized that although the performance gap between schools due to socio-economic status decreases slightly, it is still well above the OECD average. On the other hand, the performance gap

between schools in the 15-year-old group in Turkey is one of the highest rates among OECD countries. This difference is 26% points higher than the OECD average. It is stated that selective school admission policies are partially effective in this difference at the high school level. Consequently, the high performance gap between schools in Türkiye inevitably leads to a high level of high and low performance isolation index. In this case, high and low performing students receive clustered education in separate schools. The high-performance isolation index in Turkey is one of the highest among OECD countries (OECD, 2019b; OECD, 2022a).

### 3.1.5.2. School location

In Turkey, students mostly receive education in urban areas. It is stated that less than 1% receive education in remote rural areas. It is stated that those who receive education in urban areas perform better than those in rural areas. On the other hand, within the scope of TIMSS 2019 and PISA 2018 exam results in Turkey, performance gaps between rural and urban areas seems quite high. Relevant data are shown in the table and table 14 and table 15 below (OECD, 2022a).

*Table 14. 8th Grades Performance Gaps between Urban and Rural Areas in Mathematics and Science Skills, TIMSS 2019*

|         | Mathematics | Science |
|---------|-------------|---------|
| Türkiye | 87          | 75      |
| OECD    | 30          | 20      |

(OECD, 2022a).

It is seen that there is significant performance gap between the areas within the scope of TIMSS 2019 results in Turkey.

*Table 15. Performance Gaps between Urban and Rural Areas in Reading, Science and Mathematics, PISA 2018*

|         | Reading | Science | Mathematics |
|---------|---------|---------|-------------|
| Türkiye | 46      | 40      | 41          |
| OECD    | 23      | 19      | 20          |

(OECD, 2022a).



It is seen that there is significant performance gap between the areas within the scope of PISA 2018 results in Turkey. We can conclude that performance gaps between the areas in Turkey are well above the OECD average.

### 3.1.5.3. School Resources and School-based Support

#### 3.1.5.3.1. Students-Teacher Ratio

**Table 16. Student-Teacher Ratio Difference in Advantageous and Disadvantaged Schools in Turkey, PISA 2018**

|         | Difference |
|---------|------------|
| Türkiye | -3,2       |
| OECD    | 1,2        |

(OECD, 2022a).

It is known that the students-teacher ratio in Turkey (13.5) is close to the OECD average (13.3). On the other hand, it is observed that there is a higher number of students per teacher in disadvantaged schools. The table 16 above illustrates this disparity.

#### 3.1.5.3.2. School resources

**Table 17. 8th Grade Difference in Educational Resources Shortage between Advantaged and Disadvantaged Schools, TIMSS 2019**

|         | Difference |
|---------|------------|
| Türkiye | 1,1        |
| OECD    | 0,7        |

(OECD, 2022a).

The problem of insufficient resources persists in rural areas compared to urban areas. In Turkey, there is a notable deficiency of resources, particularly in disadvantaged schools. The problem of insufficient resources persists in rural areas compared to urban areas (OECD, 2022a).

As seen in the Table 17, a greater difference is observed in our country while the difference in resource shortage is to a certain extent in OECD

countries This situation indicates that sufficient educational resource has not been equally provided to all schools.

*Table 18. Difference in Percentage of Students Provided Academic Support Students Between Advantaged and Disadvantaged Schools According to Administrators' Opinions, PISA 2018*

|         | Seperate room for homework | Staff providing academic help | Peer-to-peer tutoring |
|---------|----------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| Türkiye | 28,6                       | 20,7                          | 0,3                   |
| OECD    | 6,7                        | -6,0                          | 12,7                  |

(OECD,2022a).

As can be seen in the table, the differences between schools providing academic support practices for students in our country are quite different in terms of providing separate rooms and provided study support by education staff at school.

It is stated that advantaged schools in Türkiye support students better with more seperate room for study and more staff supputing academic help (OECD, 2022a).

### **3.2.Some Current Policies Implemented to Improve Inequality of Opportunity in Education in Turkey**

#### **3.2.1. National Monitoring and Evaluation Unit**

In 2019, the “National Monitoring and Evaluation Unit” was established by the Ministry of National Education. The purpose of this relevant unit is to conduct monitoring and improvements based on various indicators in the field of education Monitoring and evaluation of actions regarding achievement gaps are also carried out by this unit (Özer, Genç and Suna, 2020). It is stated that the relevant unit makes diagnostic statements regarding curriculum achievements in the fields of Turkish, mathematics and science. In this context, 350 thousand students in 4th, 7th and 10th grades were taken as a sample in 2019, representing all levels (OECD, 2020; OECD, 2023).

Assessments were made for Turkish, mathematics and science courses. Assessments also include a survey containing background information about the student and surveys administered to teachers and administrators. Then, an evaluation was carried out on Turkish language skills in reading, writing,

speaking and listening in the 7th grade. Furthermore, a computer-based pilot evaluation study was conducted in 15 provinces (OECD, 2020; OECD, 2023). In addition to these practices, assessment studies were carried out for Turkish, science, mathematics and foreign language courses in support and training courses (Özer, Genç and Suna, 2020).

### **3.2.2. Projects for Early Childhood Education**

Early childhood education is seen as a very important stage in supporting individual learning from the early years. It is stated that the enrollment rate for 3-5 year olds has made a significant progress in Turkey (OECD, 2023). It is known that many projects were carried out in preschool education. Within the scope of the 2023 vision, it was discussed that compulsory education should be included in the 5-year-old group and that disadvantaged children should also benefit from preschool education. Projects were carried out with UNICEF in the 2012-2015 period to ensure the participation of disadvantaged children in education (Özer, Gençoğlu, and Suna, 2020).

As part of this endeavor, it is noted that children's educational materials, clothing, and other essential needs were provided. It is stated that 20 thousand children were able to access education with this support. It is emphasized that material support was provided under the name "my play chest" to areas where transportation to school is difficult. Mobile classes, transportation center kindergarten classes and summer schools were also provided in disadvantaged regions. Furthermore, it was possible to open classes in the villages by ensuring that 3, 4, and 5-year-olds receive education in the same class (Özer, Gençoğlu, and Suna, 2020).

With the 2021 Early Childhood Education Campaign, access has been increased in less populated areas. Efforts have been made to eliminate differences in access due to low socio-economic reasons. In this context, projects for the renewal and reuse of unused school buildings under the name of "Village Life Centers" have been initiated. In the first year, 2 400 centers were created. Furthermore, it is stated that 500 million Turkish Liras of support was provided to families for their children's education expenses with the Preschool Children Support Project (Özer, Aşkar and Suna, 2023). The Project for Improving Quality and Access in Early Childhood Education, executed in 2020, led to the establishment of 300 containers and 600 preschool classes (UNICEF, 2022).

It is stated that, with the projects implemented and the educational mobilization, there have been serious improvements in pre-school enrollment rates. It is stated that the 3-year-old schooling rate has reached 21%, the

4-year-old schooling rate has reached 42% and the 5-year-old schooling rate has reached 99.86% (MEB, 2023a).

### **3.2.3. Support and Training Courses**

Support and training courses refer to the support given to students academically at a specific time. Studies related to courses are conducted by the General Directorate of Secondary Education. Courses are offered by both public and private middle schools and high schools. Courses are organized for voluntary students aiming to reinforce their knowledge and address any learning gaps they may have. Joint exams are conducted at the end of each term to assess and evaluate the students' progress. In addition, courses are also offered for mathematics and English subjects during the summer holidays. The determination of which subjects will be covered in these courses and in which grade levels is made by the Ministry of National Education (Ministry of National Education, 2023b).

Courses are held in schools and educational institutions that have suitable physical facilities and student potential. Courses are opened by official secondary schools, imam-hatip secondary schools, special education secondary schools with a general primary education program, special education vocational schools, special education vocational high schools, secondary education institutions and public education center directorates. Priority is given to the school's own students for enrollment in these courses.. Subsequently, students can be accepted from the registration area, the neighboring registration area and the other registration area. Classes can be created with readiness exams. For the 2023-2024 academic year, it has been decided that courses will be offered only at the 8th, 11th, and 12th-grade levels.. It is stated that they have the right to choose a maximum of 6 courses in the 8th and 11th grades and 8 courses in the 12th grades (Ministry of National Education, 2023b).

### **3.2.4. Remedial Education Programme in Primary Schools**

Remedial Education Programme is expressed as a preventive program that provides both academic and psychosocial support for students who have not achieved the targeted learning outcomes in the areas of Turkish and mathematics. The program is for 3rd grade students. These students include those who are not in the special education category but require academic support, as well as children of immigrant families, those under protection, and refugees. It is stated that a curriculum-aligned individualized program is implemented for the students who have fallen behind. (Ministry of National Education, 2019b; Özer, Gençoğlu and Suna, 2020).

Within the program, between 10 and 160 hours of training are provided per week. Turkish and mathematics courses can be taken separately or together. A method from simple to complex is followed and implemented. Lessons can be scheduled during weekdays or weekends within the school planning. The student group can be planned to be a maximum of 10 people (Ministry of National Education, 2023c; Özer, Gençoğlu and Suna, 2020).

### **3.2.5. 1000 School Projects in Vocational Education**

In order to support vocational education, the Ministry of National Education has established research and development centers in 40 vocational and technical Anatolian high schools with well-defined capacities. In addition to this, 1000 vocational education institutions that are disadvantaged in terms of attendance, school dropout rates, and academic performance have been identified. It is aimed to provide support to these schools. The Ministry of National Education (MEB) initiated the “1000 Schools Project in Vocational Education” in the year 2020. With the 1000 school project in vocational education, it is aimed to increase the quality of vocational education and reduce the achievement gap between schools. The project duration is determined as 1 year. Within the scope of the project, it is aimed to support all components of education. In this context, educational and personal development support was provided to families, students, and teachers (Ministry of National Education, 2021).

Support provided to students in basic skill areas: It is seen that students starting vocational education continue their education with many learning deficiencies which adversely affect vocational education. Basic skill deficiencies are getting deeper. At this point, it is aimed to provide support at many points in order to eliminate the relevant deficiencies:

1. A support program for skill deficiencies has been implemented in the fields of science, mathematics and Turkish.
2. Providing material support to schools within the scope of the program.
3. Providing additional support to relevant schools within the scope of support and training courses.
4. Providing project support to these schools by Science and Art Centers.
5. Offering various forms of support to students in selected schools, including first aid kit training and sports activities (Ministry of Education, 2021).

### 3.2.6. Integration of Refugee Students into Education

Turkey continues to host the largest number of refugees worldwide due to the increasing global population forced to flee their homelands because of conflicts, violence, and persecution. Turkey currently hosts approximately 3.6 million registered Syrian refugees and nearly 320,000 people of other nationalities (UNHCR, 2023). Considering the number of refugees, the importance of addressing their educational needs becomes increasingly significant.

Many projects have been carried out by the Ministry of National Education to integrate refugee children into education. Some of these projects are:

1. Project to Increase The Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (2016-2018): It is a project also supported by the European Union. The project includes issues such as language support for Syrian children, extra lessons to catch up with their peers, transportation and educational material support, teacher training and awareness raising. The project was implemented in 24 provinces where Syrian children are most concentrated. The enrollment rate for Syrian children increased from 37% in 2015/16 to 63% in 2019/20. It is stated that the project has been extended until 2023 (OECD, 2020).

2. Integration of Syrian Students into Vocational Training Programs: Supported by the German development bank and the European Union, this project involved updating the infrastructure of vocational education institutions and was implemented in eight provinces (OECD, 2020).

3. Accelerated Learning Program for Protected Syrian Children in Non-Formal Education UNICEF Support (2017-2019): It includes providing education to Syrian children aged 10-18 outside of formal education. It is stated that at the end of 2018, 5 616 children were reached. In addition, complementary financial support was also provided (OECD, 2020).

4. PIKTES and Integration Classes: It is emphasized that the Integration of Foreigners into the Turkish Education System Project (PIKTES) has been implemented in Turkey to respond the needs in this regard. Within the scope of this project, the aim is to improve the adaptation of foreign students and their Turkish language skills. The project has aimed to prepare target students for academic education by improving their language skills, as outlined in the directive numbered 2020/7 (Özer, Gençoğlu and Suna, 2020).

### **3.2.7. Girls' Participation in Education**

Despite continuous improvements between 2013 and 2020, historically girls' enrollment rates are far behind boys in the same age group. On the other hand, in 2020, the enrollment gap between male and female students decreased to less than one percent in different age ranges. These changes in enrollment rates have largely resulted from government policies related to supporting girls' access to education (OECD, 2023).

1. Project to Increase the Enrollment Rate of Girls I (2011-2013): It was aimed to increase girls' access to education. The project targeted 16 regions with the lowest enrollment rate. The project aims to increase girls' participation in primary and secondary education, raise family awareness, and strengthen labor market connections. Many applications were included within the scope of the project. It is stated that it includes workshops, trainings, field findings in the context of guidance and consultancy, incentives for families to send their children to school, and teaching material support (IT resources, professional equipment). In addition to these, grants were provided for researching factors related to school dropout and absenteeism, as well as training and completion courses to prevent early school leaving for girl (Human Resources Development Operating Structure, 2018).

2. Project to Increase the Enrollment Rate of Girls II (2015-2017): It is stated that after the success of the 1st project, the second project was started. In this context, it is stated that the project included social assistance activities, purchase of additional land for schools, and material support for pilot schools. Furthermore, home visits were conducted to persuade families to send their daughters to school reaching a total of 15,990 families. In addition, the project primarily targeted increasing participation rates in vocational education, as well as at all levels of secondary education. There were many practices in this context. School and community activities, family meetings to raise awareness, capacity building for guidance and gender equality and consultancy, and provincial visit teams providing support for early school leaving were among the practices (Human Resources Development Operating Structure, 2018; OECD, 2020).

3. Project to Increase School Attendance And Schooling Rates (2021): It is emphasized that the schooling rate of girls has increased with the projects carried out. On the other hand, there was a focus on conducting studies to ensure equal access and address issues such as school dropout, absenteeism, and grade repetition, school drop-out, absenteeism and grade repetition. In this context, 50 schools were determined in 14 provinces. Prevention,

intervention and compensation practices were carried out. Girls were determined as the target group (Ministry of National Education, 2022).

#### **4. Discussion and Suggestions**

In recent years, Turkey has been seen to have implemented many practices to ensure participation in education, improving performance rates and equality of opportunity in education. Although Turkey has made significant progress in relevant areas, it seems that there is still a need for support practices to ensure equal opportunities in education and reduce achievement gaps. In this context, steps should be taken to set goals and ensure continuity in goal-oriented practices.

Efforts to enhance the success of underperforming students and reduce achievement inequalities should commence from early childhood education and continue throughout secondary education (Vidal, 2020). It is essential to provide support until the end of secondary education. Consistent efforts are required to address variables that negatively impact learning. Consequently, a national policy needs to be adopted on this issue. The socioeconomic and sociocultural differences among students in the country should be given significant consideration (OECD, 2022b).

Within the framework of relevant data, an inclusive education system from pre-school to the end of secondary education should be centered in Turkey. It should be aimed to increase the quality at all levels of education. In this context, especially schools need to be supported economically. Support can be directed, especially, towards disadvantaged schools in resource distribution. By improving schools, inequalities in student background can also be compensated. In addition, study support groups can be created in schools for students who are falling behind. The implementation of projects focused on students' academic and social development should be increased. Through these measures, the quality of education can be enhanced, leading to improvements in achievement inequalities.



## REFERENCES

- Ceran, S. A. (2021). Evaluation of TIMMS 2019 and PISA 2018 science findings in Turkey perspective. In S.A. Kiray & E. Tomevska-Ilievska (Eds.), *Current Studies in Educational Disciplines 2021* (78–99). ISRES Publishing.
- Human Resources Development Operating Structure. (2018). *Increasing school attendance rates especially for girls*. <https://www.ikg.gov.tr/increasing-enrolment-rates-especially-for-girls-ii/?lang=en>
- Ministry of National Education. (2019a). *PISA 2018 Türkiye preliminary report*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_pisa\\_2018\\_turkiye\\_on\\_raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_pisa_2018_turkiye_on_raporu.pdf)
- Ministry of National Education. (2019b). *İlkokullarda yetiştirme programı*. [https://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_05/21135108\\_iyep\\_2019.pdf](https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf)
- Ministry of National Education. (2020). *Mesleki eğitimde 1000 okul projesi*. <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitimde-1000-okul-projesi/haber/21982/tr>
- Ministry of National Education. (2021). *Mesleki eğitimde 1000 okul projesi*. [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_10/12161721\\_MESLEKY\\_EYYTYMDE\\_1000\\_OKUL\\_PROJESY\\_-\\_son\\_hali.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/12161721_MESLEKY_EYYTYMDE_1000_OKUL_PROJESY_-_son_hali.pdf)
- Ministry of National Education. (2022). *Measures taken by the Republic of Türkiye Ministry of National Education to protect the rights of girls during COVID-19*. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-05/turkey\\_1.docx](https://www.ohchr.org/sites/default/files/2022-05/turkey_1.docx)
- Ministry of National Education. (2023a). *Türkiye’de 5-14 yaş aralığındaki okullaşma oranı yüzde 99’a ulaştı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiyede-5-14-yas-araligindaki-okullasma-orani-yuzde-99a-ulasti/haber/29875/tr>
- Ministry of National Education. (2023b). *Destekleme ve yetiştirme kursları e-kılavuzu*. [https://e-kurs.meb.gov.tr/Dosya/2023\\_klavuz.pdf](https://e-kurs.meb.gov.tr/Dosya/2023_klavuz.pdf)
- Ministry of National Education. (2023c). *2023 yılı bütçe sunuşu*. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_08/24152252\\_2023\\_Butce\\_Raporu.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/24152252_2023_Butce_Raporu.pdf)
- OECD. (2016a). Economic surveys: Turkey 2016. *OECD Publishing*.
- OECD. (2016b). PISA 2015 results (Volume 1): Excellence and equity in education. *OECD Publishing*.
- OECD (2019a). OECD future of education and skills 2030 : A Series of concept notes. *OECD Publishing*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)

- OECD. (2019b). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. *OECD Publishing*, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD. (2020). Education policy outlook: Turkey. *Oecd Publishing*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Turkey-2020.pdf>
- OECD. (2021). Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care, starting strong. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- OECD. (2022a). Student achievement in Türkiye: Findings from PISA and TIMSS international assessments. *OECD Publishing*, <https://doi.org/10.1787/c8a84283-en>
- OECD (2022b). Policy options for stronger, more equitable student outcomes in Türkiye. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/2c578d0c-en>.
- OECD. (2023). Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/5ea7657e-en>.
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2021). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70.
- Özer, M., Gençoğlu C. ve Suna, H.E. (2020). Türkiye’de eğitimde eşitsizlikleri azaltmak için uygulanan politikalar. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 294-312.
- Sarıer, Y. (2020). Turkey’s performance in TIMSS applications and variables predicting academic achievement. research article. *Journal of Primary Education*, 2(2), 6-27.
- UNHCR. (2023). *Refugees and asylum seekers in Turkey*. <https://www.unhcr.org/tr/en/refugees-and-asylum-seekers-in-turkey>
- UNICEF. (2022). *More children in Turkey will benefit from early childhood education*. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/more-children-turkey-will-benefit-early-childhoodeducation>.
- Vidal, Q. (2020). Turkey: Özelim eğitimdeyim (I am special, I am special in education) education continuity during the coronavirus crisis. *OECD Publishing*. <https://oecdeditoday.com/wp-content/uploads/2020/10/Turkey-I-am-special-I-am-in-education.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



# Examining the Decisions Taken at the National Education Councils in the context of the Teaching Profession<sup>1</sup>

Abdullah Balıkçı<sup>2</sup>

## Abstract

The aim of this research is to examine the decisions taken at the national education councils in the context of the teaching profession. The study employed a qualitative research method as it was aimed at making inferences from national education councils (NECs) in terms of the teaching profession. In the current study, NEC decisions (1-20) on the Ministry of National Education (MoNE) website ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)) were used as documents to derive new meanings for the teaching profession within the scope of NECs. The teaching profession in NECs can be viewed under two themes. These are managerial aspect of the teaching profession and stakeholder aspect of the teaching profession. NECs bring up different aspects of the teaching profession. They show that the decisions taken based on the agenda have both management and stakeholder dimensions of the teaching profession. The essence of the decisions taken in NECs in the context of the teaching profession is to raise the status of the teaching profession. In addition, teacher-centered decisions were made in some NECs (10, 18, 19). In this respect, the current study will contribute to the field by bringing different perspectives on the teaching profession to the agenda. Based on the results of the study, the following suggestion can be made: Although it is important to constantly bring the same issues to the agenda in NECs, a mechanism should be established to monitor the decisions taken. In this way, changes and developments in the process should be monitored.

---

1 This study was presented as an oral presentation at EDUCongress, 20-23 September 2023.

2 Assoc. Prof. Dr., İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Türkiye, [abdullah.balikci@iuc.edu.tr](mailto:abdullah.balikci@iuc.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9824-0197

## **1. Introduction**

One of the official works that determine educational policies in Türkiye is the National Education Councils (NECs). NECs, which were first held in 1939, have been organized 20 times (Ministry of National Education [MoNE], 2014). NECs are official meetings where various issues related of the country's education are discussed and guided educational policies. Various stakeholders of education attend and contribute to these meetings (Aydın, 2009). The councils involve achieving consensus on the solution of the problems and a resulting declaration (Karataş, 2012). In this respect, regard, NECs are an effective public administration policy element that directs the Turkish National Education System (Deniz, 2001); contribute to the understanding of the structuring and implementation of educational policies (Göktürk, 2006). NECs are formal meetings where educational matters are consulted and presented. Although various educational issues are discussed in the NECs, problems are experienced (Carpenter-Kılınç, 2007). These problems are generally related to the implementation of NECs (Dinç, 1999), rising from their formal, structural and functional problems. The existence of the mentioned problems reduces the impact of NECs on the implementation of education policies and achieving the desired developments (Deniz, 2001).

Arrangements should be made in official consultation meetings such as education councils, where various educational issues are discussed and educational policies are tried to be determined, taking into account the impact of teachers on society. Due to the teacher's influence, more investment should be made in the teaching profession (Aminrad et al., 2012). That is to say, in structuring education, education stakeholders, including teachers, must participate in planning and consultation works. Participating in decisions is of strategic importance for school policies (Carvalho et al., 2021). Because the value and impact of the school increases as it exhibits an open and transparent management approach, has an environment-based structure that enjoys learning, and receives increasing support and participation from the environment (Kholis, 2022). What is important at this point is that school managers align their strategy with the participatory management approach so that stakeholders can contribute to the structure of the school. School managers should benefit from the opinions of teachers and other stakeholders in making decisions at the school (Cabardo, 2016). For this, the opinions of subordinates, including teachers, should be involved in the decision-making processes (Bouwman et al., 2017). According to the researcher, NECs are important because they are one of the environments where stakeholders such as teachers and school managers can express their opinions.

Research on NECs was conducted at the national thesis center. When the search was made using the keyword “national education”, it was determined that 452 theses were prepared between 1983 and 2023. 25 of these are related to NECs. All of these studies are at master’s level. Regarding NECs, Aydın’s (2009) study on teacher problems, Aygül’s (2019) on primary school programs, Eroğlu et al.’s (2016) on teacher development, and Karataş’s (2012) on teacher-environment interaction are of relevance to the subject. However, in these studies, certain dimensions of the teaching profession are discussed. A holistic approach is not taken. In this context, the current study is considered important by the researcher as it brings to the fore different aspects of the teaching profession in NECs. The researcher believes that the current research will contribute to the field for the stated reason. In addition, the researcher finds it necessary to comprehensively reveal and understand how the fundamental issue of education, such as the teaching profession, is evaluated in meetings as determinants of educational policies such as NECs. The aim of this research is to examine the decisions taken at the national education councils in the context of the teaching profession. Based on this purpose, answers were sought to the following questions:

1. In what aspects was the teaching profession discussed at the National Education Councils?
2. Which point(s) come to the fore in the context of the teaching profession at the 2nd National Education Councils?

## **2. Method**

The study employed a qualitative research method as it was aimed at making inferences from NECs in terms of the teaching profession. The aim of a qualitative research is to provide descriptive, systematic, detailed and understandable information to derive new meanings (Merriam, 2015; Neuman, 2006). In the current study, NEC decisions (1-20) on the Ministry of National Education (MoNE) website ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)) were used as documents to derive new meanings for the teaching profession within the scope of NECs. Since NEC decisions are subject to open access, there is no need to obtain a permission for the study. In the study, National Education Councils were coded as “NECs”. Official publications and reports can be used as data sources in a qualitative research. These are considered documents (Patton, 2014). In order to systematically reveal new meanings, content analysis was employed to reflect the decisions regarding the inferences the report. For this purpose, a research was conducted at the national thesis center using the keyword “national education”. The aim of content

analysis is to reveal new meanings, relationships and dimensions in the light of the texts at hand (Gökçe, 2019). Content analysis in the study was conducted as follows:

1. Reading of the national education councils
2. Analyzing the councils in the context of the teaching profession
3. Dividing the councils into themes within the context of the teaching profession
4. Making inferences from the themes in the context of the teaching profession
5. Drafting the conclusions into a report, reviewing them, and
6. Writing of the final study report

Descriptive analysis was performed in the study. The purpose of descriptive analysis is for the reader to better understand the meanings of the research (Patton, 2014). In the study, analyzes were made in the context of the teaching profession by directly quoting the relevant ones from the NEC decisions - in the findings and comments section. The research developed deductively and cyclically. Three strategies were used/employed for the validity and reliability of the research. These are i) External audit: The research report is compared with similar studies in terms of subject, method and content.

ii) Direct quotation: Decisions appropriate to the themes in NECs are directly quoted and presented in the findings section.

iii) Reflective thinking: After the report was written, it was checked whether the inferences coincided with the direct quotations given. The process was repeated deductively (Christensen et al., 2015; Merriam, 2015).

### **3. Findings and Comments**

In with the analysis made in the context of the teaching profession of the NECs, the researcher reached the themes stated in Table 1.

*Table 1. Distribution of National Education Councils by Themes*

| THEME   | CATEGORY                                     | CODE                |
|---|--|---------------------|
| Managerial Aspect of the Teaching Profession  | In Terms of Professional                     | Duty                |
|   |  | Personal rights     |
|   | In Terms of Legal Infrastructure             | Course schedules    |
|   |  | Organizing events   |
| Stakeholder Aspect of the Teaching Profession | In Terms of Interaction with the Environment | Editing requirement |
|   |  | Suggestions         |
|   | In Terms of Educational Perspective          | Partnership         |
|   |  | Expectations        |
|   |  | Pre-Service         |
|   |  | In-Service          |

According to Table 1, the teaching profession in NECs can be viewed under two themes. Themes contain elements that support each other. From Table 1, it is understood that different aspects must be taken into account in order to fulfill the teaching profession. However, it is clearly seen that stakeholders have an important share in the performance of the profession. According to Table 1, it can be seen that expectations and suggestions for the teaching profession in NECs are put forward in all dimensions.

### **3.1. Evaluation of the 1st National Education Council in Terms of Teaching Profession (17-27 July 1939)**

The teaching profession has been evaluated in the context of teachers' duties for the implementation of courses and activities in the 1st NEC. Teachers were given initiative in conducting lessons and activities. The approach to this point has been as follows:

“Recommendations about moving classes to morning in schools and devoting afternoons to free and joint activities under the direction of teachers, optional in secondary schools and compulsory in high schools, have been accepted.”

### **3.2. Evaluation of the 2nd National Education Council in Terms of Teaching Profession (15-21 February 1943)**

The teaching profession is viewed in terms of the importance of teacher education in the 2nd NEC. The necessity of specialized field education in teaching is highlighted. The approach to this point has been as follows:



“Appointing only graduates of institutions that train teachers in this field to secondary school and high school history teachers”

### **3.3. Evaluation of the 3rd National Education Council in Terms of Teaching Profession (02-10 December 1946)**

The teaching profession has been evaluated in the context of the legal infrastructure for educational levels and duties in the 3rd NEC. The approach to this point can be explained as follows:

“Commerce Secondary Schools and High Schools Program and Regulation”

### **3.4. Evaluation of the 4th National Education Council in Terms of Teaching Profession (23-31 August 1949)**

4th NEC focuses on the training of the teachers. It was emphasized that the changes needed in teacher training over time should be taken into account. The approach to this point has been as follows:

“Organizing the educational institutes and higher teacher training schools that train teachers for secondary schools and high schools according to needs.”

### **3.5. Evaluation of the 5th National Education Council in Terms of Teaching Profession (04-14 February 1953)**

It is understood that decisions are made in the context of teachers’ duties and legal infrastructure in 5th NEC. The approach to these points was as follows:

“Ensuring harmony between the aims and principles of the primary school program and its content

Discussions were held on the Draft Primary Education Law.”

### **3.6. Evaluation of the 6th National Education Council in Terms of Teaching Profession (18-23 March 1957)**

It is seen that decisions are made regarding the duties of teachers through course schedules and education levels in 6th NEC. The approach to these points was as follows:

“Reviewing the programs of these schools with the inclusion Foreign Language, Music and Physical Education courses”

### **3.7. Evaluation of the 7th National Education Council in Terms of Teaching Profession (5-15 February 1962)**

It is seen that 7th NEC focuses on teacher training and education. The fact that the issue of training teachers, which has an important place in today's education system, is also addressed in this NEC shows the importance given to the subject. The basic principles for the training of teachers were prioritized, and the types of schools for the teachers to be trained were stated. These schools are: Primary Teacher Schools, Education Institutes, Higher Institute of Educational Sciences, Higher Teacher Schools, Male Technical Teacher School, Commerce Higher Teacher School, Girls' Technical Teacher School, Women's Vocational Teacher School, Training of Teachers for Village Women Mobile Courses. This council also focused on making the teaching profession attractive. Making the teaching profession attractive has been done by providing teachers with the necessary training, improving their personal rights and reviewing the legislation in line with needs. Therefore, it can be stated that this council is a teacher-focused council. Some of the decisions taken are as follows.

“In order to make the teaching profession attractive, the Group of Coordination has prepared a number of proposals under the headings such as “Professional Training and Development”, “Appointment, Promotion and Transfer”, “Salary Wages and other Material and Moral Opportunities”, “Some Defects in the Current Legislation” and “Laws and Regulations”. The proposals prepared and accepted with some additions at the National Education Council were deemed appropriate.”

### **3.8. Evaluation of the 8th National Education Council in Terms of Teaching Profession (28 September - 3 October 1970)**

It can be seen in this NEC that decisions are taken mainly regarding teachers' duties in the context of directing students, their relations with the environment, and their education. Teachers' duties in the context of guiding the student are seen as both giving advice to the student and informing and supporting the parents on this issue. Providing training to the teacher to introduce the system in the context of directing the student can be stated as a development towards integrating the teacher's duty and education and making the teacher aware of the new system. The decision taken is as follows:

“The board of classroom teachers examines the student's request and the proposal of the classroom teachers and compares the recommendation to be made to the student's parent regarding the determination of the program that the child can attend in the second cycle of secondary education.”

### **3.9. Evaluation of the 9th National Education Council in Terms of Teaching Profession (24 June-4 July 1974)**

This council basically contains regulations regarding the duties of the teacher. It explains the teacher's duty in the context of guidance. In addition, the teacher's job duties and the training he/she is required to receive are evaluated together. In this context, the duties of institutions are explained and attention is drawn to the personnel rights of teachers. The education of teachers is considered from two perspectives. Training of teachers - pre-service - and training that teachers should receive throughout their duties and to adapt to innovations - in-service training. Some of the decisions taken are as follows:

“Two lesson hours per week are allocated for the guidance toof each class teacher, and one lesson hour per week is allocated to the educational branch manager.”

“Among activities to train teachers on the job, priority will be given to seminars related to new programs.”

### **3.10. Evaluation of the 10th National Education Council in Terms of Teaching Profession (23-26 June 1981)**

This council focused on the training of teachers, especially pre-school teachers. In this council, the education of teachers was discussed in the context of both in-service and pre-service - teacher training. This situation indicates that the need for teachers' training remains important in every period, but also that there are problems in this field. Some of the decisions taken are as follows:

“Providing in-service training for teachers, administrators and experts”

“Training teachers and other high-level educational personnel for teacher training institutions”

### **3.11. Evaluation of the 11th National Education Council in Terms of Teaching Profession (8-11 June 1982)**

This council has a teacher-focused agenda and decisions taken. The situations of teachers, their problems, model proposals for the future, their duties and expectations from teachers are also among the topics of this council. In addition, the training of teachers is also covered comprehensively. It is meaningful to make evaluations on the teaching profession based on what has been professionally done before. In particular, the clear expression of what is expected from the teacher makes this council more meaningful in

the context of the teaching profession. Some of the decisions taken are as follows:

“While schools that train teachers for both primary and secondary schools were initially opened in big cities or in the western regions of the country, over time, educational institutions such as primary teacher schools or training institutes were opened in every corner and region of the country.”

“It is deemed necessary for universities and the Ministry of National Education to cooperate closely in recruiting students to faculties, colleges and units that train teachers, creating programs and training faculty members (especially during the transition period).”

“A person who will be a teacher must have the following three qualifications: a) Teaching profession knowledge b) Field knowledge c) General culture These three qualifications constitute three types of content categories that should be included in teacher training programs.”

### **3.12. Evaluation of the 12th National Education Council in Terms of Teaching Profession (18-22 June 1988)**

In this council, emphasis is placed on the interaction of the learner with the environment. Emphasis is placed on their connections both with parents and institutions that will contribute to their duties. It is desired that the teacher’s interaction with the environment, which will contribute to his/her duty, should be organized in a way that will also contribute to the teacher’s educational needs. Some of the decisions taken are as follows:

“Increasing the relationship between the teacher and, the school and the family, and paying attention to the ensuring of school and family harmony.”

“The “general culture” program applied to teachers in teacher training and in-service training should be handled with a new approach in line with the goal of raising highly qualified 21st century generations.”

“In order to achieve the main goal of training qualified teachers, it is deemed useful and necessary for the Ministry of National Education, Youth and Sports to cooperate with the Council of Higher Education.”

### **3.13. Evaluation of the 13th National Education Council in Terms of Teaching Profession (15-19 January 1990)**

In this council, decisions were taken regarding the criteria for both teacher training and counselors. A recommendation has been made regarding teacher training through non-formal education. Measures to increase the

quality of guidance counselors are noteworthy. Some of the decisions taken are as follows:

“Courses on non-formal education should also be included in the programs of higher education institutions that train teachers and whose graduates are appointed as teachers.”

“The appointment of counselors should be based on criteria appropriate to the qualifications required by the position, and those who do not have a bachelor’s degree in higher education in this field should not be appointed.”

### **3.14. Evaluation of the 14th National Education Council in Terms of Teaching Profession (27-29 September 1993)**

This council evaluates the teaching profession in the context of its interactions with the environment, its duties and education. It is stated that the teacher’s job is expected to be beneficial by establishing a good interaction with the environment. In addition, training of teachers in cooperation with institutions related to education is taken into consideration. Some of the decisions taken are as follows:

“By taking into account the education-manpower-employment relationship, the harmony of business life and school programs will be ensured and professional standards will be improved.”

“Necessary legal arrangements will be made to establish a “Teacher Training Coordination Board” in order to ensure continuous cooperation between the Ministry of National Education and YÖK in teacher training.”

### **3.15. Evaluation of the 15th National Education Council in Terms of Teaching Profession (13-17 May 1996)**

It is seen that this council hosted discussions in teacher education, personnel rights, cooperation with the environment, legislation and recommendations for the profession. While the importance of the source of training for teachers is emphasized, the development of their personal rights in the context of performing their duties is emphasized, the role of the environment in raising a good teacher is emphasized, and the legal infrastructure is requested to be arranged within the framework of these expectations. Recommendations are offered for vocational studies. Some of the decisions taken are as follows:

“Faculties that train teachers should be opened in developed environments.

Coordination between relevant higher education institutions and the Ministry should be improved, taking into account the needs in teacher training; In this context, information flow should be intensified.

The teaching profession should be improved economically and socially.

Teacher candidates should be supported with scholarships, loans, dormitories and similar incentive measures.

“The National Education Personnel Law should be enacted as soon as possible.”

### **3.16. Evaluation of the 16th National Education Council in Terms of Teaching Profession (13-17 November 1999)**

It is seen that in this council, decisions were taken regarding the cooperation of the teaching profession with the environment, the training of teachers, their professional responsibilities and the legal infrastructure for the profession. In the council, it is stated that the teaching profession will develop based on cooperation with a wide-ranging environment and that in this way, emphasis should be given to the trainings to enable them to acquire innovations both in cooperation with universities and within the profession, so that they can focus on their professional responsibilities and duties and have sufficient equipment for this. It is emphasized that in order to achieve all these at the desired level, the legislation must be corrected and developed in this direction. Some of the decisions taken are as follows:

“Every teacher should receive and implement continuous guidance training.

Teaching profession courses taught in faculties that train teachers for vocational and technical schools are not compatible with the duties of the teachers they train. For this reason, the teaching profession courses of these faculties should be rearranged by taking the opinions of the relevant faculties.

Teachers should be given a social and economic status appropriate to their duties, authority and responsibilities.

In order for the teachers to be developed professionally, measures should be taken to ensure close cooperation with the business world.

“In-service trainings attended by administrators and teachers should be reflected in their personal rights and should be credited and taken into account in graduate studies.”

### **3.17. Evaluation of the 17th National Education Council in Terms of Teaching Profession (13-17 November 2006)**

This council focuses on the duties of teachers in terms of guidance and special education. Cooperation between the council of higher education (CoHE) and Ministry of National Education (MoNE) plays an important role in teacher education. Collaboration with the environment is also explained with reference to the teacher's guiding role. In the context of more effective cooperation with the environment, activities involving parents are encouraged. Both pre-service and in-service training of teachers are highlighted. All this tried to take into account the personal rights of the teacher. The legal background is emphasized in the context of teacher education. Some of the decisions taken are as follows:

“The personal rights of all education employees should be improved.

Guidance should be carried out with the joint efforts of students, parents, teachers, school administrators, professional chambers, local governments, public and private employers, written and visual media, especially guidance counselors.

In order to increase the quality of the candidate teacher training process, effective cooperation and coordination should be ensured between the relevant education faculty, Ministry of Education and practice schools. The sharing of responsibility and authority between the Ministry of National Education, CoHE and education faculties in training candidate teachers should be determined in detail and concretely.

In order to increase the frequency of meetings between parents, teachers and administrators, to make relations warm and at the same time to ensure a positive attitude of the student, social activities in and out of school should be included widely; Teachers, students, administrators and parents should frequently take part in joint activities. Encouraging arrangements should be made for parent-teacher associations to unite and organize at village, district, provincial and national levels.

“In order to increase student quality, differences between regions should be taken into account, and the social, economic and cultural structure of the regions should be well known by education administrators and teachers.”

### **3.18. Evaluation of the 18th National Education Council in Terms of Teaching Profession (01-05 November 2010)**

In this council, more emphasis is placed on the training of teachers than in other councils. Teachers' education, personal rights and duties are

taken into account as a whole. The education of teachers is evaluated both in cooperation with CoHE-MoNE and in terms of teachers' participation in various activities to improve themselves. It seems that the development of teachers is important, and the personnel rights of teachers such as wages and appointment are also emphasized. Additionally, emphasis is placed on providing various environments so that they can perform their duties better and more comfortably. Some of the decisions taken are as follows:

“Turkish National Committee for Teacher Training, which is an important working group in terms of developing the teacher training system; It should be restructured, strengthened, a new regulation regarding its composition, powers and responsibilities should be made, and it should be turned into a board that can make decisions independently of CoHE-MoNE.

Efforts to increase the income level and status of teachers should be accelerated; Different practices such as permanent, contract, paid and substitute teaching in teacher employment should be abolished and all teachers should be employed on a permanent basis; Current contracted teachers should be recruited; Successful teachers should be rewarded, and “compulsory district service compensation” should be paid to those working in compulsory service regions.

Teachers' in-service training activities and congresses, seminars, conferences, etc. documents they received as a result of scientific activities; Necessary regulations should be made regarding teacher qualifications and performance evaluation and remuneration in determining career stages.

“In order to establish an adequate and common understanding of guidance for school administrators and teachers, emphasis should be given to in-service training in line with new models and approaches in the field of psychological counseling and guidance.”

### **3.19. Evaluation of the 19th National Education Council in Terms of Teaching Profession (02-06 December 2014)**

This council is aimed at improving the quality of the teaching profession. It can be considered as a model proposal for the teaching profession. Increasing the quality in teaching has been examined from the following aspects: The characteristics required from teacher candidates and their selection, the way in-service training is used in the education of teachers and the quality of in-service training, focusing on the problem of how teacher candidates will be selected for the profession, what kind of training they should receive after being selected, and the quality of in-service training



in the education of teachers. development-orientedDevelopment-oriented education and how this will be reflected in yourtheir career, how the status of teaching can be brought to the desired level. However, at the point of doing all these, the emphasis is on ensuring work safety at the school. Some of the decisions taken are as follows:

“One of the prerequisites for increasing teacher qualifications is to recruit willing, successful students who have the cognitive as well as affective and psycho-motor competencies of the profession.

Although the selection of successful students who meet the characteristics and requirements of the profession in the process of increasing the qualifications of teachers creates an improvement in the quality of the profession, it is of critical importance to improve the pre-service undergraduate education and training processes aimed at professionalization and qualification increase on the basis of teacher competencies with the following aspects.

It is thought that more structured practice-based models are needed by ‘mentor’ teachers who have the necessary training and experience in this regard, in the process of training teacher candidates within the institution and system following the selection of teachers into the profession.

Increasing the social and professional reputation that the teaching profession deserves; “It is thought that there is a need for a legal regulation that will create a common understanding and establish a norm between concepts such as competence, qualification and standard.”

### **3.20. Evaluation of the 20th National Education Council in Terms of Teaching Profession (01-03 December 2021)**

In this council, education was evaluated structurally - in the context of educational levels. Another point that draws attention here is that teachers discuss professional - in-service - development in terms of improving teacher training and supporting professional development. In addition, cooperation and duties with the environment are also taken into account in this meeting. Some of the decisions taken are as follows:

“Preschool teachers with a bachelor’s degree in pre-school teaching should be employed in pre-school education institutions.

InformationData obtained from different sources using formal and informal evaluation methods for students at all grade levels, with the cooperation of family, school administration, teacher, guidance counselor/ psychological counselor and other experts (in line with the request of the school and/or family), should be recorded in the portfolios on e-School.

Curriculum and course contents in higher education institutions that train teachers; It should be reviewed in terms of field knowledge and skills, educational philosophy, teaching strategies, methods and techniques; The improvement to be made should be carried out in a way that includes business and professional ethics, common cultural heritage, national and universal values, social diversity and richness and inclusiveness, responds to global developments and puts people at the center.”

#### **4. Result, Discussion and Recommendations**

NECs, which are the subject of the study conducted with qualitative research method aiming to examine the decisions taken in the NECs in the context of the teaching profession, have been held 20 times. Councils are official meetings that are considered as sources in the making of education policies and where various issues related to education are discussed. These meetings are attended by educational management politicians at various levels, academicians, and various education-related parties such as unions - school managers, teachers, academics, representatives of educational unions, etc. The agenda regarding education is discussed in the councils. Some of the decisions discussed and taken in NECs are related to the teaching profession. NECs bring up different aspects of the teaching profession. They show that the decisions taken based on the agenda have both management and stakeholder dimensions of the teaching profession. It is seen that the basic dimensions are intertwined and support each other. However, it is noteworthy that expectations and suggestions are put forward in each NECs in order to fulfill the teaching profession in accordance with its purpose. Among these suggestions, the fact that there are regulations such as the Teaching Profession Law, which comes into force in 2022, makes NECs even more important. The essence of the decisions taken in NECs in the context of the teaching profession is to raise the status of the teaching profession. In addition, teacher-centered decisions were made in some NECs (10, 18, 19).

When we look at the relevant literature, it is understood that although NECs, which are decisive in the context of education policies, have been studied, the subject has not been researched either directly or in a comprehensive-holistic way. NECs have been studied by Deniz (2001), history and education policies; Evren (2018), vocational-technical education; Göktürk (2006) and Carpenter-Kılıç (2007), interaction with political periods; Dinç (1999,) interaction with the republican period; Yılmaz (2019) foreign language education; Omca (2019) geography teaching; Ürün (2019), teacher training; Daş (2019), education policy and system; Aygül (2019)

primary school programs; Tofur, Aypay & Yücel (2016) in the context of expectations from the teachers and programs. However, the current study reveals the teaching profession in NECs from both administrative (in terms of professional and legal infrastructure) and stakeholder perspectives. The results of the current study are based on Ürün's (2019), teacher training; Daş's (2019), education policy and system; Aygül's (2019) primary school programs; Tofur, Aypay & Yücel's (2016) researched in terms of expectations from the teachers and programs. However, the current study differs from these studies in that it reveals both its approach (holistic and comprehensive) and the managerial aspect of the teaching profession -duty, personnel rights, activities, legislation- and stakeholder -interaction with the environment and education-in detail. In this respect, the current study will contribute to the field by bringing different perspectives on the teaching profession to the agenda.

Based on the results of the study, the following suggestions can be made:

Although it is important to constantly bring the same issues to the agenda in NECs, a mechanism should be established to monitor the decisions taken. In this way, changes and developments in the process should be monitored.

The decisions taken should be removed from the nature of recommendations and put into practice. Legal regulations regarding this issue should be made as recommended in NECs. The regulations to be made should contribute to the status of teaching.

Since the research is conducted based on document review, NECs should be examined using different methods to include stakeholders in the research.

NECs have been the subject of research only at the master's level. They should also be a research topic at the doctoral level.

## 5. References

- Aminrad, Z., Zakariya, SZBS., Hadi, AS., & Sakari, M. (2012). Environmental Education in Malaysia, Progresses and Challenges Ahead (Review). *Life Science Journal*, 9(2), 1149-1154.
- Aydın, R. (2009). Türkiye’de öğretmen sorunları açısından milli eğitim şûralarının değerlendirilmesi (1980–2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-238.
- Aygül, N. H. (2021). *Birinci türkiye büyük millet meclisi ve tek parti dönemi maa-rif/ milli eğitim şûralarında ilkokul programları (1920-1949)*. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Fostering teachers’ team learning: An interplay between transformational leadership and participative decision-making? *Teaching and Teacher Education*, 65, 71-80.
- Cabardo, J. R. O. (2016). Levels of participation of the school stakeholders to the different school-initiated activities and the implementation of school-based management. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(1), 81-94.
- Carpenter-Kılınc, S. (2007). *Milli eğitim şûraları ve siyasi ve intikallar: 1939 – 1960 eğitim üzerinde değişen algular ve diyalog müzakereler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J., & Alves, J. (2021). What about us? Teachers’ participation in schools’ strategic action plans. *Participatory Educational Research (PER)*, 8(3), 156-175. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.59.8.3>
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). A. Aypay (Çev. Ed.) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Daş, E. (2019). *1990-2015 yılları arasında yapılan milli eğitim şûraları ve Türk eğitim sistemine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şûralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Diñç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şûraları ve alınan kararların uygulamaları (1923-1960)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, M., Özbek, R., & Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şûrası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 81-88.

- Evren, M. R. (2018). *Milli eğitim şuralarında mesleki ve teknik eğitim (1939-1974)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi*. Konya: Çizgi.
- Göktürk, D. (2006). *Tek parti dönemi milli eğitim şuralarının analizi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Kholis, N. (2022). The legacy of a school: Developing better schools based on mutual cooperation. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(1), 104-124.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Milli eğitim şuraları*. <http://www.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 25.04.2023.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (S. Özge, Çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Omca, B. (2019). *Cumhuriyet dönemi'nden günümüze milli eğitim şuralarında coğrafya öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: PegemA.
- Tofur, S. Aypay, Yücel, (2016). Comparative Evaluation of the Decisions of the Turkish National Education Council and Indexes of the Journal of Announcements Between 1980-2014. *Education and Science*, 41(186), 253-274. DOI: 10.15390/EB.2016.6595
- Ürün, E. (2019). *Milli eğitim şuralarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin görüşler, kararlar ve önerilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, P. (2019). *Milli eğitim şuralarında yabancı dil öğretimi ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaya yansımaları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

# Ortaokul Matematik Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanındaki Kavram Yanılgılarına İlişkin Değerlendirmeleri

Ahsen Seda Bulut<sup>1</sup>

## Özet

Bu araştırmanın amacı sayılar ve işlemler öğrenme alanında yaygın olarak karşılaşılan kavram yanılgılarıyla ilgili sorulara ilişkin öğretmenler ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlendirmelerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması yapılmıştır. Çalışmaya 18 ortaokul matematik öğretmeni, 18 ilköğretim matematik öğretmeni dahil edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile toplanmıştır. Bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yanıtları frekans ve yüzde bilgileri ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını belirlemede psikolojik nedenlere odaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca kavram yanılgılarına ilişkin çözüm önerilerinin oldukça kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Yanıtlar öğretmenlerin kıdem süreleri dikkate alınarak analiz edilmiştir. Sonuçta öğretmenler arasında, kıdem süresi arttıkça hem kavram yanılgılarını belirlemede farklı açılardan değerlendirmeler yapıldığı hem de sunulan çözüm önerilerinin çeşitlendiği belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğinde mesleki kıdemin kavram yanılgılarının nedenlerini belirleme ve çözüm üretmede olumlu bir yansıması olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının yanıtlarına bakıldığında ise, hem kavram yanılgılarına ilişkin bilgilerin artması gerektiği hem de alan bilgilerinin derinleşmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

1 Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran üniversitesi, ahsenseda@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2192-7799

## 1. Giriş

Kavramlar, etrafımızdaki dünyayı anlamamıza yardımcı olan fikirler, nesnelere veya olaylar olarak düşünülebilir. (Eggen & Kauchak, 2004; Ubuz, 1999). Kavram yanlışları; yanlış anlama ve anlaşılmalara dayalı olarak yapılan yanlış yorumlardır (Ojose, 2015). Literatürde, kavram yanlışlığı ile ilgili çoğunlukla yapılandırmacı yaklaşımdaki kavram ve kavrama tanımlarıyla ilişkilendirilen (Chiu, Kessel, Moschkovich, & Munoz-Nunez, 2001) olgunlaşmamış kavramlar (Hashweh, 1988), sistemli bir biçimde hata üreten algı biçimi (Smith, diSessa ve Roschelle, 1993), bir konuda bilimsel otoritelerce kabul görmüş ve hemfikir oldukları konudan uzak kalan ve kavramlara alternatif olarak bireyler tarafından geliştirilen algı ya da kavrama (Ubuz, 1999; Tekkaya, Çapa & Yılmaz, 2000; Zembat, 2008) gibi tanımlar bulunmaktadır. Hata kavramı ile karıştırılabilen kavram yanlışlığında unutulmaması gereken kavram yanlışlığının sıradan bir hata değil hatanın tekrarlanmasıyla oluşan yanlış kavramlar olduğudur (Baki, 2015). Hata ise, kavram yanlışlığı sonucu da ortaya çıkabileceği gibi anlık bir dikkatsizlik, gözden kaçırılan bir durum, ya da bilgilerin yanlış yorumlanması ile ortaya çıkabilmektedir (Gates, 2001). Bachelard'ın (1938) çalışmasından esinlenen Brousseau (1976) ve Cornu (1991), kavram yanlışlarının nedenlerini epistemolojik, psikolojik ve pedagojik nedenler olarak üç ana başlıkta incelemiştir (Bingölbali ve Özmantar, 2015). Buna göre epistemolojik sebepler kavramın doğasıyla ilgili ve soyut yapısı nedeniyle anlaşılmasının zor olmasından kaynaklanan sebepleri ifade ederken, psikolojik sebepler daha çok öğrencinin hazır bulunmuşluğunun yeterli olmaması ve matematiksel kavrama becerisi ile ilgili sebeplerle ilişkilendirilmiştir. Pedagojik sebepler ise öğrenme ortamı, öğretim sürecinin şekli ve öğretmenin kullandığı dil gibi faktörlerden oluşmaktadır.

Matematik dersi barındırdığı soyut kavramlar sebebiyle öğrenciler tarafından zor ve anlaşılmaz olarak nitelendirilmekte ve öğretim sürecinde bazı zorluklarla karşılaşmaktadır. Matematik birikimli bir yapısının olması, öğrencinin sahip olduğu hatalı bir öğrenmeyi devam ettirmesine, devamında gelen konularda da hatalar yapmasına ya da sistematik yanlışlara sebep olarak kavram yanlışlığına sahip olmasına neden olabilir (Driver & Easley, 1978; Yılmaz & Yenilmez, 2008). Öğretim sisteminin kavramsal anlama üzerine kurulu olduğu günümüzde, kavram yanlışları kavramsal anlamaya engel olmakta (Minstrell, 1982), etkili bir matematik öğretimini engelleyen faktörlerin başında kavram yanlışları gelmektedir (Baştürk & Dönmez, 2011). Bu yüzden öğretim sürecinin yürütülmesinde kilit rolü olan öğretmenlerin öğrencilerde karşılaşılan kavram yanlışlarını bilmesi ve



öğretim sürecini bu kavram yanlışlarının ortadan kaldırılmasını sağlayacak biçimde sürdürmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin matematik dersindeki eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları ilk konu sayılar ve işlemler konusudur. Matematik ile ilgili temellerinin atılması, öğrencide sayı kavramının anlaşılıp geliştirilmesiyle başlar. Öğrencilerin ilk kez okul öncesi dönemde karşılaştıkları doğal sayılar kümesi daha sonra günlük hayattaki problemlerin çözümünde yetersiz kaldığı için tam sayılar kümesi elde edilmiştir (Baykul, 2019). Milli Eğitim Bakanlığının (MEB), en son güncellemeye beraber yayınladığı ilkökul ve ortaokul öğretim programına bakıldığında toplama ve çıkarma işlemlerinin, 1. sınıftan itibaren başladığı görülmektedir (MEB, 2018). Bölme (gruplandırma, parçalama) işlemine girişin yapıldığı 3. sınıfta ise parça-bütün ilişkisi vurgulanarak kesire ait terimler tanıtılmaktadır. Ondalık gösterim konusu ise 5. sınıfta ele alınmaya başlanmaktadır. İlerleyen yıllarda 7. sınıfta tam sayılarla dört işlemleri öğrenen çocuklar, üslü ifadelerle ilgili kurallar ve işlemleri 8. sınıf itibariyle öğrenmektedir. Matematikğin temelini oluşturan sayılar ve işlemler öğrenme alanında sistematik olarak gelişen yanlış kavrayışlar şüphesiz diğer konuların anlaşılmasında çok büyük problemlere sebebiyet verecektir. Literatürde sayılar ve işlemler öğrenme alanında bulunan konularla ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarını inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır (Hacısalihoglu Karadeniz ve Hodancı, 2022; Yılmaz ve Yenilmez, 2008; Yenilmez ve Yaşa, 2008). Çite (2014) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda basamak ve basamak değeri, kesirlerin sayı doğrusunda gösterimi ve ondalık kesirlerin karşılaştırılmasında kavram yanlışlarının olduğunu tespit etmiştir. Yenilmez ve Bağdat (2014), 7. sınıf öğrencilerinde en çok karşılaşılan yanlışlarından birinin çarpma ve bölme işlemlerinde sayıların işaretlerini görmezden gelerek işlem yapmak olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin negatif ve pozitif tamsayılar için “eksi sayı”, “eksili sayı”, “artı sayı” gibi ifadeler kullandıkları, konunun öğretimi sırasında bu tür hatalı kullanımların düzeltilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yürekli (2020) çalışmasında, öğrencilerin negatif ve pozitif tam sayı kavramlarını zihninde anlamlandıramamış, tam sayıların hepsini pozitif tam sayı gibi düşünüp hareket ettiklerini belirtmiştir. Cengiz (2006) öğrencilerin; rasyonel sayıyı sıralamada ve sayı doğrusunda göstermede kavram yanlışlarının bulunduğunu belirterek üslü ve köklü ifadeler ile ilgili kuralları yanlış uyguladıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde Özdeş (2013) ve Şenay (2002), öğrencilerin üslü ifadelerde pek çok kavram yanlışının bulunduğunu belirtmişlerdir. Crider (1998) çalışmasında, öğrencilerin  $(-a)^n$  ile  $-a^n$  ifadelerinin aynı olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur.



Literatürdeki kavram yanlış tanımlarının ortak noktasından da anlaşılacağı üzere kavram yanlışlığı anlık ve tesadüfi yapılan bir yanlış değil sonraki öğrenmelerde de yanlış bir kavrayışı beraberinde getiren ve uzman görüşünden uzaklaşan hatalı kavrayışlardır. Yapılan yanlışın basit ve anlık bir hata mı yoksa süregelen bir yanlış kavrayış mı olduğunun tespit edilmesi öğretmenin konu alanıyla ilgili yaygın olarak karşılaşılan kavram yanlışlarını bilmesi, öğrenciyi doğru bir şekilde gözlemlemesi ve öğrencideki eksikğin tam olarak ne olduğunun anlamasıyla mümkün olacaktır. Ülkemizde kavram yanlışlarıyla ilgili öğretmen adaylarının ve öğretmenleri içeren araştırmalara bakıldığında, katılımcıların kavram yanlışlarına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadığını bildiren çalışmalara rastlanmaktadır (Bulut, 2023; Çavuş-Erdem, 2016; Gök Kurt Özdemir, Bayraktar ve Yılmaz, 2017; Kula Ünver, 2016) Özellikle bu araştırmanın konusu olan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sayılar ve işlemler öğrenme alanında karşılaşılabilecek kavram yanlışlarına ilişkin olası nedenleri belirleme ve bu yanlışlara ilişkin çözüm önerilerinin karşılaştırılmasına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada öğretmenlerle öğretmen adayların düşüncelerinin karşılaştırılması eğitim fakültelerinde verilen öğretimin bu açıdan değerlendirilmesi için bir fikir oluşturacaktır. Çalışmada hem farklı kıdem düzeyindeki öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının fikirlerinin alınmasının nedeni aday öğretmenlikle başlayan öğretmenlik sürecinde uzun yıllar öğretmenlik yaparak meslekte elde edilen deneyimin öğretim sürecine yansımaları görmek ve bu durumun, öğretmenlerin kavram yanlışlarına ilişkin değerlendirmelerinde bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı incelemektir. Bulgular sunulurken katılımcıların yanıtları kıdem süresi dikkate alınarak tablolandırılmıştır.

Bu araştırmanın problemi, sayılar ve işlemler öğrenme alanında yaygın olarak karşılaşılan kavram yanlışlarıyla ilgili sorulara ilişkin öğretmenler ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının değerlendirmelerini incelemektir. Bu probleme ait alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Sayılar ve işlemler öğrenme alanında yaşanan kavram yanlışlarının olası nedenleri için ortaokul matematik öğretmeni ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının görüşleri nelerdir?
2. Sayılar ve işlemler öğrenme alanında yaşanan kavram yanlışlarının ortadan kaldırılması için ortaokul matematik öğretmeni ve öğretmen adaylarının çözüm önerileri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Özel durum çalışması araştırmacı tarafından; bir

programı, bir olayı, bir süreci derinlemesine analiz etmek için kullanılmaktadır (Creswell, 2013). Ortaokul matematik öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının, sayılar ve işlemler öğrenme alanında öğrencilerde bulunabilecek kavram yanlışlarının olası nedenlerine ve çözümüne ilişkin önerilerinin derinlemesine araştırılmak istenmesi nedeniyle bu çalışmanın özel durum çalışması olarak yürütülmesine karar verilmiştir.

## 2.1. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları matematik öğretmenleri ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler, İç Anadolu'da Kırşehir ve Aksaray; Akdeniz bölgesinde Hatay olmak üzere üç farklı ilde Milli Eğitime bağlı devlet okullarında farklı kıdem sürelerinde çalışmış, ortaokul düzeyinde görev yapan 18 (12 kadın, 6 erkek) matematik öğretmenidir. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde genel olarak araştırma konusu ile ilgisi olan ve bilgi sahibi bireyler çalışmaya dahil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmen olan katılımcıların seçiminde kullanılan ölçütler (1) öğretmenlerin ortaokul düzeyinde aktif olarak en az bir dönem sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki konuları anlatmış olması (2) farklı kıdem sürelerinde görev yapmış olmalarıdır. Katılımcıların seçiminde; farklı okullarda çalışan öğretmenlerin ortam, çalışma koşulları, farklı öğrencilerle öğretim süreci geçirilmesi gibi farklılıkların öğretmenlerin deneyimlerini değiştirebileceği düşünüldüğünden farklı yerlerde görev yapan öğretmenlerin seçimi uygun görülmüştür.

Matematik öğretmen adayları ise İç Anadolu bölgesinde iki farklı ildeki devlet üniversitelerinde ilköğretim matematik öğretmenliği alanında öğrenim gören 18 öğretmen adaydır (14 kadın, 4 erkek). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversitelerin seçiminde zamandan ve işgücünden tasarruf sağlamak amacıyla seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. 1-5 yıl arasında çalışmış öğretmenlere sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6; 6-10 yıl arasında çalışmış öğretmenlere Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12; 11 ve üzeri yıl çalışmış öğretmenlere Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18 kod numaraları verilirken öğretmen adayları A1,A2.....,A18 olarak kodlanmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri aşağıda verilmiştir.

*Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

|                   | Kıdem yılı  | Cinsiyet | Frekans | Yüzde |
|-------------------|-------------|----------|---------|-------|
| Öğretmenler       | 1-5 yıl     | Kadın    | 5       | 27,7  |
|                   |             | Erkek    | 1       | 5,5   |
|                   | 6-10 yıl    | Kadın    | 3       | 16,6  |
|                   |             | Erkek    | 3       | 16,6  |
|                   | 11 ve üzeri | Kadın    | 4       | 7,2   |
|                   |             | Erkek    | 2       | 11,1  |
|                   |             | Toplam   | 18      | 100   |
| Öğretmen Adayları |             | Kadın    | 14      | 77,8  |
|                   |             | Erkek    | 4       | 22,2  |
|                   |             | Toplam   | 18      | 100   |

## 2.2. Veri toplama aracı

Öğretmenlere yöneltilen sorular iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise sayılar ve işlemler öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlığı içeren beş tane soru bulunmaktadır. Sorular hazırlanmadan önce literatürdeki çalışmalardan konuyla ilgili öğrencilerin en çok kavram yanlışlığı yaşadığı soru tipleri araştırılmıştır. Karşılaşılan kavram yanlışlıklarıyla ilgili on tane soru hazırlanmıştır. Bu sorular yöneltilmeden önce iki matematik eğitimcisinin ve bir dilbilimcinin görüşü alınmıştır. Soruların araştırmanın amacına uygunluğu ve dil bilgisi açısından uygunluğu teyit edildikten sonra pilot çalışma olarak bir öğretmen adayı ve bir öğretmene sorular yöneltilmiştir. Pilot çalışmada on soru sorulmasının çalışmanın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebileceği (süre, dikkati koruma vb. açılardan) ortaya çıktığından benzer kazanımları ve benzer kavram yanlışlıklarını içeren sorulardan bazıları çıkarılarak soru sayısında azaltmaya gidilmiştir. Görüşme formunun nihai hali ortaokul matematik öğretim programındaki kazanımlar ve literatürdeki çalışmalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracında kavram yanlışlarında yaygın olarak karşılaşılan doğal sayılarda çıkarma işlemi, kesirlerin sayı doğrusunda gösterimi, üslü sayılar, ondalık sayılar ve tamsayılarda çarpma işlemleriyle ilgili sorulara yer verilmiştir. Katılımcılara sorulan sorular aşağıda verilmiştir.

$$1.\text{soru} : 846 - 289 = 467$$

2.soru:

$$\frac{0}{3/4} = 4$$

3. soru :  $-2^2 = -2 \cdot -2 = 4$

4. soru: 0, 62 0,234 0,4 0,31 0,532 sayılarını büyükten küçüğe sıralayan bir öğrenci  $0,4 > 0,62 > 0,31 > 0,532 > 0,234$  şeklinde bir sıralama yapmıştır.

5.soru:  $-4 \cdot -3 = -12$

Belirlenen beş sorunun her birinde katılımcılara, yanda gördüğünüz işlemi yaparak kavram yanlışlığına sahip olan öğrencinin;

- Bu kavram yanlışlığının nedeni ne olabilir?
- Bu kavram yanlışlığını düzeltmek için nasıl bir yol izlersiniz? soruları yöneltilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Süreci

Görüşme formu öğretmen olan katılımcılara online olarak ulaştırılmıştır. Görüşme formu öncesinde katılımcılara kavram yanlışlıkları ve araştırma konusu hakkında online olarak bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra görüşme formu iletilmiştir. Görüşme formunun öğretmenler tarafından yanıtlanma süresi yaklaşık 20-25 dakika olmuştur. Öğretmen adaylarına ise görüşme formu yüz yüze uygulanmıştır. Öğretmen adayları yaklaşık olarak 15-20 dakikalık bir sürede formu tamamlamıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler kodlanır, bu kodlardan kategorilere ulaşılarak kategoriler düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı, katılımcıların yanıtlarını kodlamış daha sonra bu kodları benzerlik ve farklılıklarına göre düzenleyerek kategorilendirmiştir. Katılımcıların kavram yanlışlıklarının nedenlerine ilişkin yaptıkları açıklamalar Satın, Aksakal ve Ay (2021)'in öğretmen adaylarının kavram yanlışlıkları değerlendirmelerini üslû sayılar konusu özelinde araştırdıkları çalışmasına benzer biçimde Cornu (1991)'nin teorik çerçevesi dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre epistemolojik nedenler kavramın doğasından gelen zorluklarla, psikolojik nedenler öğrencinin kişisel gelişimi yani hazır bulunuşluk düzeyi ve kavrama yeteneğini, pedagojik nedenler ise öğretmenin kullandığı dil, yetersiz anlatımı gibi nedenlerin teması olarak değerlendirilmiştir.

Ortaya çıkan kod ve temalar nitel çalışmalar yürüten bağımsız bir matematik eğitimcisiyle paylaşılmıştır. Bağımsız araştırmacılar arasında kodlama arasındaki uyuma bakılmış ve uyum yüzdesi %88 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Böylece iki araştırmacı tarafından yapılan temalar ve kodlamalarda tutarlılık sağlandığı görülmüştür. Analiz sonucunda, katılımcıların belirttiği kavram yanlışları yüzde ve frekans bilgisiyle tablo biçimine getirilmiş ve bulgular bölümünde belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların ilgili kavram yanlışlığına getirdikleri açıklamalar ve verdikleri örneklere yer verilmiştir.

### 3.Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların kavram yanlışlarının nedenleri ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular, tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcıların yanıtları oluşturulan tablolarda frekans ve yüzde değerleri olarak belirtilmiştir. Ancak kavram yanlışlığının olası nedenleri ve özellikle çözüm önerileri hakkında bazı katılımcılar görüş bildirmemiş bazıları da birden fazla birden fazla çözüm önerisi sunmuştur. Yanıtların frekansının katılımcıların sayısından farklılaşmasının temel sebebi budur.

*Tablo 1. Katılımcıların 1. soruya verdiği yanıtlar*

|                 |  | Öğretmen |      |          |      |            |      |        |      | Öğretmen adayı |      |
|-----------------|--|----------|------|----------|------|------------|------|--------|------|----------------|------|
|                 |  | 1-5 yıl  |      | 6-10 yıl |      | 11 ve üstü |      | Toplam |      | f              | %    |
|                 |  | f        | %    | f        | %    | f          | %    | f      | %    |                |      |
| Olası nedeni    | Psikolojik   | 5        | 27,7 | 5        | 27,7 | 4          | 22,2 | 14     | 77,7 | 14             | 93,3 |
|                 | Pedagojik  | 1        | 5,5  | 1        | 5,5  | 2          | 11,1 | 4      | 22,2 | 1              | 6,6  |
|                 | Epistemolojik  | -        | -    | -        | -    | -          | -    | -      | -    | -              | -    |
|                 | Toplam   | 6        | 33,3 | 6        | 33,3 | 6          | 33,3 | 18     | 100  | 15             | 100  |
| Çözüm önerileri | Konu tekrarı   | 3        | 9    | 1        | 3    | 2          | 6    | 6      | 18,1 | 6              | 33,3 |
|                 | Somut materyaller kullanma (onluk taban blokları, sayma pulları, Gattegno tabloları) | 3        | 9    | 4        | 12,1 | 4          | 12,1 | 11     | 33,3 | -              | -    |
|                 | Hatalı işlemin sağlamlasını yaptırma   | 1        | 3    | 2        | 6    | 3          | 9    | 6      | 18,1 | -              | -    |
|                 | Kavramsal öğretim yapma  | -        | -    | 1        | 3    | 2          | 6    | 3      | 9    | -              | -    |
|                 | Gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirme  | 1        | 3    | 1        | 3    | -          | -    | 2      | 6    | -              | -    |
|                 | Benzer örnek çözüme  | 3        | 9    | 1        | 3    | 1          | 3    | 5      | 15,1 | 12             | 66,6 |
|                 | Toplam   | 11       | 33,3 | 10       | 30,3 | 12         | 36,3 | 33     | 100  | 18             | 100  |

Katılımcılara sorulan 1.soru “ $846 - 289 = 467$ ” şeklinde çıkarma işlemi yapan bir öğrencinin sahip olduğu kavram yanlışlığının olası nedenlerinden en çok ifade edilen nedenlerin başında psikolojik nedenlerin geldiği belirlenmiştir. Bu soruda “Çıkarma işleminde en büyük basamaktan ödünç alma ya da her defasından ödünç alınacak rakamın alttaki rakamdan küçük olması nedeniyle yüzler basamağına gidilmesine dair bir kavram yanlışlığı bulunmaktadır. Katılımcılar bu kategoride “Öğrencinin basamak değeri kavramını tam anlayamadığını, sayıların konumu ve basamak değerini tam öğrenemediği için böyle bir işlem yaptığını (Ö3), basamak kavramındaki eksik öğrenmeler nedeniyle (Ö7), dikkat eksikliği ya da bilgi eksikliği (A5)” nedeniyle kavram yanlışlığı yaşadığını belirtmiştir. Pedagojik nedenler ise A4 kodlu öğretmen adayının “öğrencinin gördüğü örneklerin yetersiz olması” nedeniyle, Ö4 kodlu öğretmenin “öğretmenin hep aynı tipte örnek çözmesi” şeklindeki yanıtlardır. Çözüm önerileri olarak öğretmenlerden en çok “Somut materyaller (onluk taban blokları, sayma pulları, Gattegno tabloları) kullanma (f=11)” önerisi gelirken, öğretmen adayları “Benzer örnek çözme (f=11)” önerisini sunmuşlardır. Öğretmen adaylarından A7, A9 ve A14 kavram yanlışlığının nedenini boş bırakmış, çözüm önerisi olarak “benzer örnek çözmeli” önerisini yapmışlardır.

*Tablo 2. Katılımcıların 2. soruya verdiği yanıtlar*

|                    |   | Öğretmen |      |          |      |            |      | Öğretmen<br>adayı |      |    |      |
|--------------------|---|----------|------|----------|------|------------|------|-------------------|------|----|------|
|                    |   | 1-5 yıl  |      | 6-10 yıl |      | 11 ve üstü |      | Toplam            |      |    |      |
|                    |   | f        | %    | f        | %    | f          | %    | f                 | %    | f  | %    |
| Olası<br>nedeni    | Psikolojik  | 6        | 33,2 | 4        | 22,2 | 4          | 22,2 | 14                | 77,7 | 15 | 93,7 |
|                    | Pedagojik   | -        | -    | 2        | 11,1 | 2          | 11,1 | 4                 | 22,3 | 1  | 6,3  |
|                    | Epistemolojik   | -        | -    | -        | -    | -          | -    | -                 | -    | -  | -    |
|                    | Toplam  | 6        | 33,3 | 6        | 33,3 | 6          | 33,3 | 18                | 100  | 16 | 100  |
| Çözüm<br>önerileri | Konu tekrarı  | 4        | 11,4 | 2        | 5,7  | 3          | 8,5  | 9                 | 25,7 | 6  | 37,5 |
|                    | Somut materyal<br>kullanma (kesir<br>birimleri-blokları, kesir<br>asetatları) | 3        | 8,5  | 3        | 8,5  | 5          | 14,2 | 11                | 31,4 | 5  | 31,2 |
|                    | Benzer örnek çözme  | 3        | 8,5  | 1        | 2,8  | 1          | 2,8  | 5                 | 14,2 | 2  | 12,5 |
|                    | Gerçek yaşam<br>problemleri ile<br>ilişkilendirme                             | -        | -    | 2        | 5,7  | 2          | 5,7  | 4                 | 11,4 | 3  | 18,7 |
|                    | İlişkili konuları<br>karşılaştırmalı anlatma                                  | -        | -    | 2        | 5,7  | 1          | 2,8  | 3                 | 8,5  | -  | -    |
|                    | Ön bilgileri hatırlatma   | -        | -    | -        | -    | 2          | 5,7  | 2                 | 5,7  | -  | -    |
|                    | Sanal manipülatifler<br>kullanma  | -        | -    | -        | -    | 1          | 2,8  | 1                 | 2,8  | -  | -    |
|                    | Toplam  | 10       | 28,5 | 10       | 28,5 | 15         | 42,8 | 35                | 100  | 16 | 100  |

$\frac{3}{4}$  kesrinin sayı doğrusunda gösterimi ile ilgili olan ikinci soruda katılımcılar karşılaşılan kavram yanlışlığının nedenini en çok psikolojik nedenlere bağlamıştır. 6-10 yıl ve 11 daha fazla süre öğretmenlik yapan adaylardan pedagojik nedenlere bağlı olarak da bu kavram yanlışlığının oluşabileceğini ifade etmiştir. Örneğin 6-10 yıl arası görev yapan Ö8, “Öğrenciye kesirlerin ne anlama geldiğini somut şekilde göstermemek, anlamlandırmamak yanlış öğrenmelere yol açıyor” diyerek bu durumun öğretmenden ve öğretim yönteminden kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. A7 benzer şekilde “Öğrenci görsel anlatımdan yoksun bir anlatıma maruz kalmıştır” ifadesini kullanmıştır. Kesrin karşılığının sayı doğrusunda doğru bir biçimde gösterilememesi ile ilgili olan bu kavram yanlışlığını çözebilmek için hem öğretmen hem öğretmen adayları tarafından en fazla kesir birimleri-blokları, kesir asetatları gibi materyaller kullanarak öğretimin desteklenmesi önerileri ile “somut materyal kullanma” temasına yoğunlaşmıştır. Öğretmen adayları bu sorudaki kavram yanlışlığının düzeltilebilmesi için önceki soruda olduğu gibi konu tekrarı yapılması temasına odaklanmıştır. Bu soruda dikkat çeken bazı öğretmen adaylarının yanlış yanıtları olmuştur. A4 “Bileşik kesirleri tam sayıya çevirmeyi öğrenememiş” şeklinde yanıt vermiştir. Oysa bu sorudaki kavram yanlışlığı bileşik kesrin sayı doğrusundaki yeri değil, sayı doğrusundaki 0-4 aralığının 1 birim olarak algılanmasıdır. Buradaki zorluk bir birimin bulunup bunun  $\frac{3}{4}$ 'ünün alınmamasıdır. A14 kodlu öğretmen adayı da “Burada bir hata ve kavram yanlışlığı göremiyorum” deyip çözüm önerisi bölümünü boş bırakmıştır. Bu iki adayın yanıtı yanlış olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların 3. soruya verdiği yanıtlar

|                 |   | Öğretmen |      |          |      |            |      | Öğretmen adayı |      |    |      |
|-----------------|---|----------|------|----------|------|------------|------|----------------|------|----|------|
|                 |   | 1-5 yıl  |      | 6-10 yıl |      | 11 ve üstü |      | Toplam         |      |    |      |
| Olası nedeni    |   | f        | %    | f        | %    | f          | %    | f              | %    | f  | %    |
|                 | Psikolojik  | 6        | 30   | 5        | 25   | 4          | 20   | 15             | 75   | 15 | 93,7 |
|                 | Pedagojik   | -        | -    | 1        | 5    | 2          | 10   | 3              | 15   | 1  | 6,3  |
|                 | Epistemolojik   | -        | -    | -        | -    | 2          | 10   | 2              | 10   | -  | -    |
|                 | Toplam  | 6        | 30   | 6        | 30   | 8          | 40   | 20             | 100  | 16 | 100  |
| Çözüm önerileri | İlişkili konuları karşılaştırmalı anlatma                                       | 2        | 8,3  | 3        | 12,5 | 4          | 16,6 | 9              | 37,5 | 1  | 7,1  |
|                 | Konu tekrarı  | 5        | 20,8 | 2        | 8,3  | 2          | 8,3  | 9              | 37,5 | 7  | 50   |
|                 | Benzer örnek çözüme   | 1        | 4,1  | 2        | 8,3  | 1          | 4,1  | 4              | 16,7 | 5  | 35,7 |
|                 | Farklı öğretim yöntemleri kullanma (Oyunlaştırarak öğretim, yaratıcı drama vb.) | -        | -    | -        | -    | 2          | 8,3  | 2              | 8,3  | 1  | 7,1  |
|                 | Toplam  | 8        | 33,3 | 7        | 29,1 | 9          | 37,5 | 24             | 100  | 14 | 100  |

Tablo 3.te katılımcıların “ $-2^2 = -2 \cdot -2 = 4$ ” sorusuna verdikleri yanıtlar bulunmaktadır. Bu soru literatürde öğrencilerin  $(-a)^n$  ile  $-a^n$  ifadelerinin aynı olarak algılanması kavram yanlışlığı ile ilgili bir örnektir. Öğretmen adaylarından A5 soruyu tamamen boş bırakmış, A11 ise “Negatif sayıların küpünü almayı bilmiyor” şeklinde soruya yanlış yanıt vermiştir. Katılımcılar bu kavram yanlışlığı ile ilgili olarak en çok “parantezin işlevinin öğrenilememesi” ve “öğrencilerin bir rasyonel sayının çift kuvveti daima pozitifdir” bilgisini yorumlayarak yanlış sonuca ulaştığını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu bu kavram yanlışlığının nedenini psikolojik nedenlere bağlamıştır. 6-10 yıl arasında görev süresi olan Ö10 kodlu bu durumun nedenini pedagojik nedenlere bağlayarak “öğretmenlerin üslü ifadeleri anlatırken bu duruma tam olarak vurgu yapmamasının” bu şekilde bir yanlış bir kavrayışa neden olabileceğini belirtmiştir. 11 yıl ve üzerinde görev yapan Ö15 “üslü sayıların zor bir konu olduğunu ve bazı detayların öğrenci tarafından algılanmasının zor olduğunu” belirterek epistemolojik nedenlere değinmiştir. Öğretmenler çözüm önerisi olarak parantezin işlevinin altının çizilmesi gerektiğini bunun için de konu tekrarı ve ilişkili konuları karşılaştırmalı olarak anlatarak bu kavram yanlışlığının önüne geçilebileceğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı öğrencinin konuyu tam olarak anlayamaması, eksik öğrenmeleri gibi psikolojik nedenleri vurgularken; çözüm önerisi



olarak en çok konu tekrarı ve benzer örnek çözme temalarına yoğunlaşmıştır. A16 kodlu öğretmen adayı bu kavram yanlışısını “konu ilk anlatılırken püf noktalar verilmediyse ve üzerinde çok durulmadiysa öğrencinin hata yapması normaldir” diyerek pedagojik nedenlere odaklanmıştır.

*Tablo 4. Katılımcıların 4. soruya verdiği yanıtlar*

|                 |  | Öğretmen |      |          |      |            |      | Öğretmen adayı |      |    |      |
|-----------------|--|----------|------|----------|------|------------|------|----------------|------|----|------|
|                 |  | 1-5 yıl  |      | 6-10 yıl |      | 11 ve üstü |      | Toplam         |      | f  | %    |
| Olası nedeni    |  | f        | %    | f        | %    | f          | %    | f              | %    | f  | %    |
|                 | Psikolojik   | 6        | 28,5 | 4        | 19   | 4          | 19   | 14             | 66,6 | 18 | 100  |
|                 | Pedagojik  | -        | -    | 2        | 9,5  | 3          | 14,2 | 5              | 23,8 | -  | -    |
|                 | Epistemolojik  | -        | -    | 1        | 4,7  | 1          | 4,7  | 2              | 9,5  | -  | -    |
|                 | Toplam   | 6        | 28,5 | 7        | 33,3 | 8          | 38   | 21             | 100  | 18 | 100  |
| Çözüm önerileri | Somut materyal kullanma (sayı çözümleme tablosu, basamak değeri tablosu, Gattegno tablosu, binlik küpler kullanma) | 3        | 9    | 3        | 9    | 4          | 12,1 | 10             | 30,3 | -  | -    |
|                 | İlişkili konuları karşılaştırmalı anlatma  | -        | -    | 2        | 6    | 3          | 9    | 5              | 15,1 | 3  | 16,6 |
|                 | Farklı tipte örnekler verme  | 1        | 3    | 3        | 9    | 2          | 6    | 6              | 18,1 | 1  | 5,5  |
|                 | Gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirme  | 1        | 3    | -        | -    | 1          | 3    | 2              | 6    | -  | -    |
|                 | Ön bilgileri hatırlatma  | -        | -    | 1        | 3    | 1          | 3    | 2              | 6    | -  | -    |
|                 | Modelleme yaptırma   | -        | -    | 1        | 3    | 1          | 3    | 2              | 6    | -  | -    |
|                 | Kavramsal öğretim yapma  | -        | -    | 2        | 6    | 1          | 3    | 3              | 9    | -  | -    |
|                 | Sanal manipulatifler kullanma  | -        | -    | -        | -    | 1          | 3    | 1              | 3    | -  | -    |
|                 | Konu tekrarı   | 1        | 3    | -        | -    | 1          | 3    | 2              | 6    | 12 | 66,6 |
|                 | Benzer örnek çözme   | -        | -    | -        | -    | -          | -    | -              | -    | 2  | 11,1 |
|                 | Toplam   | 6        | 18,1 | 12       | 36,3 | 15         | 45,4 | 33             | 100  | 18 | 100  |

Katılımcılara 4.soruda ondalık sayıların sıralaması yapılırken basamak sayısı en az olan sayının en büyük sayı olarak algılandığı bir kavram yanlışısı sorusu verilmiştir. Bu kavram yanlışısının olası nedeni olarak hem öğretmenler hem de öğretmen adayları çoğunlukla ondalık gösterimlerin

ifade ettiği çokluklara ilişkin bilgilerin eksik olması (Ö5), tamsayılarla ondalık sayılar arasındaki farkları bilmemesi (A6) gibi psikolojik nedenlere vurgu yapmıştır. 6-10 yıl ve 11 ve üzeri yıl çalışma süresi bulunan öğretmenler, öğretmenin ondalık sayılarda basamak değeri öğretirken tamsayılarla doğru bir ilişkilendirme yapamaması (Ö13), öğretmenin konuyu detaylı anlatmaması (Ö18) gibi pedagojik nedenlere de değinmiştir. Ayrıca ondalık sayılar konusunun virgülden öncesi ve sonrasının karışıklık yaratıp zor anlaşılması (Ö18) nedeniyle de kavram yanlışlarıyla karşılaştığını belirterek epistemolojik nedenlerden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının tamamı bu kavram yanlışını psikolojik nedenlerle ilişkilendirmiştir. Katılımcı öğretmenler çözüm önerisi olarak öğretimde sayı çözümleme tablosu, basamak değeri tablosu, gattegno tablosu, binlik küpler kullanma gibi somut materyal kullanma temasına vurgu yapmıştır. Ondalık sayılarda sıralama konusunda kavram yanlışları olan öğrenciler için farklı tip örnekler verme, karıştırılan ilişkili konuları karşılaştırmalı anlatma, kavramsal öğretim yapma, modelleme etkinliklerinden yararlanma gibi farklı çözüm önerileri sunulmuştur. Bu önerilerden bazılarını öğretmen adayları da ifade etmiştir ancak çoğunluk yine konu tekrarı yapılması temasına ağırlık vermiştir.

*Tablo 5. Katılımcıların 5. soruya verdiği yanıtlar*

|                 | Öğretmen                                    |        |          |      |            |      |        |      | Öğretmen adayı |     |      |
|-----------------|---|--------|----------|------|------------|------|--------|------|----------------|-----|------|
|                 | 1-5 yıl                                     |        | 6-10 yıl |      | 11 ve üstü |      | Toplam |      | f              | %   |      |
| Olası nedeni    | f   | %      | f        | %    | f          | %    |        |      | f              | %   |      |
|                 | Psikolojik                                  | 3      | 15,7     | 3    | 15,7       | 2    | 10,5   | 8    | 42,1           | 16  | 100  |
|                 | Pedagojik                                   | 2      | 10,5     | 2    | 10,5       | 4    | 21     | 8    | 42,1           | -   | -    |
|                 | Epistemolojik                               | -      | -        | 2    | 10,5       | 1    | 5,3    | 3    | 15,7           | -   | -    |
|                 | Toplam                                      | 5      | 26,3     | 7    | 36,8       | 7    | 36,8   | 19   | 100            | 16  | 100  |
| Çözüm önerileri | Kavramsal öğretim yapma                     | -      | -        | 2    | 6,4        | 1    | 3,2    | 3    | 9,6            | -   | -    |
|                 | Gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirme | 1      | 3,2      | 2    | 6,4        | 4    | 12,9   | 7    | 22,5           | -   | -    |
|                 | Somut materyal kullanma(sayma pulları vb.)  | 1      | 3,2      | 2    | 6,4        | 3    | 9,6    | 6    | 19,3           | -   | -    |
|                 | Konu tekrarı                                | 1      | 3,2      | -    | -          | 1    | 3,2    | 2    | 6,4            | 9   | 53   |
|                 | Modelleme yaptırma                          | -      | -        | 1    | 3,2        | -    | -      | 1    | 3,2            | -   | -    |
|                 | Çelişkiye yer verme                         | 1      | 3,2      | -    | -          | -    | -      | 1    | 3,2            | -   | -    |
|                 | İlişkili konuları karşılaştırmalı anlatma   | 2      | 6,4      | 2    | 6,4        | 4    | 12,9   | 8    | 25,8           | 2   | 11,7 |
|                 | Benzer örnek çözme                          | -      | -        | 1    | 3,2        | -    | -      | 1    | 3,2            | 3   | 17,6 |
|                 | Ön bilgileri hatırlatma                     | -      | -        | 1    | 3,2        | 1    | 3,2    | 2    | 6,4            | -   | -    |
|                 | Akılda kalıcı tekerleme oluşturma           | -      | -        | -    | -          | -    | -      | -    | -              | 3   | 17,6 |
|                 |   | Toplam | 6        | 19,3 | 11         | 35,4 | 14     | 45,1 | 31             | 100 | 17   |

Katılımcılara beşinci soruda negatif tamsayılarda çarpma işlemi ile ilgili yapılan bir kavram yanlışlığı sorulmuştur. Bu kavram yanlışlığının nedenine öğretmenler psikolojik ve pedagojik nedenlere aynı oranda vurgu yapmış bazıları da negatif tamsayıları “konunun doğası gereği zorluk barındırması nedeniyle anlaşılması zor” olarak nitelendirip (Ö9, Ö16) epistemolojik nedenlerden bahsetmiştir. Öğretmenlerden Ö14 tamsayılarda yalnızca çarpma işleminde değil dört işlemin genellikle öğrenciler tarafından zor anlaşılan bir konu olduğunu belirterek, negatif sayıları öğretirken en önemli amacın sayıların büyüklüklerine ilişkin sezgiler geliştirmek, bu sayıların özelliklerini kullanarak işlem yapmak ve eksi işaretinin belirsizliğinin ortadan kaldırmak olduğunu belirtmiştir. Bunun için de negatif sayılar anlatılırken büyüklük ve yön kavramının önemini vurgulanması; termometre, kar zarar, asansör yönü, alacak verecek vb. günlük hayat örneklemeleri ile kavramların iyi bir şekilde öğretilip pekiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerden birisi bu soruya yanıt vermemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ikisi bu soruyla alakalı olarak yanlış ve ileride öğrencilerde muhtemel kavram yanlışlığı oluşturacak yorumlarda bulunmuştur. Öğretmen adaylarından A8 “pozitif ve negatif sayıların çarpımının hep negatif çıkması nedeniyle kavram yanlışlığı” oluşmuştur yorumunu yapmış; A11 kodlu öğretmen adayı “negatif sayılarda çarpmanın toplamaya dönüştüğünü bilmemesi” nedeniyle kavram yanlışlığı oluşmuştur ifadesini kullanmıştır. Soruya doğru şekilde yaklaşan öğretmen adaylarının yanıtlarının tamamı ise psikolojik nedenleri işaret etmiştir (f=16). Belirlenen kavram yanlışlığına getirilen çözüm önerilerine bakıldığında öğretmenlerin en çok ilişkili konuları karşılaştırmalı anlatma, gerçek yaşam problemleri ile ilişkilendirme ve sayma pulları gibi somut materyal kullanma temalarına odaklandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları ise konu tekrarı yapma, benzer örnekler çözüme ve akılda kalıcı tekerlemeler oluşturma temalarına odaklanmıştır. Burada bahsedilen tekerlemelerde örneğin pozitif tamsayı ile pozitif tamsayı çarpımını dostumun dostu dostumdur, pozitif tamsayı ile negatif tamsayı çarpımı için dostumun düşmanı düşmanımdır gibi öğrencinin unutmayacağı mantıksal tekerlemeler oluşturulabileceğinden bahsetmişlerdir (A8, A17, A18 ). A16 sayı doğrusunda sayıların yerini tekrar etme ve sırasıyla tamsayılarda toplama, çıkarma işlemlerini hatırlatılıp ilişkili konular karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkların belirlenmesinin buna benzer kavram yanlışlığını çözebileceğini ifade etmiştir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Kavram yanlışlığı matematik eğitiminde oldukça sık çalışılan bir konudur. Yapılan çalışmaların odağı öğrencilerdeki kavram yanlışlığınının

belirlenmesi ve bu yanlışları ortadan kaldıracak çözümlerin üretilmesidir. Ne var ki öğretmenlerin, öğretmen adaylarının var olan kavram yanlışlarına nasıl müdahale ettiğini bildiren çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğrencilerde karşılaştıkları kavram yanlışlarını belirleme ve bunlara ürettiği çözüm önerilerini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin görev süresine bağlı olarak kavram yanlışlarını belirleme ve çözüm önerilerinin ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğretmen adaylarının karşılaştıkları kavram yanlışlarını öğrencinin bilgi eksikliği, iyi öğrenememesi, konuya gereken dikkati göstermemesi gibi psikolojik nedenlerle ilişkilendiği belirlenmiştir. Oysa literatürde öğretmen ve öğretim ortamının da kavram yanlışlarına neden olabileceği pedagojik nedenler ve konunun soyut olması ve kendi doğasıyla ilgili birtakım zorlukları oluşturması beklenen epistemolojik nedenlerin de öğrencilerde sıklıkla kavram yanlışlarına sebep olabileceği belirtilmektedir. Verilen yanıtlardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının bu gibi sebeplerin farkında olmadığı ya da göz ardı ettiği söylenebilir. Nitekim bazı öğretmen adaylarının ifadeleri kendilerinin de kavram yanlışına sahip olduğunu ve kullandıkları ifadelerle ileride öğrencilere de benzer kavram yanlışlarını oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Kavram yanlışlarını çoğunlukla psikolojik nedenlere dayandıran öğretmen adaylarının bu kısıtlı düşünme hali çözüm önerilerine de yansımış çözüm önerileri konu tekrarı yapma, benzer örnek çözüme gibi temalardan oluşmuştur. Oysa ki literatürde kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak için konu özelliğine bağlı olarak değişim gösterse de kavram yanlışlarının belirlenmesinde ve çözülmesinde pek çok farklı yöntem bulunmaktadır. Kavram haritaları, kavramsal öğrenmeyi hedefleyen Tahmin- Gözlem- Açıklama (TGA) yöntemi, yapılandırılmış grid, kavram ilişkilendirme testleri, kavramsal değişim metinleri gibi farklı yöntemlerle kavram yanlışları giderilebilmektedir. Eğitim ve öğretimin bireyselleştiği yapılandırıcı öğretimde özellikle geleneksel yöntemlerdeki gibi konu tekrarı ve benzer örneklerle öğretim yapmak yerine farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının öğretim sürecini zenginleştiren ve karşılaşılan yanlışlarla ilgili farklı çözümler üretmeye henüz çok odaklanmamış olduğunu söylemek mümkündür. 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında bazı öğretmenlerin kendisinde de kavram yanlışları bulunabildiği düşünülmektedir. Ayrıca hem kavram yanlışlarının sebeplerini belirlemede hem de çözüm önerilerinde genel eğilimin öğretmen adaylarına benzediğini söylemek mümkündür. Elbette aktif görev yapan öğretmenlerin süreç içinde kavram yanlışlarına dair farkındalıklarının arttığını bildiren yanıtlar da bulunmaktadır. Yine çözüm

önerilerinde daha fazla farklı öğretim yöntem tekniklerinden bahsederek öğretmen adaylarından farklılaşmışlardır.

Çalışmanın genel bulgusu öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça hem kavram yanlışlarının oluşma nedenlerine olan bakış açılarının ve bilgilerinin artması hem de ürettikleri çözüm önerilerinin zenginleşmesi ve farklılaşmasıdır. Bu noktada 6-10 yıllık sürede görev yapan öğretmenler göreve yeni başlamış 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerden daha zengin çözüm öneriler ürettiği belirlenmiştir. 11 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin de 6-10 yıl görev süresi bulunan öğretmenlerden hem daha fazla çözüm önerisi sunduğu hem de kavram yanlışlarının olası nedenlerine ilişkin daha farklı sebeplerin de olabileceğinin farkında oldukları belirlenmiştir. İpekoğlu (2017) çalışmasında 25 yıla kadar deneyimi olan öğretmenlerin kavram yanlışlarını gidermeye yönelik ürettikleri çözüm miktarlarının birbirine yakın olduğunu, 26-30 yıl arasındaki görev süresindeki öğretmenlerin diğer kıdemdeki öğretmenlere göre en fazla çözüm önerisinde bulunduğunu ancak görev süresi 30 yılı geçince çözüm önerilerinin en düşük seviyeye geldiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada olduğu gibi kıdem süresinin artmasının öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları kavram yanlışlarına dair daha iyi ve etkin çözümler sağlamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin kavram yanlışlarını çözebilmek için çok çeşitli yöntemlere değinmesi öğretimin niteliği ve kalıcılığı adına güzel bir gelişme olarak yorumlansa da öğretmen adayları için çözüm çeşitliliği oluşturma açısından aynı durum söz konusu olmamaktadır. Literatürdeki öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşılmıştır (Arıcan, 2019, Even & Tirosh, 1995; Kula Ünver, 2016). Bunun pek çok farklı nedeni olabilir. İlki çalışmaya katılan adayların sayılar ve işlemler öğrenme alanına ilişkin konularda kendilerinde de kavram yanlışlarının bulunması olabilir. İkincisi konu alan bilgilerindeki eksiklikler bulunması olabilir. Üçüncüsü de öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki öğretim sürecinin devam etmesi nedeniyle alan öğretimine yönelik derslerin hepsini henüz almamış olmaları olabilir. Öğretim yöntem ve teknikleri dersleri ya da kavram öğretimi ve kavram yanlışları ile ilgili derslerin alınması öğretmen adaylarındaki kavram yanlışları ve çözümlerine dair şüphesiz ki farkındalığı arttıracaktır.

## Kaynakça

- Arıcan, M. (2019). Preservice mathematics teachers' understanding of and abilities to differentiate proportional relationships from nonproportional relationships. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 17, 1423–1443. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9931-x>
- Baki, A. (2015). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (6. baskı)*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Mathematics student teachers' misconceptions on the limit and continuity concepts. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 225–249.
- Baykul, Y. (2019). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. Sınıflar)*. (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bingölbali, E., & Özmentar, M.F. (2015). İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, A. S. (2023). *Mathematics Teachers' Knowledge on Misconceptions and Solution Suggestions: Ratio-Proportion Topic*. *International Journal of Educational Research Review*, 8 (3), 596-609. DOI: 10.24331/ijere.1301822
- Cengiz, Ö. M. (2006) Reel sayıların öğretiminde bir kısım ortaöğretim öğrencilerinin yanlışları ve yanlışları üzerine bir çalışma, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- Chiu, M. M., Kessel, C., Moschkovich, J., & Munoz-Nunez, A. (2001). Learning to graph linear functions: A case study of conceptual change. *Cognition and Instruction*, 19(2), 215–252.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Crider, M. R. (1998) The Effects of Using “Splitting” Multiplicative Structures on Students' Understanding of Integer Exponents, Doktora Tezi, Texas A & M Üniversty: Texas.
- Çavuş Erdem, Z. (2013). Öğrencilerin denklem konusundaki hata ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bu hata ve yanlışların nedenleri ve giderilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman Üniversitesi.
- Çite, H. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti ve bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84. <https://doi.org/10.1080/03057267808559857>

- Eggen, P. and Kauchak, D. (2004) Educational Psychology: Windows, Classrooms. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Even, R., & Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject-matter. *Educational studies in mathematics*, 29(1), 1-20.
- Gates, P. (2001). Issues in mathematics teaching. London, England: Routledge Falmer.
- Gökkurt Özdemir, B, Bayraktar, R, & Yılmaz, M. (2017). Sınıf ve Matematik Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarına İlişkin Açıklamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 284-305.
- Hacısalıhoğlu-Karadeniz, M., & Hodancı, A. N. (2022). Altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10 (20), 358-370. <https://doi.org/10.18009/jcer.1087195>
- Hashweh, M. (1988). Descriptive studies of students' conceptions in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 121-134.
- İpekoglu, A. (2017). An examination of secondary school teachers' solution proposals towards removal of misconceptions. Gazi university graduate school of educational sciences. Ankara.
- Kula Ünver, S. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının kesirler konusundaki olası kavram yanılgılarına ilişkin görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 1-15 .
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M., and Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis (2nd Ed.)*, America: Person Education.
- Minstrell, J. (1982). Explaining the “at rest” condition of an object. *The Physics Teacher*, 20(1), 10-14. <https://doi.org/10.1119/1.2340924>
- Ojose, B. (2015). Students' misconceptions in mathematics: analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, Fall 2015, Vol. 72.
- Özdeş, H. (2013). 9. sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusundaki kavram yanılgıları. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Satan, N. , Aksakal, K. & Ay, Z. (2021). Üslü ifadelerde yaşanan kavram yanılgılarının olası nedenleri ve önlem önerilerinin öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 32-48. DOI: 10.52826/mcbuefd.853179



- Smith III, J. P., Disessa, A. A., & Roschelle, J. (1993). Misconceptions reconceived: A constructivist analysis of knowledge in transition. *The Journal Of The Learning Sciences*, 3(2), 115-163.
- Şenay, Ş. C. (2002) Üslü ve köklü sayıların öğretiminde öğrencilerin yaptıkları hatalar ve yanlışları üzerine bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 140-147.
- Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları (10th and 11th grade students errors and misconceptions on basic geometry). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17:95-104.
- Yenilmez, K. ve Bağdat, O. (2014). Yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayılarla işlemler konusundaki öğrenme güçlükleri. I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı (s.631-632).
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 461-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Z. & Yenilmez, K. (2008). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ondalık sayılar konusundaki kavram yanlışları (Uşak ili örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Vē Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 8 (1) , 269-289.
- Yürekli, A. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusundaki işlemlere ait kavram yanlışlarının belirlenmesi ve kavram karikatürleri ile giderilmesi. Yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Zembat, I. O. (2008). Kavram yanlışısı nedir? M. F. Özmantar, E. Bingölbali, ve H.Akkoç (Ed.), Matematiksel Kavram yanlışları ve Çözüm önerileri, (s. 1-8). Ankara:PegemA.





## Grafik Tasarım Eğitiminde Bilişsel Stratejiler

Başak Çakmak<sup>1</sup>

### Özet

Grafik tasarım eğitimi, görsel iletişimde etkili becerilerin geliştirilmesini gerektiren bir alandır. Son yıllarda, bu alanda bilişsel stratejilerin önemi giderek artmıştır. Bu bölüm, grafik tasarım eğitiminde bilişsel stratejilerin nasıl uygulandığını ve bu stratejilerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. Bilişsel stratejiler, öğrencilere tasarımın temel ilkelerini daha iyi anlama, yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirme ve karşılaştıkları tasarım problemlerini etkili bir şekilde çözme becerilerini kazandırabilir. Yapılan araştırmalar, bilişsel stratejilerin öğrencilerin tasarım yeteneklerini artırdığını ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu nedenle, grafik tasarım eğitiminde bilişsel stratejilerin sistemli bir şekilde kullanılması, öğrenci başarısını artırmak ve tasarım alanında yetenekli profesyonellerin yetişmesine katkı sağlayabilir. Ancak, bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Gelecekteki çalışmalar, bilişsel stratejilerin daha etkili bir şekilde nasıl entegre edilebileceğini ve grafik tasarım eğitimini nasıl geliştirebileceğimizi daha fazla aydınlatmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının bu stratejileri uygulamada karşılaşılabileceği pratik zorluklar ve en iyi uygulama örnekleri üzerine daha fazla araştırma gerekmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların ve uygulamaların artması, grafik tasarım eğitimini daha verimli ve etkili bir hale getirebilir.

### Giriş

Grafik tasarımcının becerileri, farklı boyutlarda ifade edilebilir ve bu yetenekler, problem çözme, iletişim, analiz, görselleştirme, işletme, derleme, organizasyon, bilgi toplama, sistemleştirme, eleştirel düşünme, estetik anlayış, fikir sunma, araştırma ve algılama gibi çeşitli unsurları içermektedir (Puhalla ve Cullen, 2018). Son dönemlerde, tasarım araştırmaları sahasında belirgin bir değişim yaşanmıştır. Bu değişim, tasarım bilimini aşarak bir tasarım

---

1 Dr. Öğr. Üyesi, Doğuş Üniversitesi, bcaamak@dogus.edu.tr, ORCID ID 0000-0001-7101-1936

disiplini oluşturma amacına yönelmiştir. Günümüzde ise bu değişimin önceliği, tasarım süreçlerini anlama çabalarına odaklanmıştır (Cross, 2007).

Dinamik bir tasarım ortamında, başarılı bir tasarımcının yaratıcı potansiyeli açığa çıkarmak ve etkili çözümler sunmak için çok yönlü bir yetenek setine sahip olması gerekmektedir. Bu kitap bölümü, modern bir tasarımcının çok yönlü yolculuğunu tanıtmaktadır. Bu yolculuk, görsel düşünme, tipografi becerileri, renk teorisi, yaratıcı problem çözme, bilgi organizasyonu, eleştirel analiz, prototipleme ve yineleme, kullanıcı odaklı tasarım, işbirliği ve iletişim, konsept geliştirme, gerçek dünya projeleri, teknoloji ve yazılım yetenekleri, öz değerlendirme, eleştiri ve geri bildirim gibi bir dizi stratejiyi içermektedir.

Aşağıda, tasarımın bu yönlerini daha ayrıntılı bir şekilde inceleyecek, bu yeteneklerin önemini vurgulayacak ve sürekli gelişen tasarım pratiği bağlamında nasıl uygulandığını keşfedeceğiz. Bu bilgiler, deneyimli bir profesyonel veya yeni yetişen bir tasarımcı olmanızdan bağımsız olarak, anlamlı ve etkili tasarım çözümleri oluşturmak için kullanabileceğiniz bir rehber niteliği taşımaktadır.

## **Görsel Düşünme**

Görsel düşünme kavramı, grafik iletişim alanında temel bir öneme sahiptir. Bu kavram, bir tasarımcının bilgiyi toplama ve bu bilgiyi daha sonra görsel bir formata dönüştürme sürecini ifade eder. Görsel düşünme, tasarımcının optimum görsel çözümleri elde etmeyi amaçlayan ayarlamaları ve birleştirmeleri içerir. Bu süreç, tasarımcının algı ve bilgiyi özenle işleyerek izleyiciye sunmasını sağlar. Tasarımcı, izleyicinin algı mekanizmalarının belirli bölümlerini etkileyerek izleyicinin anlayışını ve duygusal tepkilerini yönlendirmeye çalışır. Böylece, tasarım sadece verileri iletmekle kalmaz, aynı zamanda kullanılan teknikler hakkında iç görüler sunar (Massironi, 2002). Tasarım, izleyicinin görsel, sembolik ve duygusal düzeylerde bilgiyi işlemesine yardımcı olarak iletişimi güçlendirir.

Görsel düşünme, bilgiyi düzenlemek ve anlamak, tasarım sorununu çözmek ve fikir üretmek için görsel imgelerin, zihinsel resimlerin ve mekânsal temsillerin kullanılmasını içeren bilişsel bir süreçtir. Karmaşık fikirleri veya kavramları işlemek ve iletmek için ağırlıklı olarak görsel algıya ve zihinsel görselleştirmeye dayanan bir düşünme biçimidir. Zhang ve Su'ya göre görsel düşünme, beynin dış uyaranlara verdiği doğal tepkidir. Bu uyaranları somut zihinsel görüntülere dönüştürerek bilişsel süreçler için hammadde oluşturur. Görsel düşünme, istenen bilgiyi iletmek için bu görsel izlenimleri analiz etme, özetleme, işleme, organize etme ve anlam çıkarma gibi karmaşık

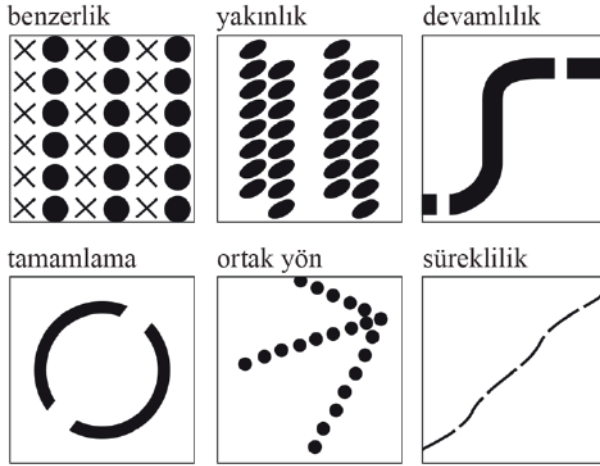
görevleri kapsar. Görsel düşünme, dilsel olmayan doğası, yaratıcılığı, sezgisel farklılığı, duygusal derinliği ve kapsamlı perspektifi gibi ayırt edici niteliklerini sergileyerek kendisini geleneksel mantıksal düşünceden ayırır (Zhang ve Su, 2018). Görsel düşünmenin, zihnin dünyayı şemalar aracılığıyla algılamasıyla gerçekleştiğini savunan Gombrich, bu konuya açıklık getirmek için çok çeşitli resim ve çizimleri incelemiş ve analiz etmiştir. Bu gerçekçi sunum geleneklerine göre, zihin dünyayı şemalar olarak adlandırdığı zihinsel nesnelere aracılığıyla algılar ve yorumlar. Bu şemalar; çizgiler, formlar ve renkler arasındaki ilişkilere göre ayarlanmıştır (Benzon, 1991).

Arnheim kitabında, düşünmenin zorunlu olarak genellemelerle ilgili olduğundan bahseder. Düşünme, nesnelere ve olaylarla ancak bunlar bir şekilde zihinde mevcutsa ilgilenebilir (Arnheim, 1997). Dolayısıyla temsili gelenekler (*görsel temsiller oluşturmaya yarayan belirli kurallar veya standartlar*) işe yarar çünkü kişinin bu şemalarda yakalanan görsel ilişkileri koruyan görüntüler yaratmasına olanak tanır. Grafik tasarımcının sorunu, tüm görsel sorguların etkili ve hızlı bir şekilde sunulmasını sağlamaktır. Bunu görsel hiyerarşi yaratarak yapar. Görsel düşünmenin kökleri, karmaşık bilişsel yeteneklerin daha basit olanlardan oluşan bir temel üzerinde geliştirildiği hiyerarşik bir beceri yapısına dayanır. Diyagramlar, haritalar, web sayfaları, bilgi grafikleri, görsel talimatlar ve teknik illüstrasyonların tümü, görsel düşünme süreci aracılığıyla sorunların çözülmesine yardımcı olur (Ware, 2010).

### Tasarım İlkeleri

Gordon ve Gordon çalışmalarında, grafik iletişimin temelini, tasarımın temel ilkelerinin oluşturduğuna değinirler. İlkelerin önemini ve uygulanabilirliğini gerçekten kavramak için, ayırt edici özelliklerini inceleyerek başlanması tavsiye edilir. Grafik tasarımcılar bilinçli tasarım seçimleri ve estetik yargılarda bulunabilmek için bu temel ilkelere dayanan esnek ve yenilikçi bir bakış açısına sahip olmalıdır. Bu ilkeler çeşitli tasarım disiplinleri arasında paylaşılmaktadır ve grafik tasarımcılarının karşılaştığı sürekli gelişen fırsatlar arasında değerli ve tutarlı bir referans noktası sunmaktadır (Gordon ve Gordon, 2005). Tasarıma ait her eleman etrafındakilerden etkilenir. Bir bütün, birbirinden ayrı parçaların basit bir şekilde eklenmesiyle algılanamaz. Tasarımı oluşturan kompozisyonda biçimsel öğelerle çalışırken temel tasarım ilkeleri kullanılır. Bu ilkeler, kavram oluşturma anlayışını, yazı tipi ve imgelerin bütünleştirilmesi ve biçimsel öğelerin formun yapı taşları olarak kullanılmasıyla birlikte tasarım yaklaşımına rehberlik eder. Bu temel ilkelerin karmaşık bir şekilde iç içe geçmiş olduğunu anlamak çok önemlidir. Landa, temel tasarım ilkelerinin kesinlikle birbirine bağlı olduğundan bahseder ve

iyi bir kompozisyon oluşturmanın ön koşuludur. Örneğin kompozisyonda denge, istikrar sağlamaya odaklanır. Dengeli bir kompozisyon izleyicide kolaylık ve düzen duygusu yaratır. Öte yandan birlik, bireysel unsurların birbiriyle uyum içinde olduğu uyumlu bir bütünü oluşturulmasıyla ilgilidir. Yakınlık (birbirine yakın yerleştirilen öğeler daha ilişkili olarak algılanır), benzerlik (benzer öğeler birbirine daha fazla bağlı olarak algılanır) ve süreklilik (hizalanan öğeler daha bağlantılı olarak algılanır) birliğe katkıda bulunan temel faktörlerdir. Bu birlik içerisinde bir dereceye kadar çeşitlilik sunmak görsel ilgiyi ve heyecanı artırabilir. Hiyerarşik organizasyon yoluyla elde edilen vurgu, iletişiminizin netliğini artırır. Ritim, bir öğeden diğerine kesintisiz bir akış yaratmada çok önemli bir rol oynar ve çalışmanıza görsel bir titreşim ve heyecan duygusu aşılar. Zamanla deneysel çalışmalar yoluyla deneyim kazandıkça, bu ilkeler tasarım uygulamasının doğal bir parçası haline gelir. Ancak yeni başlayan biri için, bunları uygularken bu ilkelere dikkat etmesi çok önemlidir (Landa, 2011).



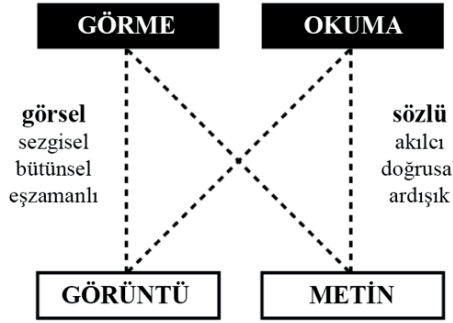
Şekil 1. Algusal organizasyon yasaları (Landa, 2011: 31).

Öğrencilerin tasarım ilkelerini kavramaları düzen, tipografi ve renk seçimleri konusunda bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur. Aynı zamanda fikir ve mesajları hedef kitleye daha etkili bir şekilde iletebilecek görsel olarak büyüleyici ve etkili tasarımlar yaratmalarında önemli bir rol oynar.

### Tipografi Becerileri

Tipografi, grafik tasarımın kritik bir yönüdür. Heller'ın bu konudaki benzetmesi şu şekildedir: "Bir öğrenciye önce yazı ve tipografi öğretmeden

*grafik tasarım öğretmek, bir bebeğe yürümeyi öğrenmeden önce emeklemeyi teşvik etmeye benzer*”. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse bu, bir öğrenciye daha kâğıda bir şeyler karalamadan web sitesi ve daha pek çok uzmanlık gerektiren tasarımları oluşturma özgürlüğünü vermek gibidir. Tipografi, yazının biçimsel ifadesi olarak hizmet eder ve yazının kendisi de dilin somut tezahürüdür. Tipografi, grafik tasarımın evrensel dilidir; fikirleri temsil eden, anlamları aktaran kodları kapsar. Tipografinin grafik tasarımda önemli bir unsur olduğunu ve tipografinin bir öğrencinin lisans eğitimi boyunca üstlenebileceği en önemli konu olduğunu iddia etmek abartı olmaz (Heller, 2004). Tipografi, yazılı bir kavramın görsel temsile dönüşmesini sağlayan mekanizma işlevi görür. Tasarım bağlamında, bir tasarımın doğasında bulunan karakter ve duygusal özelliklerin tanımlanmasında önemli bir etkiye sahip olarak çok önemli bir rol üstlenir. Tipografinin görsel olarak kendini gösterme şekli, bir fikrin anlaşılabilirliği üzerinde derin bir etki yaratır ve okuyucunun buna vereceği tepkileri önemli ölçüde şekillendirir (Ambrose ve Harris, 2009). Tipografi, kasıtlı görünürlüğü sayesinde, bir sayfanın, ekranın, fiziksel ortamın veya ürünün yapısal çerçevesini ve ayırt edici karakterini açıklama potansiyeline sahiptir (Lupton, 2006).



Şekil 2. McCoy'nun "Söylem Olarak Tipografi" modeli (Harland, 2009: 3255).

Lee'ye göre temel olarak tipografi, fikirlerin ifade edilmesine yardımcı olma amacı taşır. Bununla birlikte, yazılı bir iletişimin görsel olarak çekici ve okunması kolay olup olmadığı, iletişimin ne kadar iyi anlaşıldığı ve bir okuyucunun belirli bir yazıyı sonuna kadar okuma kararı verip vermemesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tipografinin temel ilkeleri, okunabilirlik ve açıklık olmak üzere iki ana özellik etrafında toplanır. Okunabilirlik, bir metin bloğunun genel olarak ne kadar kolay anlaşılabilir olduğuyla, açıklık ise kelimelerin veya ifadelerin okuyucu tarafından ne kadar hızlı ve sorunsuzca tanınabildiği ile alakalıdır. Bir metin bloğunun okunabilirliği ve içindeki kelimelerin ve harflerin açıklığına etki eden birçok faktör bulunmaktadır

(Lee, 2022). Bu nedenle, öğrencilerin yazı tiplerini etkili bir şekilde seçmeyi ve düzenlemeyi öğrenmeleri önemlidir. Onlara yazı hiyerarşisi, karakter aralığı, bitişik harfler arasındaki standart mesafe, satır aralığı ve diğer tipografik unsurları öğretmek bu bağlamda kritik bir rol oynar.



*Şekil 3. Tipografinin konumundaki değişiklik, birbiriyle ilişkili alanları etkiler (Samara, 2004: 49).*

## Renk Teorisi

Renk teorisi, renklerin birleştirilmesi için rehberlik sunan bir dizi temel prensibi kapsar. Temel olarak ana renklerin (kırmızı, mavi ve sarı) geniş bir spektrumda başka renkler üretmek üzere harmanlanması kavramına dayanır. Bu teori, renk bağlamında değer, ton, koyuluk ve açıklık ile ilgili hususların incelenmesine yöneliktir. Ayrıca, görünür spektrumda rengin nasıl algılandığıyla da ilgilidir. Renk çemberi gibi görsel yardımcılar, tasarımcıların bu teorik temelleri ve renkler arasındaki karmaşık etkileşimleri anlamalarını kolaylaştırmak için yaygın olarak kullanılır. Titizlikle hazırlanmış bir renk şeması, tasarımcıların yaratıcı çalışmalarında bir uyum ve güç duygusu oluşturmak için renkleri akıllıca seçmelerine ve birleştirmelerine olanak tanır (Adams ve Stone, 2008).



*Şekil 4. Sanatçıların yelpazesi/renk çemberi (Holtzschue, 2011: 71).*

Bleicher, renk teorilerinin tasarımcılara rengin işlenmesinde sistematik ve güvenilir bir yaklaşım sağladığına değinir. Modern tasarım ortamında, çağdaş tasarımcıların çalışmalarına yalnızca tek bir renk teorisi rehberlik etmez. Bunun yerine tasarımcılar, çeşitli renk teorilerinden öğeleri harmanlama ve dahil etme esnekliğine sahip olup, yaratıcı hedefleriyle uyumlu olmayan yaklaşımları kullanmazlar. Etkili olduğu kanıtlanmış olanı dahil etme esnekliğine sahiptirler. Bu, tasarımcıların farklı renk teorilerinin güçlü yanlarından yararlanmasına ve renk kullanımlarını belirli projelere ve bağlamlara göre uyarlamasına olanak tanır (Bleicher, 2012). Renk teorisinin kavranması, grafik tasarım açısından son derece önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin rengin psikolojik etkilerini, renk uyumlarını anlama yetisi kazanmalarının yanı sıra duygusal deneyimleri harekete geçirmek ve görsel etkiler oluşturmak için renk kullanımını iyi öğrenmeleri sağlanmalıdır.

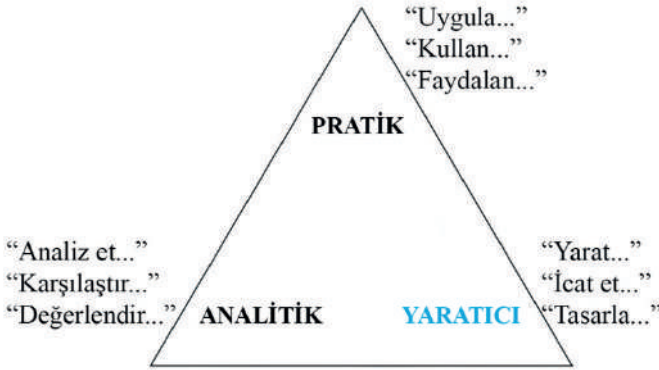
### **Yaratıcı Problem Çözme**

Tasarım etkinliği doğası gereği problem çözme süreçlerini içerir ve yaratıcılıkla karakterize edilir; ancak gerçek dünyanın sınırlamaları dahilinde çalışır. Tasarımcılar, yaratıcı yeteneklerini, kendilerini ifade etmenin peşinde koşmak yerine, müşterileri adına sorunların çözümüne yönlendirirler. Dolayısıyla tasarım; titiz planlamayı, temkinli yaklaşımı, sürekli fikir üretmeyi ve proje yürütmeyi, yinelenen, yenilikçi, problem çözme çabası olarak tanımlanabilir (Calori ve Vanden-Eynden, 2015). Tasarım, kısıtları olan bir disiplindir. Tselentis tarafından da ifade edildiği üzere, bir tasarımcının sahip olduğu prensipler sınırlıysa, o zaman tasarımcının geliştirebileceği çözümler



de sınırlı olacaktır. Bu her tasarım kuralı için geçerli olmayabilir ancak mümkün olduğu kadar çok kural bilmek tasarımcıların araçlarını genişletmelerine ve neyi, ne zaman kullanacaklarına karar vermelerine yardımcı olur (Tselentis, 2012). Mimar ve tasarımcı Charles Eames, “tasarımın belirli bir amacı gerçekleştirmek için öğelerin en iyi şekilde düzenlenmesine yönelik bir plan” olduğunu ifade eder (Puhalla ve Cullen, 2018). Bu tanım, grafik tasarım eğitiminin temelini oluştururken, genellikle biçim oluşturmayı merkeze alır.

Grafik tasarım öğrencileri, renk teorisi, kompozisyon temel ilkeleri, tipografi, görsel kullanım ve görsel oluşturma teknikleri gibi konularda eğitilirler. Ancak tasarım, sadece görsel estetikle sınırlı kalmamalıdır. Tasarımın gerçek amacı, görsel estetiği işlevsellikle birleştirerek, kavramsal düşünme, fikir oluşturma ve mesajların etkili iletilmesi gibi önemli unsurları içermelidir. Bu nedenle tasarım, hem estetik hem de anlam taşıyan bir yapı oluşturmak için öğelerin düzenlenmesini içeren çok yönlü bir süreçtir. Tasarım sürecinde aynı zamanda verilmek istenen mesajın ne olduğu ve hedef kitlenin nasıl değerlendirildiği önemlidir. Sorunları tanımlama ve çözme yaklaşımının işlevselliği, kullanılabilirliği ve kültürel bağlamı da dahil olmak üzere uygun araştırmaların yapılması gereklidir. Bu tür sorular, her grafik tasarım projesinin temelini oluşturur ve tasarımın sadece görsel açıdan değil, aynı zamanda kavramsal olarak da düşünülmesi gerektiğini vurgular (Baseman, 2005).



Şekil 5. Triarşik zekâ teorisi (Sternberg ve Sternberg, 2012: 21).

“Sternberg ve Sternberg’in perspektifine göre, zekâ kavramı analitik, yaratıcı ve pratik yeteneklerin sentezlenmesiyle tanımlanmaktadır. Analitik düşünme sürecinde, genellikle karşılaştırma ve analiz gibi stratejileri kullanarak tanıdık problemlerin çözümüne odaklanılır. Bu stratejiler, bir problemin bileşenlerini

*inceleme ve bu bileşenler arasındaki ilişkileri manipüle etme yeteneğini içerir. Yaratıcı düşünme ise, yeni problem türlerini ele almayı gerektiren sorunların üstesinden gelme sürecidir. Bu aşamada, icat etme ve tasarılama gibi yöntemlerle problemleri yeniden düşünme ve çözme yeteneği ön plana çıkar. Pratik düşünme ise, sahip olduğumuz bilgiyi günlük yaşamın bağlamlarına uygulama becerisini içerir. Bu anlamda, bilgiyi uygulama ve kullanma yeteneği pratik problemlerin çözümünde temel bir rol oynar” (Sternberg ve Sternberg, 2012: 21).*

Yaratıcı problemler, genellikle kesin doğru veya yanlış cevaplar sunmazlar; bunun yerine, genellikle etkinlik veya uygunluk dereceleri bakımından değişen potansiyel çözüm önerileri sunarlar (Yashin, 2004). Bu nedenle grafik tasarımcılar, genellikle karmaşık tasarım problemleriyle karşı karşıya kalırlar. Öğrencilerin yaratıcı problem çözme becerilerini geliştirmek için, bir dizi önemli düşünme becerisi ve türü üzerinde odaklanmak gerekmektedir. Bu, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve yenilikçi düşünme gibi yaratıcı düşünme becerilerini içerir. Ayrıca, özgünlük, esneklik, akıcılık ve soyut düşünme yetenekleri gibi beceriler de bu süreçte dikkate alınmalıdır. Bu becerilerin tümü, grafik tasarım öğrencilerinin yaratıcı problem çözme süreçlerini zenginleştirir onları daha etkili ve yenilikçi tasarımlar oluşturmada destekler. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin tasarım projelerine eleştirel bir bakış açısı getirmelerini, özgün fikirler üretmelerini ve zorlu tasarım sorunlarını çözmelerini kolaylaştırır.

### **Bilgi Organizasyonu**

Kişilerin bireysel tercihlerine bakılmaksızın, insanın öğrenme süreci temel olarak verileri, bilgiyi analiz etme, organize etme ve geri getirme kapasitesine dayanır. Bu süreç, deneyimlerin, kavramların ve fikirlerin yan yana getirilmesini ve aynı zamanda bu unsurlar arasındaki bağlantıları açıklığa kavuşturmak için kalıpların ayırt edilmesini kolaylaştırır. Aslında her şeyin yerli yerinde olmasını sağlamaktan daha önemli nedenlerle organize oluruz. Anlamak, zamandan tasarruf etmek, benzer şeyleri veya fikirleri gruplar halinde bir araya getirmek ve yeniden düzeltmek için organize oluyoruz. Bilgi organizasyonu öğrenme süreçlerinde fikirler arasındaki ilişkilerin öğrencinin öğrenilen materyali hatırlamasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmesini sağlar. (Joudrey, Taylor ve Wisser, 2018). Bir problemin tanımlanması, bilgilerin toplanması ve analizini gerektirir. Bu süreç, problemin özünü anlamak, olası çözüm yollarını keşfetmek ve sonunda etkili bir çözüm geliştirmek için kritik öneme sahiptir (Nini, 1995). Bu aşamada, mevcut bilgilere dayalı olarak problemin derinlemesine analizi yapılır ve bu analiz, problemin doğru bir şekilde tanımlanmasına yardımcı olur, böylece çözüm stratejileri daha etkili bir şekilde uygulanabilir hale gelir. Grafik tasarımcılar,

genellikle karmaşık bilgileri açık ve düzenli bir şekilde iletmek zorundadır. Bu sorunu aşmanın yaygın bir yolu, tasarımın içinde bir hiyerarşi oluşturmaktır. Bu nedenle, öğrencilere bilgiyi nasıl hiyerarşik bir yapıda düzenleyeceklerini, tasarım elemanlarını nasıl etkili bir şekilde kullanacaklarını ve anlayışı artıracak görsel sistemler oluşturacaklarını öğretmek önemlidir.



Şekil 6. Tasarım sürecinin aşamaları (Taneja, 2022: 176).

### Eleştirel Analiz

Eleştirel düşünme kavramı, mantık, etik, pedagoji ve epistemoloji alanlarındaki sorunları ele alarak çeşitli akademik disiplinlerde uygulama alanı bulmuştur. Amerikan Felsefe Birliği Delphi Komitesi'nin 1990 yılında yaptığı çalışma sonucunda, uzmanların fikir birliğiyle kabul ettiği bir tanıma göre, eleştirel düşünme, bir olayın açıklanmasına yol açabilen kasıtlı ve kendi kendini düzenleyen bir karar süreci olarak nitelendirilmektedir. Bu tanımın temelini oluşturan faktörler ise kanıtsal, kavramsal, metodolojik, kriterolojik ve bağlamsal unsurlardır. Eleştirel düşünme, yalnızca yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarım süreçlerini içermekle kalmaz, aynı zamanda bir olayın nedenlerini ve anlamını anlamak için kasıtlı olarak kullanılan bir düşünme tarzını ifade eder. Bu, bilimsel ve akademik bağlamlarda önemli bir beceri olarak kabul edilir ve çeşitli düşünsel araçları ve yöntemleri içermektedir. Bu tanım, eleştirel düşünme konseptini daha ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. (Lorencová, Jarošová, Avgitidou ve Dimitriadou, 2019).

Tasarım sürecinin doruk noktası, tasarımın özenli incelemesinin ve kasıtlı değerlendirmesinin ön plana çıktığı önemli bir kavşakta temsil eden analiz

ile karakterize edilir. Bu kritik inceleme, yapboz parçalarının uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesine benzer şekilde, tüm kurucu görsel unsurların kesintisiz entegrasyonunu sağlama temel amacına hizmet etmektedir. Bu görsel uyumdan herhangi bir sapma, eksik ve çözümlenmemiş bir tasarımla sonuçlanır; bu da geri getirilmesi için titiz bir araştırma gerektiren, bulunması zor bir bileşenin varlığına işaret eder. Analizin başlatılması, tasarımın şeffaf bir ortam olarak görüldüğü ve katmanlı kompozisyonunun kapsamlı bir şekilde incelenmesine izin veren bir paradigma ile kolaylaştırılır. Bu süreç, görsel öğelerin ne ölçüde uyumlu bir şekilde düzenlendiğini ayırt etmek için her katmanın sistematik bir şekilde araştırılmasını gerektirir ve bunların genel tasarım hedefleriyle uyumunu değerlendirmeyi amaçlar. Bu değerlendirme çabasında tasarımcının görevi; uygunluk, iletişimsel yeterlilik, genel etkililik ve çeşitli unsurların kesintisiz entegrasyonunu kapsayan ancak bunlarla sınırlı olmayan bir dizi çok yönlü faktörü dikkate almaktır. Ayrıca hiyerarşi, okunabilirlik, hareket akışkanlığı, organizasyonel tutarlılık, sıra ve yapısal bütünlük gibi kriterlerin de dahil edildiği kapsamlı bir form bazlı değerlendirme yapılır (Puhalla ve Cullen, 2018).

Yüksek öğrenim seviyesinde grafik tasarım eğitimi almış olan bireylerin, sorunları çözmeye yeteneklerini geliştirmeleri ve mevcut problemlere eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaları, ayrıca merak duygularını canlı tutmaları, hayal güçlerini kullanmaları ve yaratıcı potansiyellerini gerçekleştirmeleri teşvik edilmesi gereken önemli unsurlardır (Karabay, 2020). Landa (2011), öğrencilerin tasarım sürecine katılmak için eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra, yenilikçi kavramları ifade etme ve aktarma yeteneğini kazanmalarının önemini vurgular. Bu bağlamda, öğrencilere mevcut tasarımları ve sanat eserlerini eleştirel bir şekilde analiz etmeyi öğretmek, tasarım alanındaki etkinliklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Bir tasarımın etkililiğini mesajı, hedef kitlesi ve genel etkisi açısından nasıl değerlendireceklerini öğrenme süreci, öğrencilere kendi çalışmalarını geliştirmelerine katkı sağlar. Bu şekilde, eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi, yaratıcı süreçlerin zenginleştirilmesi ve grafik tasarım alanında daha derin bir anlayışın oluşturulması hedeflenmelidir.

### **Prototip Oluşturma ve Yineleme**

Bir prototip, bir fikrin veya kavramın somut veya görsel bir temsili olarak tanımlanır. Bu, fiziksel bir model veya dijital bir örnek gibi çeşitli formlarda olabilir. Prototipleme, tasarımcılara fikirlerini diğerlerinin görebileceği ve etkileşimde bulunabileceği bir şekilde hayata geçirme fırsatı sunar. Bu, fikirleri açıklığa kavuşturmak, varsayımları test etmek, paydaşlardan ve kullanıcılardan geri bildirim toplamak açısından önemlidir (BenMahmoud-

Jouini ve Midler, 2020). Bir prototip, bir tasarım konseptinin somut bir varlık olarak işlevselliğini belirlemek için teknik uygulanabilirliğini değerlendirme amacına hizmet edebilir. Tipik olarak yenilikçi ambalajlama veya sunum konseptlerinin ortaya çıkışı bir prototipin oluşturulmasını gerektirir. Ayrıca prototip, tasarımın görsel özelliklerini, gerçekleştirilecek şekilde tasvir ederek inceleme yeteneğine de sahiptir. Bu da gerektiğinde bir tasarımın üç boyutlu bağlamda değerlendirilmesi olanağını sağlar (Ambrose ve Harris, 2010). Tasarım düşüncesi, yinelemeli bir yaklaşımı vurgular (Gürkan, 2022). Bu yaklaşım, tasarım sürecinin doğrusal bir ilerleme izlemediği, sürekli bir döngü içinde fikir geliştirme, prototip oluşturma, test etme ve iyileştirme süreçlerini içerdiği anlamına gelir (Adams ve Atman, 2002).



*Şekil 7. Tasarım problemlerinin çözümünde prototip oluşturma ve yinelemeli geçiş davranışları (Adams ve Atman, 2002).*

Tasarımcılar, ilk prototipi oluşturduktan sonra geri bildirim toplarlar, bu geri bildirimden öğrenirler ve gerektiğinde geliştirmeler yaparlar. Bu yinelemeli süreç, birçok kez tekrarlanır ve her tekrar, daha fazla rafine edilmiş ve kullanıcı merkezli bir çözüme yol açar. Bir prototipin varlığı, sadece sözlü açıklamalara dayalı bir yaklaşımla karşılaştırıldığında ürün özelliklerinin ve yerine getirilmeyen gereksinimlerin daha karmaşık bir biçimde anlaşılmasını mümkün kılar. Bu durum, gelecekteki tasarım iyileştirmelerini kolaylaştırabilir (Seidel ve O'Mahony, 2014). Öğrencileri prototip oluşturmaya ve tasarımlarını sürekli olarak yeniden değerlendirmeye teşvik etmek, onların tasarım yeteneklerini ve anlayışlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir. Tekrarlanan bu süreç, öğrencilerin projelerine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağlar, geri bildirim alma ve uygulama yeteneklerini artırır. Grafik tasarım öğrencilerine bu tür uygulamaları teşvik etmek, onların bilişsel becerilerini güçlendirebilir ve tasarım süreçlerini daha etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir.

### **Kullanıcı Merkezli Tasarım**

Kullanıcı merkezli tasarım, tasarım sürecinin her aşamasında kullanıcıları dahil eden ve onların bakış açılarını göz önünde bulunduran bir tasarım yaklaşımı olarak ifade edilmiştir (Ayalon ve Toch, 2021). Bir tasarım faaliyeti, tasarım sürecinin her aşamasında son kullanıcıları ve onların çeşitli

özelliklerini, yani ihtiyaçlarını, beklentilerini, değerlerini, yeteneklerini ve kısıtlamalarını dikkate aldığında, bu faaliyet kullanıcı merkezli olarak nitelendirilebilir. Kullanıcı merkezliğin temel amacı, elde edilen tasarımların kullanıcı gereksinimlerine uygun olarak kullanışlı, kullanılabilir, anlamlı, keyifli veya daha geniş anlamda kullanıcı için uygun olduğunu sağlamaktır (Desmet, Xue ve Fokkinga, 2019).

Tasarım unsurlarının mantıklı ve etkili bir şekilde kullanımı, kullanıcıların doğru şekilde bilgi almasına ve hızlı karar vermesine olanak tanır. Kullanıcı merkezli bir tasarım, kullanıcı ile empati kurar. Tasarım bağlamında empati, kullanıcı olarak tanımlanan bireyin gereksinimlerini ve altında yatan motivasyonları kapsamlı bir şekilde anlama, yansıtma ve iletme kapasitesi olarak tanımlanır (İmre, 2022). Bu nedenle, bu temel prensiplere dayalı olarak kullanıcı merkezli tasarım ilkeleri tasarım süreçlerinin merkezini oluşturur ve uygulanır. Bu bağlamda, öğrencilerin dijital platformlar veya kullanıcı arayüzleri için tasarım çalışmaları yürütürken kullanıcı merkezli tasarım ilkelerini öğrenmeleri son derece önemlidir. Bu, öğrencilere bireylerin özgün özelliklerini anlama, kullanıcı araştırması yapma ve tasarımlarını kullanıcıların ihtiyaçlarını ve tercihlerini önceliklendirme konularında temel bir anlayış sunar.

### **İş birliği ve İletişim**

Grafik tasarımdaki sorunlar neredeyse her zaman iletişimle ilgilidir. Bu, tasarımın birincil amacının bilgiyi iletmek olduğu bir gerçeği yansıtır. Bu bağlamda, bir tasarımın bir arada tutulması ve etkili bir şekilde iletilmesi için çeşitli yöntemler bulunmaktadır (Arntson, 2006). Grafik tasarım sürecinde iş birliği önemli bir rol oynar. Tasarım ekibi üyeleri, fikirlerini paylaşarak ve birlikte çalışarak daha etkili tasarımlar oluşturabilirler. İş birliği, tasarımın farklı yönlerini değerlendirmek, tasarımın amacını ve hedef kitesini anlamak ve tasarımın iletişim amacını daha iyi anlamak için gereklidir.

İletişim ise grafik tasarımın merkezinde yer alır. Bir tasarım, belirli bir mesajı veya bilgiyi hedef kitleye aktarmak için kullanılır. Tasarımın içeriği, düzeni, renkleri ve tipografisi gibi unsurları dikkatlice seçmek, iletişim sürecinin kritik bir bileşenidir. Tasarım, bir mesajın hedef kitleye açık ve etkili bir şekilde iletilmesini amaçladığından, bu unsurların doğru bir şekilde kullanılması gereklidir. İletişim sürecini kolaylaştırmak ve mesajın hedef kitle tarafından alınıp anlaşılma olasılığını optimize etmek için içeriğe düzen ve yapı kazandırılması önemlidir. Bu amaçla, bir tasarımcı, öğelerin bilinçli manipülasyonu bu hedeflere ulaşmaya çalışır. Tasarımın doğası, felsefi, estetik, duyuşal, duygusal veya politik bir boyutta olabilir ve bu bağlamda

Ambrose ve Harris (2009) tarafından da vurgulandığı gibi tasarım, iletişimin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü içerisinde bir rol oynar.

Örnek olarak, ürün kimliği tasarımı gibi bir konu, marka pazarlaması anlamında son derece önemlidir ve bu tür bir kimlik konumlandırma süreci, endüstriyel tasarımcılar, marka yöneticileri ve görsel iletişim tasarımcıları arasında yakın iş birliği gerektirmektedir. Bu iş birliği sürecinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için, iş birliği yapacak tüm paydaşlar arasında önceden belirlenmiş ortak bir imaj ve kimlik uzlaşısının oluşturulması buna büyük katkı sağlar (Huang ve Wang, 2011). Grafik tasarımcılar, genellikle ekipler halinde veya müşterilerle işbirliği yaparlar. Bu bağlamda, öğrencilere, tasarım kararlarını etkili bir şekilde sunma, gerekçelendirme ve yapıcı geri bildirim alıp verme gibi iletişim becerilerini öğretmek, tasarımın etkili bir şekilde iletilmesi ve anlaşılması açısından önemli bir rol oynar.

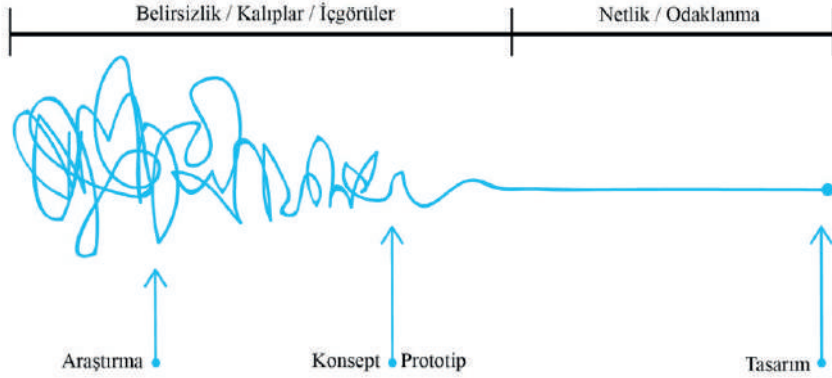
### Konsept Geliştirme

Yaratıcı bir disiplin olarak tasarım, belirli bir problem veya brif için çok sayıda çözüm üretme yeteneğine sahiptir. Ancak tasarım odaklı düşünme süreci, uygulanabilir bir fikrin üretilmesiyle sonuçlanmaz. Aksine, bir fikir veya konsept, daha sonraki gelişimini ve nihai sonuca doğru ilerlemesini kolaylaştırmak için daha fazla detaylandırmayı veya iyileştirmeyi gerektirir (Ambrose ve Harris, 2009).

Bilindiği üzere grafik tasarımcı olmak, talep doğrultusunda yaratıcı olma yetkinliğini gerektirir ve görsel ile kavramsal fikirleri tutarlı bir şekilde üretme ve planlama becerisini içerir. Tasarım düşüncesi paradigmasına yönelik eleştirinin birincil odağı, estetik kaygılar yerine prosedürel yönler yapılan belirgin vurguyla ilgilidir. Yani süreç odaklıdır. Bir tasarımcı, öngörülen tasarım düşünme aşamaları sırasına titizlikle bağlı kalabilir, aynı zamanda hem görsel hem de konsept geliştirmede optimal olmayan yargılarda bulunabilir ve sonuçta yetersiz bir tasarım senaryosuyla karşı karşıya kalabilir. Grafik tasarımda estetik önemlidir ve tasarımın başarısı için ön koşuldur (Nottingham ve Stout, 2020). Dolayısıyla konsept geliştirirken kavramın güçlü olması tek başına yeterli değildir. Tasarımcının kendisine sunulan materyal genellikle yetersiz, belirsiz, ilgisiz veya görsel yorumlama için uygun olmayan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle tasarımcının görevi, problemi yeniden ifade etmektir. Lupton ve Phillips (2008) bu konuya şu şekilde açıklık getirmektedir: *“Araştırma ve konsept geliştirme, potansiyel bir çözüme yön verecek rotayı, hedefleri ve temel kavramları açıklamaya hizmet eder* (Lupton ve Phillips, 2008).



Nottingham ve Stout (2020)'un da bahsettiği gibi; “*farklı fikirler, çok sayıda biçimsel ve kavramsal bakış açısının araştırılmasıyla ortaya çıkar*”. Tasarım sürecinin konsept geliştirme aşamasında, projenin görsel şemasını veya planını sistematik olarak formüle etmek tasarımcının görevidir. Kavramsal çerçeve, tasarımı, işlevsel hedeflerini ve amaçlanan mesajın izleyiciye iletilmesini birbirine bağlayan tematik bir bağlantı noktası görevi görür ve böylece tasarım başarısının vazgeçilmez bir belirleyicisini oluşturur. Sağlam bir kavramsal temel, projeye ek boyut kazandırır, izleyici katılımını sürdürür, tutarlı bir odak noktası oluşturur ve birleşik bir görsel çözümün gerçekleştirilmesini teşvik eder. Tasarımcının görevi, tasarımın hem işlevsel faydasını hem de nihai hedef kitlesinin tercihlerini makul bir şekilde değerlendirmek, uygunsuz, erişilemez veya aşırı derecede soyut bir kavramla tasarımı karmaşık hale getirmekten ve dolayısıyla izleyiciye etkili mesaj iletimini engellemekten kaçınmak için dikkatli davranmaktır (Puhalla ve Cullen, 2018).



Şekil 8. Tasarım sürecinin işleyişi (Nottingham ve Stout, 2020:21)

Landa (2011), grafik tasarımın çeşitli uygulamalarında gözlemlenen temel ilkeleri içeren bir sürecin, tasarımın yönlendirilmesi, analizi ve kavram geliştirme gibi zorunlu görevlerle başladığına değinir. Bu görevler, tasarımın çevrimiçi veya basılı her türlü biçiminde uygulanabilen önemli adımlardır. Bahsedilen ilkeler, içeriğin sistematik bir şekilde düzenlenmesini, kompozisyonla ilgili hususları, görsel ve metinsel bileşenlerin uyumlu bir şekilde birleştirilmesini, estetik entrikanın geliştirilmesini ve iletişimde anlaşılabilirliğin genel hedefini içermektedir. Ayrıca, öğrencileri konsept geliştirmeye odaklanmaya teşvik etmek önemlidir. Güçlü bir konseptin,



ilgi çekici bir tasarımın temeli olduğunu anlamalarına yardımcı olmak için, benzersiz ve anlamlı bir fikrin araştırılması, düşünülmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu süreç, öğrencilerin tasarımın özünü kavramalarına ve yaratıcı potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olacaktır.

### **Gerçek Dünya Projeleri, Teknoloji ve Yazılım Becerileri**

Gerçek dünya projeleri, tasarım eğitiminin temel bir parçası olarak, öğrencileri mesleki başarıya yönlendirirken onları endüstrinin zorluklarıyla başa çıkmaya hazır hale getirir. Tasarım eğitimcileri, öğrencileri mesleğin pratik uygulamalarına hazırlama amacını taşırlar, bu doğrultuda profesyonel ortam deneyimi ve pratiği kazandırma amacıyla öğrenme ortamları oluşturmak gereklidir. Proje tabanlı öğrenme, uzun vadeli işbirliği ile gerçek dünya projelerinde müfredat gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan bir öğretim stratejisi olarak tanımlanabilir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilere sadece teorik bilgi sunmakla kalmaz, aynı zamanda onları gerçeğin karmaşıklığına ve endüstrinin zorluklarına hazırlar. Öğrenciler, bu projelerde çalışarak pratik deneyim kazanırken, aynı zamanda işbirliği ve problem çözme becerilerini geliştirirler (Taneja, 2022).

Öğrenciler, genellikle grafik tasarım veya bilgisayar grafikleri dersinin sadece donanım ve yazılımla ilgili olduğuna inanırlar. Bu bir ölçüde doğrudur fakat tam anlamıyla gerçeği yansıtmaz. Bilgisayar, orijinal konseptinizin geliştirilmesine yardımcı olan bir araç ve işbirlikçi bir ortaktır. Tasarımcı, araştırma, kavramlar ve bu kavramlarla ilgili görsel geliştirmeler konularında sorumluluk taşır (Arntson, 2006). Dolayısıyla bilgisayar tüm bu sorumluluk alanlarında yardımcı ve işbirlikçidir. Tasarım için kullanılan uygulamalar gerçek dünya için tasarım alternatifleri üretmenin en hızlı yollarından biridir. Yazılım becerileri sayesinde tasarımcı sayısız seçenek üretebilir ve bunların niteliklerini uygunluk derecesine göre yeniden yapılandırabilir.

Öğrencilere uygulamalı deneyim kazandırmak ve bilişsel becerilerini pratik bir bağlamda sınamak için gerçek dünya projeleri veya müşteri özetleri atayın. Bu tür projeler, öğrencilere önceden var olan tasarımlar ve kısıtlamalara sahip gerçek dünya projeleri ile karşılaşma fırsatı sunar. Bilişsel stratejilerin önemi unutulmamalıdır; ancak öğrencilerin fikirlerini etkili bir şekilde uygulamak için tasarım yazılımlarında veya diğer ilgili araçlarda da uzmanlığa ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, gerçek dünya projeleri, öğrencilere hem teorik hem de pratik tasarım becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Fraher ve Martinson, 2011) ve onları tasarımın her yönünü anlamalarına yardımcı olur.

## Öz Değerlendirme, Eleştiri ve Geribildirim

Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerine özellikle de başarılarına ve öğrenme sonuçlarına yönelik karar alma sürecine aktif katılımını ifade eder. Bu süreç, öğrencilerin kendi akademik ilerlemelerini, hedeflerini ve öğrenme stratejilerini eleştirel bir şekilde gözden geçirmelerine ve bu gözlem sonuçlarına dayalı olarak daha bilinçli öğrenme yaklaşımları benimsemelerine olanak sağlar. Bu anlamda, öz değerlendirme pedagojik uygulamaların önemli bir bileşeni olarak kabul edilir (Boud ve Falchikov, 1989). Öz değerlendirme alıştırmalarının öğrencinin öğrenmesi açısından potansiyel faydaları olduğu kabul edilmektedir (Orsmond, Merry ve Reiling, 2002). Öz değerlendirme kavramının, farklı kökenden gelen araştırmacılar arasında farklı yorumlar taşıdığı görülmektedir. Bu, öğrencilerin kendi çalışmalarını kendi kendine not verme yoluyla değerlendirme eylemi olarak tanımlanabilir ve bu çerçevedeki araştırmalar tipik olarak, kendi kendine verilen notların, eğitimciler tarafından sağlanan notlarla karşılaştırılarak doğrulanmasına yöneliktir. Öz değerlendirme bu bağlamda, öğrencinin kendi öğrenme sürecini daha iyi anlamak için kullanılan bir araç olarak önemlidir.

Öz değerlendirme için geri bildirim doğal bir katalizördür. Öğrenme stratejilerinin etkililiği ve geri bildirim mekanizmaları, eğitim tasarımı sürecinde önemli bir rol oynar. Özellikle öğrenme stratejilerinin belirlenmesi, öğrenmenin derinliği ve gelecekteki öğrenme aşamalarının planlanması gibi faktörler, eğitim materyallerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesinde yararlıdır (Mok ve diğerleri, 2006). Ayrıca, tasarımcılar için geri bildirim, tasarım işlerinin kalitesini artırmada önemli bir araçtır. Tasarımcılar, dinamik bir geri bildirim döngüsü içinde çalışarak, farklı bakış açlarına sahip meslektaşlar, mentorlar ve son kullanıcılar tarafından sağlanan yorumlar ve yapıcı önerilerle sürekli olarak gelişme fırsatı bulurlar (Krause ve diğerleri, 2017). Bu şekilde, öğrenme stratejilerinin etkililiği ile tasarım süreçlerindeki geri bildirim mekanizmaları birbirini tamamlayıcı bir şekilde çalışarak daha etkili eğitim materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlar.

Vignelli'nin (1999) grafik tasarım alanındaki eleştiri kavramı, tasarımın yaratıcı bir süreç olduğu ve eleştirinin bu sürece önemli katkılarda bulunduğu fikriyle bağlantılıdır. Grafik tasarımın eleştiri ile işlevi, yaratıcı yorumların sunulması yoluyla katkıda bulunmaktadır. Bu yorumlar, tasarım eserlerine yeni bir perspektif getirerek ve farklı yansımaları ortaya koyarak tasarımcılara önemli bir anlayış sunar. Aynı zamanda, eleştiri, tasarımcılara diğerlerinin çalışmalarını derinlemesine anlama ve belirli ifade biçimlerinin anlamını daha iyi açığa çıkarma fırsatı verir. Eleştiri, tasarım alanındaki geçici modaların yüzeysel ve düşünce eksikliğine dayalı yayılmasını büyük

ölçüde engelleyebilir. Tasarımcılar, eleştiri sayesinde tasarım trendlerini sorgulayabilir ve bu eğilimleri uygun bağlam içinde değerlendirme fırsatı bulurlar. Bu, tasarımın sadece estetik bir hedef değil, aynı zamanda iletişim ve işlevsellik gibi temel unsurları da içeren bir disiplin olduğunu vurgular. Eleştirinin grafik tasarım mesleği için bu anlamdaki katkısı yadsınmaz (Vignelli, 1999).

Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme sorumluluğunu üstlenmeleri, eğitim sürecinin bir diğer önemli unsuru olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin içsel geri bildirim mekanizması, katıldıkları görevlerin gelişen seyrini şekillendirmelerine yardımcı olur. Bu mekanizma aynı zamanda öğrencileri tasarım seçimleri ve kararları üzerinde düşünmeye teşvik eder ve bu şekilde içsel geri bildirim sürecinin etkinliğini artırabilir. Düzenli öz değerlendirme ve eleştiri oturumları, öğrencilere kendi bilişsel süreçleri hakkında daha derin bir anlayış kazandırırken, zaman içinde çalışmalarını geliştirmelerine olanak tanır. Dolayısıyla, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme yaklaşımı, öğrenme süreçlerini zenginleştirir ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşmalarına yardımcı olur.

## **Sonuç**

Görsel iletişim yeteneklerini geliştirmek ve karmaşık görsel problemleri çözmek amacıyla sunulan grafik tasarım eğitimi, eğitim alanındaki kritik bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, bilişsel stratejilerin bu eğitim sürecindeki önemine dair vurgular yapılmıştır. Bu stratejilerin, tasarım yeteneklerini ve düşünme süreçlerini etkileyebildiği görülmektedir. Bilişsel stratejiler, öğrencilerin görsel öğeleri daha derinlemesine anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu stratejiler, öğrencilere görsel öğeleri daha derinlemesine işlemelerine yardımcı olur. Bu, görsel öğeleri daha anlamlı ve bütünsel bir şekilde algılama becerilerini destekler. Özellikle literatürde yapılan araştırmalar, bilişsel stratejilerin, öğrencilerin görsel tasarımın temel ilkelerini daha iyi kavramalarına ve bu ilkeleri tasarım süreçlerinde etkili bir şekilde uygulamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Ayrıca, bu stratejilerin öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini teşvik ettiği ve tasarım süreçlerinde daha yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine katkı sağladığı gözlenmektedir. Araştırmalar ayrıca, bilişsel stratejilerin öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini, tasarım problemlerine daha yaratıcı çözümler üretmelerine destek olduğunu ve tasarım süreçlerini daha stratejik bir şekilde yönlendirdiklerini göstermektedir.

Sonuç olarak, bilişsel stratejilerin grafik tasarım eğitimindeki önemi, öğrencilerin görsel iletişim yeteneklerini ve tasarım düşünme becerilerini geliştirme potansiyelini yansıtmaktadır. Bu çalışma, gelecekteki araştırmalar için bir temel oluştururken, grafik tasarım eğitimi programlarının geliştirilmesine de yol gösterebilir. Bilişsel stratejilere daha fazla vurgu yapılması ve bu stratejilerin öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmesi, tasarım eğitiminin kalitesini artırabilir ve öğrencilerin daha yetenekli tasarımcılar haline gelmelerine yardımcı olabilir.

## Kaynakça

- Adams, R. S., & Atman, C. J. (2002). Cognitive processes in iterative design behavior. *FIE'99 Frontiers in Education. 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education. Conference Proceedings (IEEE Cat. No.99CH37011)*. doi:10.1109/fie.1999.839114
- Adams, S., & Stone, T. (2008). *Color Design Workbook: A Real World Guide to Using Color in Graphic Design*. Beverly: Rockport.
- Ambrose, G., & Harris, P. (2010). *Basics Design 08: Design Thinking*. Lausanne: AVA Publishing.
- Ambrose, G., & Harris, P. (2009). *The Fundamentals of Graphic Design*. Lausanne, AVA Academia.
- Arnheim, R. (1997). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520353213>
- Arntson. (2006). *Graphic Design Basics* (5th ed.). Wadsworth Publishing.
- Ayalon, O., & Toch, E. (2021). *User-Centered Privacy-by-Design: Evaluating the Appropriateness of Design Prototypes*. *International Journal of Human-Computer Studies*, 154, 102641. doi:10.1016/j.ijhcs.2021.102641
- Baseman, F. (2005). Liberal Arts Is Old News. In S. Heller, *The Education of a Graphic Designer* (pp. 19-21). New York: Allworth.
- BenMahmoud-Jouini, S., & Midler, C. (2020). *Unpacking the notion of prototype archetypes in the early phase of an innovation process*. *Creativity and Innovation Management*. doi:10.1111/caim.12358
- Benzon, William L., Visual Thinking (1991). Allen Kent and James G. Williams, Eds. *Encyclopedia of Computer Science and Technology*. Volume 23, Supplement 8. New York; Basel: Marcel Dekker, Inc. (1990) 411-427., Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2625245>
- Bleicher, S. (2012). *Contemporary Color: Theory & Use Second Edition*. New York: Delmar.
- Boud, D., & Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Student Self-Assessment in Higher Education: A Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), 529-549. <http://www.jstor.org/stable/3447392>
- Calori, C., & Vanden-Eynden, D. (2015). *Signage and Wayfinding Design: A Complete Guide to Creating Environmental Graphic Design Systems* (Second). Wiley.
- Cross, N. (2007). From a Design Science to a Design Discipline: Understanding Designerly Ways of Knowing and Thinking. In R. Michel, *Design Research Now: Essays and Selected Projects* (pp. 41-54). Berlin: Birkhäuser.

- Dabner, D., Calvert, S., Casey, A., & Dabner, D. (2010). *Graphic design school [electronic resource]: The principles and practices of graphic design / David Dabner, Sheena Calvert, Anoki Casey.* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Desmet, P. M. A., Xue, H., & Fokkinga, S. F. (2019). *The Same Person Is Never the Same: Introducing Mood-Stimulated Thought/Action Tendencies for User-Centered Design. She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 5(3), 167-187. doi:10.1016/j.sheji.2019.07.00
- Fraher, R., & Martinson, B. (2011). *Process and Pedagogy in Undergraduate Graphic Design Education. The Design Journal*, 14(4), 390-412. doi:10.2752/175630611x13091688
- Gordon, B., & Gordon, M. (2005). *The Complete Guide to Digital Graphic Design: New Edition.* London: Thames Hudson.
- Gürkan, G. (2022). Eğitimde Tasarım Odaklı Düşünme. F. E. Kılınç içinde, *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar III* (s. 135-146). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Harland, R.G., 2009. *The dimensions of graphic design: in theory.* IN: Rigor and Relevance in Design: Proceedings of the International Association of Societies of Design Research 2009 (IASDR 2009), Seoul, South Korea, 18th-22nd October 2009.
- Heller, S. (2004). *The Education of a Typographer.* New York: Allworth Press.
- Holtzschue, L. (2011). *Understanding color: an introduction for designers.* 4th ed. Hoboken, N.J., Wiley.
- Huang, Y., Wang, HH. (2011). *Differential Approach of Design Image and Similarity Cognition.* In: Taura, T., Nagai, Y. (eds) Design Creativity 2010. Springer, London. [https://doi.org/10.1007/978-0-85729-224-7\\_39](https://doi.org/10.1007/978-0-85729-224-7_39)
- İmre, H. M. (2022). Tasarımcının, Kullanıcı Odaklı Tasarım Anlayışına Etkisi ve Tasarım Örnekleri. *Akdeniz Sanat*, 16 (29), 127-137. DOI: 10.48069/akdenizsanat.936641
- Joudrey, D. N., Taylor, A. G., & Wisser, K. M. (2018). *The organization of information / Daniel N. Joudrey and Arlene G. Taylor; with the assistance of Katherine M. Wisser.* (Fourth edition.). Libraries Unlimited, an imprint of ABC-CLIO, LLC.
- Karabay, Ö. (2020). Güzel Sanatlar Öğrencilerinin Tasarım Gücünü Geliştirmede (Eleştirel Bakma-Merak Etme-Hayal Kurma-Yaratma Bağlamında) Temel Sanat/Tasarım Dersinin Gerekliliği. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 10 (22), 108-120. DOI: 10.16950/iujad.845899
- Krause, M., Garncarz, T., Song, J., Gerber, E. M., Bailey, B. P., & Dow, S. P. (2017). *Critique Style Guide. Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI '17.* doi:10.1145/3025453.3025883
- Landa, R. (2011). *Graphic Design Solutions 4TH ed.* Boston: Wadsworth.

- Lee, M. . B. M. (2022). *Typography*. Salem Press *Encyclopedia of Science*.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S., & Dimitriadou, C. (2019). *Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review*. *Studies in Higher Education*, 1–16. doi:10.1080/03075079.2019.1586
- Lupton, E. (2006). The Birth Of The User. M. Bierut, W. Drenttel, & S. Heller içinde, *Looking Closer 5* (s. 23-25). New York: Allworth Press.
- Lupton, E., & Phillips, J. C. (2008). *Graphic Design Thinking: How to Define Problems, Get Ideas & Create Form*. New York: Princeton Architectural Press.
- Massironi, M. (2002). *The psychology of graphic images: Seeing, drawing, communicating*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- McCoy, K. (1990). *American Graphic Design Expression*. *Design Quarterly*, (148), 3. doi:10.2307/4091231
- Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L. (2006). *Self-assessment in higher education: experience in using a metacognitive approach in five case studies*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415–433. doi:10.1080/02602930600679100
- Nottingham, A., & Stout, J. (2020). *The Graphic Design Process: How to be successful in design school*. New York: Bloomsbury Visual Arts.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). *The Use of Exemplars and Formative Feedback when Using Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309–323. doi:10.1080/0260293022000001337
- Puhalla, D., & Cullen, K. (2018). *Layout Workbook: Revised and Updated: A Real-world Guide to Building Pages in Graphic Design: Vol. Revised and updated*. Rockport Publishers.
- Rand, P. (2016). *Paul Rand: A Designer's Art*. New York: Princeton Architectural Press.
- Samara, T. (2004). *Typography Workbook: A Real-World Guide to Using Type in Graphic Design*. Gloucester: Rockport.
- Seidel, V. P., & O'Mahony, S. (2014). *Managing the Repertoire: Stories, Metaphors, Prototypes, and Concept Coherence in Product Innovation*. *Organization Science*, 25(3), 691–712. doi:10.1287/orsc.2013.0879
- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2012). *Cognitive Psychology, Sixth Edition*. Belmont: Wadsworth.
- Taneja, K. (2022). Employing project- based learning to foster essential professional skills in students of graphic design. *IDA: International Design and Art Journal*, 4(2), 173-184.
- Tselentis, J. (2012). *Typographic Principles*. In A. Haley, R. Poulin, J. Tselentis, T. Seddon, G. Leonidas, I. Saltz, . . . T. Alterman, *Typography, Referenced:*

*A Comprehensive Visual Guide to the Language, History, and Practice of Typography* (pp. 207-233). Beverly: Rockport.

Vignelli, M. (1999). Call for Criticism. *Looking Closer*, 3, 273.

Ware, C. (2010). *Visual Thinking for Design* ([edition unavailable]). Elsevier Science. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1827389/visual-thinking-for-design-pdf> (Original work published 2010)

Yashin-Shaw, I. (2004). *Creative problem-solving in graphic design*. Australian Vocational Education Review; v.11 n.1 p.7-18; 2004, 11(1), 7–18. <https://search.informit.org/doi/10.3316/acipt.153807>

Zhang, L., & Su, W. (2018, October). Innovation Study of Visual Thinking Mode in Visual Communication Design. In *2018 International Conference on Social Science and Education Reform (ICSSER 2018)* (pp. 115-119). Atlantis Press.





# Deprem ve Eğitim Ortamları Arasındaki İlişkinin Afet Yönetimi Bağlamında Değerlendirilmesi Üzerine Notlar<sup>1</sup>

Kübra Turhaner<sup>2</sup>

Murat Polat<sup>3</sup>

## Özet

Afetlere dirençli bir toplum oluşturmak bilinenin aksine görüldüğü kadar kolay olmayabilir. Bu süreçte toplumsal açıdan eğitim ortamlarının oldukça önemli bir rolü olduğu da dikkate alınmalıdır. Toplumun afet ve acil durumlar konusundaki farkındalığı ve hazırlıklı olma seviyenin artırılmasında eğitim, günümüzde önemli bir konuma sahiptir. Doğal bir afet olarak kabul edilen depremler ise dünya üzerindeki birçok coğrafyada olumsuz ve yıkıcı etkilere neden olmaktadır. İnsanoğlu çoğu zaman doğanın bu yıkıcı afeti karşısında kendisini çaresiz hissedebilmesine rağmen bilimsel sonuçlara odaklı farklı türden önlemler almayı da bilmiştir. Özellikle eğitim ortamları bu önlemlerin gerekliliği ve uygulanabilirliği açısından önemlidir. Ülkemiz coğrafyasının sahip olduğu özellikler ve son yıllarda geniş yüz ölçümlerinde yıkıcı şiddette etkiler oluşturan deprem ve eğitim ortamları arasındaki ilişkinin okullarda afet yönetimi bağlamında bütünüyle ortaya konulması gerekmektedir. Böylece konuya akademik anlamda ve ulusal düzeyde daha fazla dikkat çekilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle afet kavramı, türleri ve genel özellikleri ele alınmıştır. Ayrıca ilgili alanyazın temelinde okullarda afet ve risk yönetimi süreci hakkındaki bilgiler kısaca bir araya getirilmiştir. Daha sonra oldukça yıkıcı bir afet türü olan deprem olgusu ve deprem türleri incelenmiştir. Depremi okul paydaşları arasında nasıl algılandığı ve deprem stresinin okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yarattığı olası olumsuz etkiler vurgulanmıştır. Sonuçta ülkemiz özelinde depremin eğitim ortamlarına

1 Bu çalışma ilk yazara ait tezli yüksek lisans seminer çalışmasının bir bölümünden derlenmiştir.

2 Öğretmen-YL Öğrencisi, Türk Telekom Ortaokulu, kbr.turhaner@gmail.com, 0000-0002-6950-4368

3 Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, m.polat@alparslan.edu.tr, 0000-0002-2921-7831

olumsuz etkilerini en aza indirmek için daha agresif bir afet ve risk yönetimi politikasının okullarda işletilmesi gerektiği düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşadıkları deprem stres düzeyleri ile deprem algıları üzerine daha fazla sayıda çalışma yürütülmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Böylece en başta okul yöneticileri ve öğretmenlerde olmak üzere okullarda afet yönetimi farkındalığını oluşturma ve olası deprem senaryoları karşısında takınılacak tavırları belirlemede etkin roller daha kolaylıkla belirlenebilecektir.

## 1. Giriş

Okullarda afet yönetimi ve deprem arasındaki ilişki kendi içinde karmaşık bir konuyu ihtiva etmektedir. Bu ilişkiyi açıklamak için birkaç farklı perspektife ihtiyaç olduğu da aşikardır. İlk olarak; depremlerin doğal afetler olduğu kabul edilmelidir ve genellikle büyük yıkımlara yol açabilmektedirler. Okullar ise depremler açısından daha hassas alanlar olarak kabul edilen yapılardır çünkü bu tür yapılar genellikle büyük gruplar halindeki insanları (öğrenciler, veliler, öğretmenler, okul yöneticileri gibi) barındırmakta kullanılmaktadırlar. Bu durum, depremin olası olumsuz sonuçlarına karşı okulların savunmasız hale gelebileceği anlamına da gelmektedir.

İkinci olarak; afet yönetiminin en temelde doğal afetlere hazırlıklı olmak, afetler sırasında etkili müdahale yapmak ve afet sonrası toparlanmak gibi temel süreçleri içeren özelliklere sahip bir disiplin olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Başka bir deyişle, okullarda afet yönetimi, depremlere karşı önlemler almak, öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlamak, acil durum planlarını oluşturmak ve bu planları düzenli olarak tatbik etmek gibi konuları öne çıkarmaktadır. Bu süreç, depremlerin okul ortamlarında yaratacağı olası riskleri de minimize etmeyi amaçlayan birtakım eylem setlerini de beraberinde getirmektedir.

Üçüncü olarak; afet yönetiminin sadece fiziksel yapıları güçlendirmekle sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin de deprem ve diğer doğal afetlere karşı bilinçli ve hazırlıklı olmalarını hedefleyen tüm davranışları göz önünde bulundurmaya anlamına geldiğinin kabul edilmesi gerekmektedir. Bu noktada eğitim, deprem riski konusunda farkındalığı artırmak ve toplumun afetlere karşı daha fazla direnç geliştirmesi konusunda öncülük etmek açısından büyük öneme sahiptir.

Dördüncü olarak; afet yönetimi süreçlerinde okulların ve yerel toplumun katılımının da büyük önem taşıdığı sık sık hatırlanması gerekmektedir. Ancak bu şekilde okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve yerel yönetimler arasında iş birliği yaparak etkili afet planları oluşturulabilmek ve uygulanabilmesini sağlamak mümkün olabilir. Böylece toplumsal katılım

sayesinde, afet yönetimi süreçlerinde yerel ihtiyaçlar ve koşulların daha iyi anlaşılmasına da olanak sağlanacağı öngörülebilir.

Diğer yandan depremler ve okullarda afet yönetiminin, eğitim sistemlerinin, toplumların ve ekonominin genel sağlamlığını etkileyen birçok önemli faktörle ilişkili olduğu da ifade edilebilir. Bu faktörleri en genel haliyle dört başlık altında toplamak mümkündür:

1. *Altyapı ve Okullar*: Depremler, okul binalarını ciddi şekilde etkileyebilmektedir. Yani sağlam bir altyapıya sahip olmayan okullar, depremlerde hasar görebilmekte ve hatta çökebilmektedirler. Bu durum, öğrencilerin ve öğretmenlerin hayatını ciddi şekilde tehlikeye atmaktadır. Bu yüzden afet yönetimi, okul binalarının inşasından bakımına kadar her aşamada önemli bir rol oynamaktadır.

2. *Eğitim Kalitesi ve Afet Bilinci*: Eğitim sistemi, deprem bilinci ve afet hazırlığı konusunda önemli bir role sahiptir. Eğitim kurumları, öğrencilere ve personeline depremler ve afet durumları hakkında bilgi vererek, doğru davranış biçimleri, tahliye yöntemleri ve acil durum iletişimi gibi konularda onları hazırlayıcı bilgileri önceden paylaşmalıdırlar. Bu bilgi, okul paydaşlarının afet anında doğru reaksiyonları gösterme şansını da artırma potansiyeline sahiptir.

3. *Toplumsal Dayanıklılık ve Toplumsal Katılım*: Afet yönetimi, toplumsal dayanıklılığı artırmak için toplumun tüm katmanlarını içermelidir. Okullar, öğrencilerin ve ailelerin katılımını teşvik ederek, afet hazırlığına yönelik bilinci artırabilirler. Aynı zamanda, yerel yönetimler, okullarla iş birliği yaparak yerel afet planlarını oluşturabilir ve tatbikatlar düzenleyebilirler. Böylece afet anında daha koordineli bir müdahale sağlamak mümkün olabilir.

4. *Ekonomik Etkiler ve Eğitim*: Depremler, ekonomik istikrarı da derinden etkilemektedir. Afet yönetimi, ekonomik kayıpları minimize etmek ve eğitim sistemlerini yeniden inşa etmek için önemli bir misyona sahiptir. Okulların hızla yeniden yapılanması ve öğrencilerin eğitimine kesintisiz devam etmeleri için afet yönetimi ve planlama büyük bir arz etmektedir.

Bu faktörler, depremler, afet yönetimi ve eğitim arasındaki karmaşık ilişkiyi daha geniş bir perspektiften ele almayı da zorunlu kılmaktadır. Bu ilişkiler ağını anlamak, daha güvenli ve dirençli toplumlar inşa etmek için önemli bir adım atılmasını da sağlayabilir.

Bu çalışma kapsamında ise ilgili alanyazın çerçevesinde öncelikle afet kavramı ve türleri ele alınmıştır. Daha sonra afet yönetimi sürecine değinilmiştir. Bunun ardından okullarda afet ve risk yönetimi ile ilgili özet niteliğinde bilgiler verilmiştir. Ayrıca bir doğal afet olarak deprem olgusu

ve türleri üzerinde durulmuştur. Okul paydaşları arasında deprem algısının önemi ve yaşanılabilecek olası deprem stresi ile baş etme konusunda bazı bilgiler verilmiştir. Nihai olarak deprem ve eğitim ortamları arasındaki ilişkiye odaklanılmıştır. Başka bir anlatımla okullarda afet yönetimi bağlamında deprem ve eğitim ortamları arasındaki ilişkiye dair birtakım ipuçları sunulması amaçlanmıştır.

### 1.1. Afet Kavramı ve Türleri

Afet kavramı, günlük hayatın akışını ve toplumdaki bireyleri olumsuz etkileyen, çeşitli kayıplara neden olan olaylar (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015) olarak açıklanabilir. Genellikle önlenmesi zor olan ve insanların yaşamını kısa veya uzun vadede etkileyen olaylar olarak da tanımlamak (Bulu, 2023) mümkündür.

Bunun yanı sıra Varol ve Gültekin (2016), afeti, beklenmeyen zamanda ve bir anda doğal veya beşerî sebeplerle gerçekleşen birçok olumsuz etkileri olan olaylar olarak betimlemişlerdir. Afet ve Acil Durum (AFAD) yönetimi tarafından ise afet, *“Toplumun tamamı veya belli kesimleri için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğururan, normal hayatı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan, etkilenen toplumun baş etme kapasitesinin yeterli olmadığı doğa, teknoloji veya insan kaynaklı olay”* şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD, 2023). Afetler toplumun düzeninin ve bu düzenin işleyişinin bozulmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden afetlerin olumsuz etkileri açısından toplum düzeninin yeniden inşası için birçok kurum ve kuruluşun aynı anda ve iş birliği içerisinde birlikte hareket etmesi gerekmektedir (Erkal ve Değerliyurt, 2009). Akyel'e (2007) göre bireyler afetlerin etkileriyle tek başlarına mücadele edemeyip yardım istemek zorunda kalmaktadırlar. Dolayısıyla afetler için yapılan farklı tanımların ortak bir noktası olarak, doğal ya da insan kaynaklı bir olayın (deprem, sel, heyelan vb.) insan yaşantısını olumsuz etkilemesi gerektiği söylenebilir. Özetle, yaşadıkları olaylar sonucunda bireyler ya fiziksel veya ekonomik ya da psikolojik veya ruhsal olarak zarar görüp kayıplar veriyorlarsa bu olaylar afet olarak nitelendirilmektedir. Başka bir deyişle afetlerin sebep olduğu olumsuz koşullar insanlar için afetlerden daha önemlidir (Ergünay, 2009).

Afet kavramı farklı birçok araştırmacı tarafından neredeyse benzer anlamlarda kullanılsa da türleri ve meydana geliş şekilleri bakımından afetler; doğal afetler, insan kaynaklı afetler ve teknolojik kökenli afetler olmak üzere üç grupta ele alınabilir. Bu afet türlerine daha yakından bakıldığında her birinin kendi içinde farklı özelliklere sahip oldukları ifade edilebilir.

Örneğin *doğal afetler*, meydana gelmesi açısından insan kaynaklı olmayan ve önlenemeyen, toplumun günlük yaşantısını olumsuz etkileyen, can ve mal

kaybına sebebiyet veren afetler (Demiröz, 2019) olarak kabul edilmektedir. Türkiye’de jeolojik ve meteorolojik sebeplerle zaman içerisinde birçok doğal afet meydana gelmekte ve bu afetlerden insanlar büyük oranda sosyo-ekonomik ve psikolojik olarak etkilenmektedirler. Doğal afetleri daha iyi anlamak adına şu örnekler verilebilir: Deprem, heyelan, erozyon, volkanik patlamalar gibi afetler jeolojik kökenli (Şahan, 2019) doğal afetlerken; sel, çığ, kuraklık, don, yıldırım düşmesi gibi olaylar ise meteorolojik kaynaklı doğal afetlerdir (Genç, 2007).

*İnsan kaynaklı (beşerî) afetler* ise insanların neden olduğu can ve mal kayıplarının yaşandığı toplumun sosyolojik, ekonomik ve kültürel açıdan etkilendiği afetlerdir (Ceylan, 2020). Bu afet türü için yangınlar, su ve hava kirliliği, terör olayları, göçler, insan kaynaklı salgın hastalıklar (Bulu, 2023) örnek olarak verilebilir.

Bununla birlikte kimyasal sızıntı, çökme, patlama, nükleer kazalar, zehirlenme, radyasyon, gaz veya benzin sızıntıları gibi teknolojik gelişmelerin sebep olduğu afetlere de *teknolojik kökenli afetler* adı verilmektedir. Teknolojik afetlerin meydana gelmesine doğal olaylar ya da insanlar da sebep olabilmektedir (Kadıoğlu, 2008). Dolayısıyla günlük yaşam koşullarında en başta doğal afetler olmak üzere yönetilmesi oldukça güç birçok farklı türden afetle karşılaşmak mümkündür. Bu durum afet yönetiminin önemini bir kez daha gündeme getirmektedir.

## 1.2. Afet Yönetimi (AY) Süreci

Afet yönetimi, afetlerin sebep olduğu ve olabileceği olumsuz etkileri olabildiğince azaltmak amacıyla afet anında ve afetlerden sonra yapılacak müdahalelerin ve yeniden inşa sürecinin planlandığı yönetim (Karaman, 2017) tarzına atıfta bulunmaktadır. Bilindiği gibi afetlerden sonra yaşanan olayların olumsuz sonuçlarının en aza indirilmesi için gerekli ve doğru müdahaleler olabildiğince hızlı yapılmalıdır. Bu bağlamda AY, tüm aşamaları birbirini karşılıklı olarak etkileyen bir süreçtir ve koordineli bir şekilde yürütülmelidir. AY sürecinde afet öncesi, afet sırası ve afet sonrasında yapılacak olan faaliyetler, eylemler veya etkinlikler mümkün olduğunca bilimsel gerçekler göz önünde bulundurularak konunun uzmanları tarafından detaylı şekilde planlanmalıdır.

AY süreci, genel olarak, kayıp ve zarar azaltma, hazırlık, müdahale ve iyileştirme evrelerinden oluşmaktadır (Yeşil ve Erenoğlu, 2017). Burada öncelikle meydana gelecek kayıp ve zararların azaltılması için gerekli yasal ve ekonomik önlemler alınmalı ve gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Afetler sonrasında gerekli müdahaleler bilgili ve eğitimli kişiler tarafından doğru bir

şekilde yapılmalı, gerekli ihtiyaçlar belirlenmeli ve giderilmelidir (Demirci, 2010). Böylece meydana gelebilecek her türden afet için yeterli düzeyde hazır olunmalı, yapılacak müdahaleler için planlamalar yapılmalı ve gerekli sorumlulukların kimlerde olduğu önceden belirlenmelidir (Kadıoğlu, 2008). Gerekli müdahaleler yapıldıktan sonra iyileştirmelerin yapılması ve eski düzenin sağlanmasının gerektiği (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015) de göz önünde bulundurulmalıdır. Tüm bu AY sürecinin özellikle okullarda en etkin şekilde işletilebilmesi için ise eğitim ortamlarındaki afet ve risk yönetimi döngülerinin sürdürülebilir kılınmasının ülkemiz açısından bir tür zorunluluk olduğu da unutulmamalıdır.

### 1.3. Okullarda Afet ve Risk Yönetimi

Okullar afetler konusunda toplumun bilinçlendirilmesi açısından çok önemli kurumlardır. Okullarda sağlıklı işleyen ve güvenilir bir AY sağlanarak toplumda afet kültürü oluşturulup, afetlere karşı toplumsal bir önlem alınabilir. Afetlerden etkilenen en önemli toplumsal yapılardan birinin okullar olduğu göz önünde bulundurulduğunda; okulların normal düzenine en kısa sürede geri dönmesi ve faaliyetlerine devam edebilmesinin sağlanması önündeki engeller gerektiğinde bir an evvel kaldırılabilir. Bu nedenle örneğin, afetten önce okullarda ve okul çevrelerinde tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmalı, afet sırasında oluşabilecek durumlara karşı okullar hazır hale getirilmelidir. Afet anı için gerekli tatbikatlar değişen aralıklarla yapılmalıdır. Afet sırasında önceden yapılan hazırlıklar ve önlemler dâhilinde hızlı ve soğukkanlı davranılmalıdır. Afet sonrasında ise müdahaleler olabildiğince hızlı yapılmalı ve normal düzene ve programlara olabildiğince çabuk dönülmesi için çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Ayrıca okullar olası bir afet durumunda toplumun acil toplanma ve gerektiğinde barınma yerleri olduğu için okullarda doğru bir AY sağlanmasının (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015) önemi tüm okul paydaşlarına açıklanmalıdır. Çünkü okullarda afet yönetimi sürecinin ancak iş birliği ve ekip çalışması ile yeterince sağlanabileceği ön görülmektedir. Bunun için Yeşil ve Erenoğlu (2017), okullarda “Okul Afet ve Acil Durum Yönetimi Kurulu”nun oluşturulması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu kurulun amaçları ise şu şekildedir:

- Afetlerle ilgili olası tehlikeler ve risklerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması,
- Afetler ile ilgili eğitimler verilerek öğretmenler, yöneticiler ve öğrencilerin bilgilendirilmesi,
- Afet sırasında yapılacak müdahalelerin önceden belirlenmesi ve gerekli tatbikatlar ile hazır hale gelinmesini sağlanması,

- Afet sonrası için en kısa sürede normale dönme programlarının belirlenmesi,
- Okulların fiziki yapısının afete hazır hale getirilmesinin sağlanması,
- Afet anında kaos ortamının oluşmasının önlenmesi ve can güvenliğine öncelik verilmesidir.

Anlaşılabacağı üzere okullarda AY süreci ile ilgili tüm paydaşları kapsayacak şekilde bir kolektif işleyiş biçimine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Okullarda ihtiyaç duyulan bu kolektif bilincin özellikle de ülkemiz açısından en büyük doğal afetlerden biri olan depremlerin eğitim ortamlarına etkileri konusundaki önemi her geçen gün artmaktadır.

#### 1.4. Deprem ve Deprem Türleri

Türkiye dünyadaki en önemli üç deprem kuşağından biri olan Alp-Himalaya deprem kuşağında yer almaktadır (Aksoy ve Sözen, 2014). Nitekim hem bulunduğu deprem kuşağı hem de çevresindeki plakların hareketleri sebebiyle ülkemizde büyük ve şiddetli depremler çok fazla can ve mal kaybına neden olmaktadır (Efe ve Demirci, 2001). Depremler, neden oldukları sonuçları itibariyle canlı ve cansız birçok varlığı etkileyen ve ülkemizde en fazla görülen doğal afet türlerinden biridir. Bu doğal afet türü AFAD tarafından “*Yer kabuğu içindeki kırılmalar nedeniyle ani olarak ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılarak geçtikleri ortamları ve yer yüzeyini sarsma olayına deprem denir*” şeklinde tanımlanmaktadır (AFAD, 2023).

Deprem türlerine yakından bakıldığında ise Dünya üzerinde depremlerin büyük çoğunluğunun (%90) yer levhalarının hareketlerinin sebep olduğu tektonik nitelikteki depremler olduğu belirtilmektedir. Yani sonuçları en ağır şekilde hissedilen deprem türü tektonik depremlerdir. Ülkemizdeki depremlerin neredeyse tamamı da bu tür depremlerdir (Tekin ve Dikmenli, 2021). Bununla birlikte ülkemizde azda olsa volkanik depremler ve çöküntü depremleri de meydana gelen diğer deprem türleri (AFAD, 2023) arasında yer almaktadır. Volkanik depremler genellikle lav püskürtmeleri sebebiyle meydana gelmekte ve yerel olarak etki oluşturlarken (Özşahin, 2013); çöküntü depremleri ise yer altındaki çökmeler sonucu meydana gelmekte ve volkanik depremler gibi bu deprem türü de yerel sonuçlar doğurmaktadır. Bu türden depremler Türkiye’de daha çok Akdeniz Bölgesinde meydana gelmektedir (Çoban, 2017).

Diğer taraftan depremler, önlenmesi ve zamanının önceden belirlenmesi günümüz teknolojileriyle mümkün olmayan (Tekin ve Dikmenli, 2021), aynı zamanda en fazla yıkıma, can ve mal kaybına neden olan doğal afetlerdir



(Şahin, 1991). Bu noktada toplumdaki deprem algısına dikkat çekilmesi yararlı olabilir. Çünkü eğitimciler başta olmak üzere toplumun her kademesi yaşanan depremlerin yarattığı olumsuz etkiler nedeniyle algısal bir dönüşüme uğramaktadır.

### 1.5. Deprem Algısı

Ülkemizde büyük yıkımlara sebep olan depremler insanların ve toplumun gündelik işleyişini bozmakta ve var olan düzeni değiştirmektedir. Yani depremlerin afet olarak nitelendirilmesinin asıl sebebi bozulan bu düzen ve işleyişin bireyler üzerinde bıraktığı algıdır (Kolukırcık ve Tuna, 2009). Dolayısıyla algı kavramı, bireylerin çevreden aldıkları uyarıları kendi iç dünyalarında yorumlama şekillerine dayanan (Arkonaç, 1998) bir süreç karşılık gelmektedir. Her insanın çevresinden gelen bu uyarıları aynı şekilde yorumlaması ve herkes tarafından aynı uyarılara aynı tepkilerin verilmesi beklenemez. Yani bir olay bir insan için çok büyük şeyler ifade ederken, farklı bir insan için hiçbir şey ifade etmeyebilir. Olayların insanlar üzerinde bıraktığı etki ve olayları algılama şekilleri kişiden kişiye hatta çevreden çevreye farklılık gösterebilir (Bakan ve Kefe, 2012).

Bu durumda bir deprem ülkesi olan Türkiye de insanların deprem sonrası verdikleri tepkilerinin depremin büyüklüğüne ve sebep olduğu can ve mal kaybına göre değişmesi de doğaldır (Timisi ve Dursun, 2003). Dahası depremler tüm afetlerde olduğu gibi insanların zihninde ölüm, korku, tehlike, kaos, belirsizlik gibi kavramlarla algılanmaktadır (Doğulu, 2018). Yani depremler sadece fiziksel değil, ruhsal ve psikolojik olarak da insanları etkilemektedir. Depremlerin insanlar üzerinde bıraktığı bu etkiler uzun süreler devam etmekte ve bazı kişilerin ciddi psikolojik problemler yaşamasına da sebep olmaktadır (Karakuş, 2013). Bu nedenle deprem gibi önemli bir afet karşısında bireylerin düşünceleri ve deprem algıları da düzeltilmelidir. Bu konuda en önemli görev okullara ve öğretmenlere düşmektedir (Dikmenli ve Yakar, 2019). Ancak bu görev için daha etken bir yol haritası çıkarılmadan önce başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere tüm okul paydaşlarının depreme yönelik algı düzeylerinin tespit edilmesi ve gereken durumlarda deprem algılarının düzeltilmesi konusunda adımlar atılması da süreci daha fazla kolaylaştıracaktır.

Aslında deprem algısının büyük oranda olumsuz olması depreme yönelik stres düzeyini de etkileyebilir. Bu yüzden okullarda AY süreci için gereken adımların atılması da gecikebilir. Yani deprem stresinin yaratacağı genel kaygı hali ile baş edilmesi okullarda AY açısından önemli bir strateji olarak düşünülebilir.

## 1.6. Deprem Stresi

Stres genellikle kişinin karşılaştığı yeni olaylara uyum sağlamak için harcadığı çaba sonrası ortaya çıkmakta ve kişiyi olumsuz etkilemektedir (Balaban, 2000). Başka bir ifadeyle stres kişinin fiziksel ya da psikolojik tehdit olarak algıladığı durumlar sonrası verdiği tepki olarak tanımlanabilir (Parmaksız ve Avşaroğlu, 2012).

Özata ve Yorulmaz'a (2020) göre ise stres kişinin çeşitli isteklerine karşı istemsiz tepkilerdir. Dolayısıyla stres, bireyin içinde bulunduğu düzenin veya dengenin bozulmasına sebep olan ve bireyi bu dengeyi tekrar kurmaya yönlendiren durumlara karşı verilen bedensel veya duygusal tepkiler (Şanlı, 2017) olarak kabul edilebilir. Bireyler yaşadıkları yeni durumlar (Örneğin deprem, sel, vb. afetler) karşısında kaybettikleri dengelerini sağlamaya çalışırlar. Bu durum genel olarak olumsuz algılansa da stresin türüne bağlı olacak şekilde karşımıza olumlu olarak da çıkabilmektedir. Bu doğrultuda kişinin gelişimini destekleyen ve verimini arttıran belirli seviyedeki stres türü “*yapıcı stres*” olarak ifade edilirken, kişinin verimini düşüren ve asıl olumsuz etkileri olan stres türü ise “*yıkıcı stres*” olarak ifade edilmektedir (Gamsız, Yazıcı ve Altun, 2013).

Kişilerin stres yaşamasına sebep olan birçok etmen vardır. Doğal afetler de kişilerin stres yaşamasına neden olan çevresel etmenlere bağlı stres sebeplerinden biridir (Özgüven, 2006). Doğal olarak depremler de bireylerin fiziksel ve duygusal dengelerini bozan ve yıkıcı stres yaşamalarına sebep olan afetler olarak görülmektedirler. Deprem yaşayan bireyler uzun zaman sonra bile deprem kaynaklı psikolojik problemler yaşayabilmektedirler (Alkan, 1999). Ayrıca depremler bireylerin yaşantılarının olumsuz yönde etkilenmesine sebep olan travmatik olaylardır. Bu olayların görülme şekli ve süresi kişiden kişiye değişmekte, deprem stresi bazı insanlarda çok az görülürken, bazı insanlarda uzun süreli ve yoğun bir şekilde görülmekte hatta bu durum “*Travma Sonrası Stres Bozukluğuna*” bile sebep olabilmektedir (Kardaş ve Tanhan, 2018; Yöndem ve Eren, 2008).

Diğer taraftan bireylerin yaşadıkları deprem stresi ile baş etme şekilleri kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. Okullarda AY sürecinin planlamasında bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Zira deprem kaynaklı travmatik olaylar nedeniyle yoğun deprem stresine maruz kalmış olan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve okulun diğer paydaşları özellikle de deprem sonrasında yürütülecek müdahale sürecinin etkililiğinde önemli bir paya sahiptirler.

### 1.7. Deprem ve Eğitim Ortamları İlişkisi

Okulların afet zamanlarında güvenli bölgeler olarak kullanılması ve gerektiğinde barınma ihtiyacını karşılaması durumu (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015) göz önünde bulundurulduğunda okulların ciddi afet planlamaları yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Örneğin Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi ülkemizde de yaşanan büyük depremler çok sayıda öğretmen ve öğrencinin yaşamını yitirmesine ve çok fazla eğitim kurumunun zarar görmesine neden olmuştur. Fakat deprem gibi büyük bir doğal afetten sonra bile temel ihtiyaçların karşılanmasının ardından eğitim faaliyetlerine devam edilmek zorunluluğu bulunmaktadır. Bu nedenle ülkelerin doğru afet yönetim planları yaparak, eğitim öğretim kurumlarını ve okul binalarını depreme dayanıklı hale getirip, kayıpları en aza indirmeleri ve bu faaliyetlerine devam etmeleri gerekmektedir (Telli ve Altun, 2023).

Öte yandan çok ciddi bir deprem riskiyle karşı karşıya olan ülkemizde depremlerin okul saatleri dışında meydana gelmesi büyük şanstır. Buna rağmen depremler nedeniyle birçok okul zarar görmüş hatta bazıları tamamen yıkılmıştır. Neyse ki birçok depremin okul saati dışında meydana gelmesi hasar gören okul binalarında can ve mal kaybının çok fazla olmasının önüne geçmiştir (Özmen, Gerdan ve Ergünay, 2015). Ancak 1 Mayıs 2003 Bingöl depreminde okul pansiyonun yıkılması sonucu birçok öğrencinin hayatını kaybetmiş olması depremler ne zaman olursa olsun eğitim kurumlarının depremlerden çok ciddi etkilenebileceğine bir örnektir. Ayrıca depremler nedeniyle okul binaları ve okula ulaşım yollarının zarar görmesi gibi sebeplerle eğitim öğretim süreci aksamaya uğramaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin, öğretmenlerin, okul personelinin yaşadıkları süreçten psikolojik olarak olumsuz etkilenmesi de eğitim faaliyetlerini aksatmaktadır (Uşak ve diğ., 2005).

Bu bağlamda okullar toplumun büyük bir kısmının eğitilebilmesi ve bir konuda bilgi sahibi olabilmesi için en önemli eğitim kurumlarıdır. Depremle ilgili yapılan birçok çalışmada deprem konusunda eğitim alan kişilerin almayan kişilere göre depremlerden daha az etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, 2010; Demirkaya, 2007; Öcal, 2007). Okullarda doğru bir deprem eğitimi verilmesi deprem konusundaki geleneksel düşüncelerin ortadan kaldırılarak toplumun depreme hazır olmasını sağlayabilir. Öğrencilere gerekli deprem eğitimi verilerek deprem anında neler yapılması gerektiği kavratılıp afetlere karşı hazırlıklı olmaları sağlanabilir. Bu şekilde toplumun genelinde bir afet kültürünün oluşturulmasının yolu en temelden başlayarak okullarda gerçekleşebilir (Arı ve Yılmaz, 2016).

Depremlerin eğitim ortamları üzerindeki orta ve uzun dönemli olumsuz etkileri okullarda AY sürecinin önemini bir kez daha ortaya koyarken okul paydaşlarının yaşadıkları algısal düzeydeki koşulların iyi anlaşılmasının önemini de artırmaktadır. Bu koşullar deprem stresi ile birleştiğinde eğitim ortamlarında AY sürecinin daha nitelikli hale getirilmesinin önündeki ilişkisel problemlerin çözümü için yeni adımlar atılması daha mümkün olabilir.

### Sonuç ve Öneriler

Doğal bir afet türü olarak kabul edilen depremlerin eğitim ortamları ile ilişkisini AY bağlamında açıklamayı amaçlayan bu çalışmanın ön görüşleri doğrultusunda okullarda AY sürecinin iş birliği temelinde ve kolektif bir bilinçle yeniden inşa edilmesinin önündeki engellerin kaldırılmasının gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu engeller arasında okul paydaşları açısından deprem stresi ve deprem algısının ön sırada geldiği de söylenebilir. Ayrıca başta alt yapısal sorunlar olmak üzere kaliteli bir eğitim sürecinin önündeki toplumsal dayanıklılık direnci ve ekonomik koşulların göz önünde bulundurulması da yarar sağlayabilir.

Okullarda AY kurullarının daha etkili olabilmesinin yerel paydaşları sürece yeterince dahil etmek konusundaki müdahalelerle aşılabileceği ve bunun için konunun uzmanları tarafından hazırlanan eylem planlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Okullarda deprem öncesi ve sonrası aşamalarda yürütülen AY sürecinin farklı psikolojik özellikler taşıdığı da anlaşılmaktadır. Özellikle deprem sonrası AY için müdahalelerde deprem stresi ve algısının büyük oranda çalışmalarını etkileyebileceği belirtilebilir. AY bilincinin eğitim ortamlarında daha fazla yaygınlaştırılması ve bu konuda düzenli aralıklarla hatırlatmaların yapılması sürece katkı sağlayabilir.

AY bağlamında eğitim ortamları ile deprem arasındaki ilişkiyi daha detaylı şekilde ortaya koymayı hedefleyen akademik çalışmalar (kongreler, konferanslar, projeler, makaleler, vb.) konuya ilgi duyan politika yapımcılar tarafından daha fazla desteklenmelidir. Özellikle ulusal düzeyde daha agresif bir AY programına eğitim ortamları özelinde ihtiyaç duyulduğu da belirtilebilir. Bu noktada uygulayıcıların (yerel yöneticiler, okul yöneticileri, öğretmenler, vs.) geçmiş deneyim ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşabilecekleri çevrimiçi veya yüz yüze ortak platformların kurulmasının AY için gerekli iş birliği hamlesini sağlamada farklı düzeylerde katkılar sunacağı da düşünülmektedir. Hatta mevcut eğitim yapısı içerisinde deprem, sel vb. doğal afetlere karşı bir AY İş Birliği Ağı kurulması da planlanabilir.

## Kaynaklar

- Afet ve Acil Durum [AFAD] (2023). Depreme hazır mısınız? <https://www.hazirol.gov.tr/tr/41984/DEPREM> (Erişim tarihi: 16.05.2023)
- Aksoy, B. ve Sözen, E. (2014). Evaluation of the opinions of high school students on earthquake training delivered in geography courses with different variants (example of Düzce province). *Uşak University Journal of Social Sciences*, 7(1), 279-297.
- Akyel, R. (2007). *Afet yönetim sistemi: Türk afet yönetiminde karşılaşılan sorunların tespit ve çözümüne yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Alkan, N. U. (1999). 1995 Dinar depremi. *Türk Psikoloji Bülteni*, 5(14), 59-60.
- Arı, E. ve Yılmaz, S. (2016). Sorgulayıcı araştırma odaklı fen bilimleri uygulamaları: Afetten korunma ve güvenli yaşam ara disiplini. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(7), 100-122.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji: Zihin süreçleri bilimi*. Alfa Yayınları.
- Aydın, F. (2010). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin “deprem” kavramını algılamaları: Fenomenografik bir analiz. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 801-817.
- Bakan, İ. ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kabramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19-34.
- Balaban, J. (2000). Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 188-195.
- Bulu, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi.
- Ceylan, S. (2020). Afetler coğrafyası. Doğanay, H. ve Sever, R. (Editörler). *Genel coğrafya* içinde (s. 292-328). Pegem Akademi.
- Çoban, M. (2017). *Üç boyutlu oyunla yapılan deprem eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarıları ile motivasyonlarına etkisi ve öğrencilerin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Demirci, E. (2010). *İTÜ Ayazağa Kampüsü için örnek acil durum yönetim planının hazırlanması ve CBS ortamına aktarılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Demirkaya, H. (2007). İlköğretim 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 37-51.
- Demiröz, N. (2019). *İlköğretim kurumlarında öğrencilerin deprem, yangın ve tahliye konusunda bilgi durum tespitlerinin yapılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gedik Üniversitesi.

- Dikmenli, Y. ve Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416.
- Doğulu, C. (2018). Bir sosyal psikolog gözüyle afetler. *Pivolka*, 8(27), 13-15.
- Efe, R. ve Demirci, A. (2001). Gölçük 1999 depreminde zemin ve yer şekli özelliklerinin şiddeti ile hasar dağılışına etkisi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 36, 1-15.
- Ergünay, O. (2009). *Afet yönetimi: Genel ilkeler, tanımlar, kavramlar*. DSİ.
- Erkal, T. ve Değerliyurt, M. (2009). Türkiye’de afet yönetimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14(22), 147-164.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1475-1488.
- Genç, F. N. (2007). Türkiye’de doğal afetler ve doğal afetlerde risk yönetimi. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 9(5), 201-226.
- Kadioğlu, M. (2008). Modern, bütünlük afet yönetiminin temel ilkeleri Kadioğlu, M. ve Özdamar, E. (ed.) *Afet zararlarını azaltmanın temel ilkeleri* içerisinde JICA Türkiye Ofisi Yayınları.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının, metafor analizi ile incelenmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(29), 97-116.
- Karaman, Z. T. (2017). Afet yönetimine giriş ve Türkiye’de örgütlenme. *Bütünlük afet yönetimi*, 1-38.
- Kardaş, F. ve Tanhan, F. (2018). Van depremini yaşayan üniversite öğrencilerinin travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-36.
- Kolukırık, S. ve Tuna, M. (2009). Türk medyasında deprem algısı: Marmara depremi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 286-298.
- Öcal, A. (2007). İlköğretim aday öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyleri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 104-110.
- Özata, M. ve Yorulmaz, M. (2020). Tıbbi sekreterlerin çalışma koşulları ve iş stresi faktörlerinin araştırılması. *Kırşehir Abi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 41-52.
- Özgüven, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerine verilen temel afet bilinci eğitiminin bilgi düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Özmen, B., Gerdan, S. ve Ergünay, O. (2015). Okullar için afet ve acil durum yönetimi planları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 37-52.
- Özşahin, E. (2013). Türkiye’de yaşanmış (1970-2012) doğal afetler üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Deprem Mühendisliği ve Sismoloji Konferansı*, 25-27 Eylül, MKÜ, Hatay.
- Parmaksız, İ. ve Avşaroglu, S. (2012). Öğretmen adaylarının benlik saygısı düzeylerine göre iyimserlik ve stresle başa çıkma stillerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 543-555.
- Şahan, C. (2019). *Afet eğitim merkezinde simülasyon yöntemi kullanılarak verilen afet ve deprem eğitimlerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Şahin, C. (1991). Türkiye Afetler Coğrafyası. *Gazi Üniv. Gazi Eğitim Fak. Yay*, (21), 15-34.
- Şanlı, Ö. (2017). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 16(61), 385-396.
- Tekin, Ö. ve Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2023). Türkiye’de deprem sonrası çevrimiçi öğrenmenin vazgeçilmezliği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 125-136.
- Timisi, N. ve Dursun, Ç. (2003). *Medya ve deprem: 17 Ağustos 1999 depreminin medyada temsili*. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Yayını.
- Uşak, M., Şensoy, Ö., Yıldırım, H. İ. ve Hançer, A. H. (2005). İlköğretim fen bilgisi ve matematik öğretmen adaylarının deprem hakkındaki bilgi düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Varol, N. ve Gültekin, T. (2016). Afet antropolojisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1431-1456.
- Yeşil, D. ve Erenoğlu, R. C. (2017). İlköğretim düzeyindeki okullarda afet ve acil durum planlarının içeriği ve mevcut durumunun değerlendirilmesi: Çanakkale ili örneği. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 16. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 3-6 Mayıs, Ankara.
- Yöndem, Z. D. ve Eren, A. (2008). Deprem stresi ile baş etme stratejileri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(30), 60-75.



# Denetimli Serbestliklerde Eğitim ve İyileştirme Çalışmalarında Motivasyonel Görüşmenin Kullanımı

Özge Gamsız Tunç<sup>1</sup>

## Özet

Çağdaş ceza sisteminde hapis cezaları, suçlu davranışların azalması ve suçun tekrarının önlenmesi açısından yetersiz kalabilmektedir. Buna göre denetimli serbestlik sistemi ceza sisteminde suç işlemiş bireylerin topluma adaptasyonu, rehabilitasyonu ve tekrar suç işlenmesinin önlenmesi açısından alternatif bir sistem olarak kurulmuştur. Ancak denetimli serbestlik sisteminde yükümlüler denetim planlarında belirlenen çalışmalara gönülsüz ve dirençli bir şekilde katılabilmektedirler. İyileştirme çalışmalarında direnç, zaman zaman zorlayıcı olabilmekte ve çalışmaların etkililik oranını düşürebilmektedir. Motivasyonel görüşme iyileştirme çalışmalarında karşılaşılan dirençle baş etme yöntemlerinden biri kabul edilmektedir. Motivasyonel görüşme ilk olarak madde bağımlılığı alanında kullanılmaya başlanmış sonrasında kapsamı genişletilmiştir. Motivasyonel görüşme denetimli serbestlik yükümlülerinin madde bırakmaya hazır oluşlarının ve sorumluluk düzeylerinin artması ile motivasyonlarının yükselmesi üzerine olumlu katkılar sunmaktadır. Ayrıca motivasyonel görüşme sayesinde madde kullanımına dönüşlerin azaldığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda denetimli serbestlik sisteminde yürütülen bireysel görüşme ile grup çalışmalarında motivasyonel görüşmenin kullanılmasının direnci azaltması, yükümlülerin isteklerinin artması, madde kullanımına dönüşlerin azalması ve suçun önlenmesi konusunda katkı sağlayacağı söylenebilir. Mevcut çalışmada göre denetimli serbestlik uzmanlarına motivasyonel görüşme teknikleri eğitimleri verilmesi ve iyileştirme çalışmalarının bu kapsamda çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

1 Dr., Adalet Bakanlığı, ozgegamsiz89@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7473-7975



## 1. Giriş

Geçmişten günümüze suç, suçlu davranış, suçun rehabilitasyonu ve suçun azaltılması üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. 2020 yılı Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2011 yılında Türkiye'deki ceza infaz kurumlarında bulunan kişi sayısının 128 bin iken 2020 yılında bu sayının 267 bin olduğu, ceza evlerinde bulunan kişi sayısının %108 oranında arttığı tespit edilmiştir (TÜİK, 2023). Benzer şekilde başka bir çalışmada hem TÜİK hem de Avrupa Konseyi'nin raporlarında Türkiye'deki tutuklu/hükümlü sayısındaki artış oranının Avrupa'ya göre daha fazla olduğu söylenmektedir (Dinç, 2021). Bu bağlamda artan suç oranları ile mücadele etmenin önemli olduğu ifade edilmektedir (Gün & Önder Erol, 2023). Buna göre suç artış oranının azalması ve suç tekrarının önlenmesi konusunda neler yapılması gerektiği düşünülebilir.

Çağdaş ceza sisteminde sadece hapis cezalarının yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Artan suç oranları, ceza infaz sisteminde alternatif yolların bulunmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bakış açısıyla oluşturulan denetimli serbestlik, suçlu davranış nedeniyle bozulan toplumun onarılmasını, faillere sorumluluklar yüklenmesini, faillerin sorumluluklarını yerine getirmemeleri durumunda cezaevlerine gönderilmesini öngören bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Apaydın & Kaplan, 2019). Araştırmalar, denetimli serbestlik kurulmadan önce suçlu davranışı olan bireyleri ceza infaz kurumlarına alarak infaz etmeye çalışmanın, suçun azalmasında etkili olmadığını göstermektedir (İlgün, 2010). Bu kapsamda hapis cezalarına alternatif olan, suç işlemiş bireyin tekrar suç işlemesini önleyen, rehabilite edilmesini amaçlayan ve topluma uyum sağlamasını kolaylaştıran bir sistem olan denetimli serbestlik oluşturulmuştur (Kale, 2009). Günümüz ceza infaz sistemlerinin onarıcı adalet kapsamında iyileştirme ve rehabilitasyona odaklı olduğu ifade edilmektedir (Porsuk, 2022). Suç, bireye atfedilen ve öğrenilen davranış olarak tanımlanmasıyla birlikte, suçun azaltılmasında iyileştirici ve rehabilite edici yöntemler ön plana çıkmaya başlamıştır (Gün & Önder Erol, 2023).

Denetimli serbestlik tedbiri altındaki bireyler yükümlü olarak adlandırılmaktadır. Yükümlüler adı üzerinde denetimli serbestlik süresince haklarında belirlenen yükümlülüklere uymak durumundadırlar. Buna göre yükümlüler haklarında yapılan çağrılara ve düzenlenen denetim planına, iyileştirme çalışmaları kapsamında belirlenen yükümlülüklere (bireysel görüşme, grup/seminer çalışmaları vb.), kararın infazı ve denetim için belirlenen kurallara ve denetimli serbestlik personellerinin uyarı ve önerilerine uymak zorundadırlar (DSHY, 2021, m. 42). Bu kapsamda denetimli

serbestlik sistemi, ceza infaz kurumlarına göre rahat görünmesine rağmen, yükümlüler açısından haklarında belirlenen yükümlülüklere uymak zorunda kaldıkları için zorlayıcı olabilmektedir.

Denetimli serbestlik sisteminde bulunan yükümlüler bir tedbir dâhilinde geldikleri için denetim planlarında belirlenen yükümlülüklere zorunlu ve gönülsüz olarak katılabilmektedirler. Bireysel görüşmelerin direncin en fazla hissedildiği yer olduğu belirtilmektedir (Altın, Pazarcıkcı & Aldemir, 2015). Bununla birlikte iyileştirme çalışmalarının büyük çoğunluğunu kapsayan grup çalışmaları da direncin karşılaşıldığı yerler olabilmektedir. Danışmalık ve iyileştirme süreçlerinde grup üyelerinin gönüllü olması tercih edilmektedir. Buna rağmen mahkeme kararıyla sevk edilen danışanlar bireysel görüşmelere ve grup çalışmalarına gönülsüz olarak ve zorunlu bir şekilde katılabilmektedirler (Carroll & Wiggins, 2014). Bu durum bireysel görüşme ve grup çalışmalarını yürüten denetimli serbestlik uzmanları için yıpratıcı duruma dönüşebilmektedir. Dirence ve isteksiz danışanlara müdahale konusunda önemli bir teknik olan motivasyonel görüşme tekniklerinin denetimli serbestlik sisteminde yürütülen bireysel görüşme ve grup çalışmalarında kullanılmasının faydalı olacağı ön görülmektedir. Mevcut çalışmanın denetimli serbestlik iyileştirme uygulamalarına farklı bir bakış açısı sunması düşünülmektedir.

### 1.1. Denetimli Serbestlik Sistemi

Denetimli serbestlik 1900'lerin sonrasında ABD'de doğmuş (Apaydın & Kaplan, 2019), Türkiye'de ise 20 Temmuz 2005 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 5402 sayılı "Denetimli Serbestlik Hizmetleri Kanunu" ile kurulmuştur (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, 2023a). Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği (DSHY)'ne göre denetimli serbestlik, "Şüpheli, sanık veya hükümlünün toplum içinde denetim ve takibinin yapıldığı, iyileştirilmesi ve topluma kazandırılması için ihtiyaç duyulan her türlü hizmet, program ve kaynakların sağlandığı bir infaz sistemi" olarak ifade edilmektedir (DSHY, 2021, m. 4). Denetimli serbestlikte suç işlemiş bireylerin infazı ile rehabilite faaliyetleri, ceza infaz kurumu dışında ve toplum içerisinde yerine getirilmektedir (Özcan, 2009).

Denetimli serbestlikteki suç işlemiş bireylere yükümlü denilmektedir. Buna göre yükümlü, "Haklarında yükümlülük kararı verilen, denetim altına alınan veya tedbir kararı verilen ve denetimli serbestlik müdürlüğünce toplum içinde denetim, takip ve iyileştirilmesi yapılan şüpheli, sanık veya hükümlü (DSHY, 2021, m. 4)" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda denetimli serbestlik sistemi, suç işlemiş bireylerin psikososyal sorunlarının

çözülmesine, koşullu salıverilme sonrası korunmalarına, ihtiyaçlarına göre kaynak sağlanmasına, bilgilendirilmelerine, yönlendirilmelerine ve rehberlik ile yardım hizmetlerini alabilmelerine olanak sağlamaktadır (Aldemir, Berk & Coşkunol, 2018). Buna göre denetimli serbestlik kapsamının çok çeşitli olduğu söylenebilir.

Denetimli serbestlik sistemi kapsamında pek çok farklı ceza türlerinin infazı gerçekleştirilmektedir. Örneğin, denetimli serbestliklerde adli kontrol (CMK<sup>2</sup> 109/3 ve ÇKK<sup>3</sup> 20), tedavi ve denetimli serbestlik (TCK<sup>4</sup> 191/3), denetimli serbestlik tedbiri uygulanarak cezanın infazı (CGTİHK<sup>5</sup> 105/A), adli para cezasına karşılık kamuya yararlı bir işte çalıştırılma (CGTİHK 106/3) gibi farklı kapsamda tedbirler yerine getirilmektedir (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı (DSDB), 2023a). Buna göre Türkiye’de denetimli serbestlik sisteminde yürütülen çalışmalar infaz hizmetleri, madde bağımlılığı tedavi ve rehabilitasyon hizmetleri, hizmetler kapsamında düzenlenen raporlar ve rehberlik ile yardım hizmetleri olmak üzere dört grupta incelenebilmektedir (Kaplan, 2019). Denetimli serbestlik sisteminde iyileştirme çalışmaları denetimli serbestlik uzman personeli tarafından yerine getirilmektedir.

Denetimli serbestliklerdeki eğitim ve iyileştirme bürolarında görevli uzman personel (psikolog, sosyal çalışmacı, sosyolog ve öğretmen), denetimli serbestlik tedbiri alan yükümlülerin topluma kazandırılmasından, rehberlik ve iyileştirme programlarının yürütülmesinden, özel hayatın gizliliğine dikkat ederek yükümlülerin aile, okul ve iş yerleriyle iş birliği yapılmasından, diğer kurum ve kuruluşlarla iş birliği yaparak eğitim ve iyileştirmeye yönelik program hazırlamak ile yürütmekten ve buna benzer faaliyetlerden sorumludur (DSHY, 2021, m. 17). Bu kapsamda denetimli serbestlik uzmanları denetimli serbestlik yükümlülerinin topluma uyum göstermeleri, toplumla yeniden bütünleşmeleri, olumlu sosyal davranış ve becerileri kazanmaları ve suç davranışlarının azalması amaçlarıyla bireysel görüşmeler, grup çalışmaları, eğitim ve bilgilendirme seminerleri ve boş zaman yapılandırma faaliyetlerini yürütmektedirler (DSDB, 2023b). Bu bağlamda aşağıda denetimli serbestlikte yürütülen iyileştirme faaliyetleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

---

2 CMK: Ceza Muhakemesi Kanunu

3 ÇKK: Çocuk Koruma Kanunu

4 TCK: Türk Ceza Kanunu

5 CGTİHK: Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkında Kanun

### 1.1.1. Denetimli Serbestlik Sisteminde İyileştirme Faaliyetleri

Denetimli serbestlik hizmetleri kapsamında yükümlülere yapılan risk ve ihtiyaç değerlendirmesi sonucunda ya da yargı mercii tarafından rehberlik çalışmaları hükmedildiğinde yükümlünün risk ve ihtiyaçlarına göre eğitim ve iyileştirme bürosunda görevli denetimli serbestlik uzmanları tarafından iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır. İyileştirme çalışmalarına bireysel görüşmeyle başlanmaktadır. Yükümlülerin grup çalışmasına hazır hâle gelmesiyle ve gerekli görülmesi durumunda iyileştirme çalışmalarına grup çalışmaları ile devam edilebilmektedir (DSHY, 2021, m. 38). Kimi zaman grup çalışmalarına uygun olmayan yükümlülerle iyileştirme çalışmaları bireysel olarak yürütülebilmektedir.

Denetimli serbestlik kapsamında yürütülen iyileştirme çalışmalarında bireyselleştirilmiş plana göre müdahale yerine getirilmektedir. Denetimli serbestlikte eğitim ve iyileştirme çalışmaları bireylerin risk ve ihtiyaçları doğrultusunda uygulanmaktadır. Bu bağlamda uygulanan bireysel görüşme uygulamaları arasında değerlendirme görüşmeleri, bireysel müdahale görüşmeleri (uzun süreli bireysel görüşme) ve “Denetimli Serbestlik Uygulamalarında Öfke Kontrolü Programı-(ÖfkeSİZ)” yer almaktadır. 18 yaş üzeri yetişkinlere uygulanan grup çalışmaları arasında “Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Farkındalık Programı (SAMBA)”, “Hayat İçin Değişim Programı (HAYDE)” ve “Öfke Kontrolü Müdahale Programı” vardır. 18 yaş altı çocuklarla ve gençlerle yürütülen grup çalışmaları arasında ise “Çocukları için Temel Yaklaşım Müdahale Programı”, “Denetim Altındaki Çocuklar için Alkol ve Madde Müdahale Programı”, “Çocuklar için Genel Suçlu Davranışı Müdahale Programı”, “Çocuklar için Saldırganlığı Önleme Müdahale Programı”, “Adım Adım Değişim Programı” ve “Gençler için Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Farkındalık Programı (GENÇ SAMBA)” bulunmaktadır (Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü, 2023b). Buna göre denetimli serbestlikte farklı müdahale çalışmalarının yer aldığı görülmektedir.

Avrupa Birliği Erasmus (+) Yetişkin Eğitimi Programı kapsamında “Bağımlılıkla Mücadelede Aile Eğitim Programı (BAMAP)” projesi gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda bağımlılık sorunu olan bireylerin ailelerini desteklemek amacıyla sekiz oturumluk eğitim programı geliştirilmiştir. Böylece bağımlılık sorunu olan yükümlülerin ailelerine yardım etmek amaçlanmıştır (Oral & Dağdeviren, 2018).

Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı ile yürütülmüş olan bir Avrupa Birliği projesi kapsamında “*Türkiye’de Denetimli Serbestlik Hizmetlerinde Çocuklar için Etkili*

*Bir Risk Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi (DENGE)*” kapsamında 18 yaş altı çocuklara yönelik çocukların yeniden topluma kazandırılması amacıyla daha etkili, önleyici ve rehabilite edici müdahale sistemi oluşturulmuştur (DSDB, 2023c). Denetimli serbestlikte 18 yaş altı çocuk yükümlülerle çocuktan sorumlu denetimli serbestlik uzmanları ilgilenmektedir.

Denetimli serbestlikteki bireysel görüşmeler ve grup/seminer çalışmaları dışındaki diğer iyileştirme faaliyeti boş zaman yapılandırılmalarıdır. Boş zaman yapılandırılmaları sayesinde yükümlülerin toplumla bütünleşmelerine, olumlu sosyal davranış kazanmalarına, ilgi alanları ile becerilerini geliştirmelerine, eğitsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere yönlendirilmelerine yardım edilmektedir (DSHY, 2021, m. 38). Yapılan bir çalışmada denetimli serbestlikte yürütülen eğitim ve iyileştirme çalışmalarının yükümlülerde değişim konusunda motivasyon kazandırdığını ancak araştırmaya katılanlarla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde iyileştirme çalışmalarının katkı sağlasa da yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Duman, 2019). Başka bir çalışmada da iyileştirme çalışmalarının yükümlülerin davranışlarında olumlu değişiklik yarattığı ve sorumluluk kazanmalarına yardım ettiği belirtilmiştir (Çınar, 2015). Buna göre yürütülen iyileştirme çalışmalarının yükümlülere olumlu katkı sağladığı ifade edilebilir.

#### *1.1.1.1. Direnç ve Denetimli Serbestlik*

Yardım mesleğinde çalışanların direnç ve isteksizlikle karşılaşmaları muhtemeldir. Danışma sürecinde direnç, danışanın beklenen düzeyde konuşma yapmaması (konuşma direnci), danışanın doğru şekilde kendini açamaması (mahremiyet direnci), danışanın kendisinden beklenen sorumlu tutum ile katılımı gösterememesi (katılım/sorumluluk direnci), danışman ve danışan arasındaki terapötik ilişkinin bozulması (ilişkisel direnç), danışanın probleminin çözümü için gereken düşünce yapısı ya da farkındalık kazanma isteğinin olmaması (çözümüne direnç), görüşme sürecinde belirlenen kuralları kasıtlı olarak çiğnemesi (kurallara direnç) olarak tanımlanabilmektedir (Özer, 2017). Direnç, danışanların kendilerine baskı yapıldığında gösterdikleri itme davranışı iken isteksizlik danışanların yardım süreçlerinde aşamalara veya adım atması gereken görevlere katılmada tereddüt etmesi anlamına gelmektedir. Kimi zaman “yönlendirilen danışan” denilen gönülsüz danışanlar direnç gösterebilmektedirler. Örneğin; bir suçlu, danışmanlık almak için şartlı tahliyeden yararlanır, bir çift mahkeme emriyle aile terapisine yönlendirilir.

Denetimli serbestliklerde, ıslahevlerinde, cezaevlerinde veya sosyal yardım kurumlarında gönülsüz danışanlarla karşılaşma olasılığı yüksektir (Egan, 2011). Onarıcı adalet sisteminin özelliklerinden biri bireylerin

kendi rızalarıyla sürece katılım göstermeleridir. Ancak denetimli serbestlik sisteminin soruşturma ve kovuşturma aşamalarında tutuklanmaya, tahliye sonrası aşamalarda da koşullu salıverilme süresine kadar olan aşamalarda hapis cezasına alternatif olduğu ve bu nedenlerle denetimli serbestlik yükümlülerinin sürece katılım rızalarının tartışmalı olduğu belirtilmektedir (Şekerci, 2019). Denetimli serbestlik yükümlülerinin denetimli serbestlik sürecinde zorunlu gelmelerine rağmen motivasyonlarının bir miktar olabileceği belirtilmektedir. Madde bağımlılığı tedavisine başvurmamış olan bireyler denetimli serbestlikten fayda sağlayabilmektedirler. Ayrıca zorunlu yönlendirmelerin dışsal motivasyon olarak düşünülebileceği ifade edilmektedir (Ögel vd., 2016). Bu bağlamda dirençli ve isteksiz danışanlarla karşılaşıldığında ise danışmanın bu duruma müdahale etmesi gerekmektedir (Özer, 2017). Denetimli serbestlik sisteminde yürütülen iyileştirme çalışmalarında hem bireysel görüşme hem de grup çalışması süreçlerinde dirençle karşılaşılabilir. Bu nedenle dirence müdahale edilmesinin gerekliliği düşünülebilir.

Denetimli serbestlik çalışanları, psikologlar, sosyal çalışmacılar, danışmanlar ve benzer yardım çalışanları sürekli olarak bir danışanın değişimi ile uğraşmaktadırlar. Yaptıkları danışma/görüşmelerde de hep değişim odaklı konuşmalar yapmaktadırlar (Rollnick vd., 2008). Akut sıkıntı ve duygusal olarak acı yaşamış danışanlar hemen tedaviye ya da terapiye başlamaya meyilli ve oldukça isteklidirler. Terapiye geldiklerinde hemen motive olurlar, sıkı bir çalışma içine girerler ve değişmeye çabalarlar. Oysa terapiye/danışmanlığa zorla gelmek durumunda olanlar, sorunlu davranışları alışkanlık hâline getirenler ve bağımlılık sorunu olanlar görüşmelerde düşük motivasyonlu olma eğilimindedirler (Chen & Giblin, 2020). Buna göre danışma süreçlerinde danışanlara motivasyon kazandırmak önemli olabilir.

Danışma süreçlerinde danışanların kendi dünyalarını açmamaları, şimdi ve burada olamamaları, terapötik ortam ile terapötik ilişkiden kendilerini soyutlamaları, dirençten kaynaklanabilmektedir (Umucu & Voltan Acar, 2011). Direnç, grup çalışmalarında bireylerin kendilerini açmalarını, hedeflerine ulaşmalarını ve gruba katkı sağlamalarını engellemektedir. Ayrıca bir grup üyesinin direnç göstermesi, diğer grup üyelerinin de direnç geliştirmelerine yol açmaktadır. Oturumlara geç gelme, oturumlarda çok konuşma, hiç konuşmama, oturumlarda başka bir şeyle ilgilenme gibi davranışlar direnç davranışlarından bazılarıdır (Yaycı, 2017). Yapılan çalışmalar özellikle zaman sınırlı, gönüllülük esasının ikinci planda olduğu ve kapalı gruplarda direncin diğer gruplara göre daha fazla görüldüğünü göstermektedir (Yıldırım & Durmuş, 2015). Bu bağlamda denetimli serbestliklerde yürütülen bireysel görüşmelerde olduğu kadar grup

çalışmalarında da direnç yaşanması, iyileştirme faaliyetlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Çünkü denetimli serbestlikte yürütülen grup çalışmaları kapalı olan, gönülsüz katılımcıların olduğu ve zaman sınırlı çalışmalardır. Gönülsüz katılımcıların bulunduğu grup çalışmalarının sağlıklı ve başarılı bir biçimde sonuçlanabilmesi için temel düzey danışmanlık becerileri daha yoğun bir çaba gösterilmesi ve farklı yöntemlerin kullanılması gerektiği önerilmektedir (Carroll & Wiggins, 2014). Grup üyelerinin danışmaya ilişkin düşük motivasyonlarının dirence sebep olabileceği belirtilmektedir (Engle & Arkowitz, 2006).

Danışmanlık hizmetlerinde dirençle baş etmek için pek çok yöntem mevcuttur. Bunlardan bazıları iyi planlama ve yapılandırma yapma ile terapötik ortamın sağlanmasıdır. Grup çalışmalarında dirençle baş etme yöntemlerinden bazıları şunlardır: Görülen direncin ifade edilmesi, şimdi ve buraya getirme, diğer grup üyelerinin gözlemlerini paylaşmalarını sağlama, kuralların hatırlatılması, üyelere sorumluluk verilmesi, fotoğraflardan yararlanma, metaforlardan yararlanma, üyeleri dirençleri üzerinde çalışmaya teşvik etme, yüzleştirme yapma, grup etkinlikleri yapma ve bireysel görüşmelere yönlendirme. Ayrıca dirençle baş etme yöntemlerinden bir diğeri motivasyonel görüşme tekniklerinin kullanılmasıdır (Yaycı, 2017).

Dirençle çalışmak motivasyonel görüşmenin temel hedeflerindedir. Motivasyonel görüşme perspektifinden direnç, danışandan değil görüşmeciden (danışmandan) kaynaklanmaktadır (Ögel & Şimşek, 2021). Ayrıca onarıcı adaletin daha etkili olabilmesi için yükümlülerin motivasyonlarını artıracak yöntemlerin denenmesi gerektiği belirtilmektedir (Şekerci, 2019). Bu bağlamda denetimli serbestlik süreçlerinde yürütülen çalışmalarda gönülsüz katılımı baş etmede kullanılacak yöntemlerden birinin danışanların motivasyonlarını artıracak görüşmeler olabileceği düşünülmektedir.

## **2.1. Motivasyonel Görüşme**

Motivasyonel görüşme klinik bir yöntem olarak ilk kez 1983 yılında tanımlanarak alkol bağımlılığı olan bireylerde kullanılmıştır (Rollnick vd., 2008). Motivasyonel görüşme 1995 yılında Miller ve Rollnick tarafından tanımlanan bir yöntemdir. Danışanın yaşadığı ambivalansı (kararsızlığı) keşfederek çözümlenmesine yardım eden yönlendirmelerden faydalanan ve danışan merkezli bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Ambivalans iki yönlü hissetmek ya da değişim ikilemi olarak belirtilmektedir (Dicle, 2017). Ayrıca ambivalans, anlamak ve çözümlenmek anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle danışanın “yapsam mı yapmasam mı”, “kullansam mı



kullanmasam mı”, “yesem mi yemesem mi” gibi yaşadığı ikilemleri ifade eder (Ögel & Şimşek, 2021). Motivasyonel görüşme tekniği Prochaska ve Diclemente tarafından geliştirilmiş olan beş aşamalı teorik ötesi bir model olan davranış değişikliği modeliyle ilişkilidir. Motivasyonel görüşme bireyin şimdiki zamanına, danışanın kararsızlığına dönük seçici yanıtlara, değişim için içsel motivasyona, iletişime ve danışanın kendi değerleriyle ilişkisine odaklanmaktadır (Miller & Rollnick, 2013). Motivasyonel görüşme bir uzmanın değişimle ilgili olarak nasıl bir dil kullanacağı üzerinde durmaktadır. Buna göre motivasyonel görüşmede danışanların kendi ilgileri ve değerleri doğrultusunda değişimleriyle, davranışları ve tutumlarını değiştirmeleriyle ilgili konuşmalar yapmalarına yardım etmek temel hedeftir (Koroğlu, 2021). Bu açıdan bakıldığında motivasyonel görüşmenin temelinde danışana değişim motivasyonu kazandırmak vardır.

Motivasyonel görüşme danışanlarda davranış değişikliğini hedefleyen ve sağlam bir anlayışla yürütülen 160’ın üzerinde klinik çalışmayla test edilmiş bir yöntemdir (Rollnick vd., 2008). Danışmanlık süreçlerinde motivasyonu ve isteği olmayan danışanlarla çalışırken uygulanan, danışan merkezli ve yönlendirici bir seçim müdahalesidir (Chen & Giblin, 2020). Motivasyonel görüşme danışanların kararsızlıklarını keşfetmelerine ve çözmelerine yardım etmelerine, değişime hazır olmalarına yardım eden terapötik bir stildir (Hettema, Steele & Miller, 2005). Görüşmeyi yapan uzmanın esas görevi danışanın harekete geçmesine, değişim yönünde adım atmasına ve içsel motivasyon kazanmasına yardım etmektir (Ögel & Şimşek, 2021). Motivasyonel görüşme, bireyde var olan motivasyonun tetiklenmesiyle uğraşmaktadır ve değişim terapötik ilişki sayesinde gerçekleşmektedir (Bayyar, 2023). Motivasyonel görüşmede danışanların yaptığı değişimler, neyi ve neden değiştirecekleri, değişimin ne kadar önemli olduğu, değişim için neler yaptıkları ve bu yaptıkları hakkında neler söylemek istedikleri üzerinde durulmaktadır (Westra, 2004). Motivasyonel görüşmede değişim için gerekli olan ve kişide zaten var olan yeteneğin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Ögel & Şimşek, 2021). Motivasyonel görüşmede danışanda değişimin gerçekleşmesinin belli aşamaları bulunmaktadır.

Motivasyonel görüşme dört basamaktan oluşmaktadır. Bunlar, iş birliği yapma, kabullenme, akla getirme ve şefkatle yaklaşma olarak ifade edilmektedir. İlk basamak olan iş birliği yapmada danışan ikna edilmek yerine desteklenmektedir. İkinci basamakta danışanın içinde bulunduğu değere ve potansiyele inanmasına yardım etmek ve danışanın güçlü yönlerini çıkarmaktır. Üçüncü basamak, danışanın davranış değişikliği için gerekli motivasyona sahip olduğunu keşfetmesine yardım etmektir. Dördüncü basamak ise danışanın ihtiyaçlarına önem vermektir (Miller & Rollnick,



2013). Bu basamakların gerçekleştirilmesi için danışanların yerine getirmeleri için gereken adımlar mevcuttur. Buna göre motivasyonel görüşmenin katılımı sağlamak, odaklanmak, ortaya çıkarmak ve planlamak olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır (Arkowitz, Miller & Rollnick, 2019; Ögel & Şimşek, 2021). Bu çerçevede önce danışanla yola çıkma, sonra gidilecek rotaya karar verme, değişim isteği altındaki nedenleri çıkarma ve gerçekçi adımlar atma şeklinde yol alınmaktadır. Bu adımlar atılırken danışmanların empati, değişim isteksizliğini kabul etme, danışanların değerleri ile davranışları arasındaki farklılıkları anlamalarına yardım etme ve öz yeterliği teşvik etme ilkelerini kullanmaları gerektiği belirtilmektedir (Chen & Giblin, 2020).

Motivasyonel görüşme yöntemi diğer klasik kuramlardan farklı olarak motivasyonu bir kişilik özelliği olarak değil bir durum olarak tanımlamaktadır (Çelik Örüçü, 2020). Motivasyonel görüşme danışan merkezli, insanlarla birlikte olma yolu, danışman ile danışan arasında terapötik ilişkiden ziyade bir ortaklıktır. Motivasyonel görüşme danışanın değişmesi için yapılan bir tuzak görüşme değildir, danışan kendisi çözüm üretmedikçe çözüm üretilmemektedir, danışan ikna edilmeye çalışılmamaktadır ve motivasyonel görüşmede değişken duyguları danışan çözmektedir. Motivasyonel görüşmede saldırgan tavır ve yüzleştirme ile tartışma yapılmamaktadır (Erat & Ceyhan, 2020). Tüm bu yönleriyle motivasyonel görüşme denetimli serbestlik sisteminde kullanılabilir bir yöntem olarak düşünülmektedir.

### **2.2.1. Motivasyonel Görüşme ve Denetimli Serbestlik**

Motivasyonel görüşme ilk olarak bağımlılık alanında kullanılmıştır (Clark vd., 2006). Sonrasında çalışma alanı genişlemiş ve değişim amacı olan popülasyonlarda kullanılmaya başlamıştır (Burke, Arkowitz & Dunn, 2002). Alanyazında motivasyonel görüşmenin dijital oyun bağımlılığı (Balkaya, 2023), yüksek riskli intihar riski olan depresyon ve stres (Bahar, 2021), Tip 2 diyabet (Tosun & Zincir, 2016), KOAH (Karaçar, 2019), akran zorbalığı ve siber zorbalık (Şahin, 2023) üzerinde olumlu gelişmeler kazandırdığı belirtilmektedir. Motivasyonel görüşmenin etkililiği anlamında sağlık alanında yapılan çalışmaların sayısı fazla olsa da (Lundahl vd., 2013) denetimli serbestlik sistemlerinde yürütülen çalışmaların sayısının sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Harper & Hardy, 2000).

Denetimli serbestlik kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların çoğunun madde kullanımı ile ilişkili olduğu gözlenmiştir. Çünkü madde kullanımı suç popülasyonunda oldukça sık karşılaşılan bir durumdur. Bu bağlamda motivasyonel görüşme alkol ve madde kullanımı olan bireylerde olduğu gibi

suç davranışı sergileyen bireylerde de etkili bir yaklaşım olarak belirtilmektedir (McMurrin, 2009). Yapılan bir meta analize göre mahkûm olan bireylerin tedavide kalmaları, değişime hazır olmaları ve tekrar suç işlemleri üzerinde herhangi bir veri elde edilemediği anlaşılmaktadır (Smedslund vd., 2011). Ancak başka bir çalışmada İngiltere’de bulunan bir denetimli serbestlikte motivasyonel görüşme teknikleri doğrultusunda görüşme yapılan maddeyle bağlantılı suç işlemiş bireylerin uyuşturucu ve alkol kullanım puanlarında düşüşler olduğu ve tutumları ile değişim motivasyonları üzerinde olumlu gelişmeler tespit edildiği bildirilmiştir (Harper & Hardy, 2000). Benzer şekilde bir derleme çalışmasının sonuçlarına göre, motivasyonel görüşmenin suçlu bireylerin rehabilitasyonunda kalıcılığın artmasına, değişim motivasyonunun artmasına ve suç işleme olasılığının azalmasına yardım edebileceği ancak kesin bir sonuç söylemek için daha farklı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmadaki suç türlerinin madde kullanımı, aile içi şiddet, alkollü araç kullanma ve genel suç işleme olduğu görülmektedir (McMurrin, 2009).

Denetimli serbestlik sisteminde motivasyonel görüşme tekniklerinin kullanılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bunun sebepleri arasında motivasyonel görüşmenin kanıta dayalı olması, direncin ve zor durumların üstesinden gelebilmesi, etkileşimleri değişim odaklı hâle getirmesi, suçlu bireylerin davranış değişikliğinin sorumluluğunu kendilerine yüklemelerine yardım etmesi, değişim konuşmasını ortaya çıkarması ve denetimli serbestlik personelinin yaptırımlarını uygulamalarını kolaylaştırması sayılabilmektedir (Clark vd., 2006). Ayrıca motivasyonel görüşme teknikleri sayesinde denetimli serbestlikte çalışan personelin vaka yönetimi becerilerinin artacağı ve suçlu bireylerin akran destek ağlarını geliştirebileceği ifade edilmektedir (Birgden, 2004).

Denetimli serbestlik tedbiri altında bulunan yükümlülerle çalışan bir uzman, direnç ile karşılaşırsa motivasyonel görüşmeyi kullanabilir. Bu bağlamda danışman öncelikle danışanın sorunuyla ilgili konuşmaktan neden kaçındığını düşünebilir, odağı değiştirebilir, değişimin danışanın kendi kararı olup olmadığını değerlendirebilir, ilişki kurmayı ön plana alabilir ve danışan için önemli konuları konuşabilir. Dirence en iyi yanıtın dirençle cevap vermemek olduğu belirtilmektedir (Ögel & Şimşek, 2021). Yapılan bir çalışmada ceza infaz sistemleri ve denetimli serbestlikte yer alan suçlu davranış göstermiş bireylerle motivasyonel görüşme tekniklerinin uygulandığı belirtilmektedir (Birgden, 2004). Buna göre suç işlemiş bireyler motivasyonel görüşme sayesinde gönüllü bir şekilde ve zorlamadan bir seçim şansına sahip olabilirler. Böylelikle motivasyonlarında, tutum ve

davranışlarında olumlu değişimler gözlenebilir. Bu sayede rehabilitasyonun başarısı da yüksek seviyelere çıkabilir.

### *2.2.1.1. Motivasyonel Görüşme ve Madde Bağımlılığı*

Motivasyonel görüşme, madde bağımlılığı tedavisinde 1980'li yıllarda geliştirilmeye ve 2000'li yıllarda önem kazanarak uygulanmaya başlamıştır (Ögel & Şimşek, 2021). Motivasyonel görüşme temelde bağımlılık alanında kullanılmak üzere geliştirilmiş, danışanların kararsızlıklarını anlamak ve bu kararsızlığı çözmek için uğraşan bir yöntemdir. Problemlili alkol kullanıcıları ile yapılan uygulamalardan sonra sağlık, psikoterapi, koçluk, sosyal hizmet, diş hekimliği ve eğitim alanlarında kullanılmaya başlanmıştır (Arkowitz vd., 2019). Bu tedavi yöntemi danışan merkezli ve yönlendiricidir (Westra, 2004). Ayrıca motivasyonel görüşme, madde kullanımı olan bireyleri maddeyi bırakmaları için zorlayan yaklaşımların aksine kuralcı bir nitelikte değildir (Ögel & Şimşek, 2021). Motivasyonel görüşmede, danışanlar adına seçim yapılmamaktadır. Onlarla sağlıklı ve bütün olma yönünde kendi motivasyonlarını çıkarmaları için konuşulmaktadır (Arkowitz vd., 2019). Bu yönüyle motivasyonel görüşmenin diğer yaklaşımlardan farklı olduğu söylenebilir.

Madde bağımlılığı tedavisinde klasik yaklaşımlar, eğer danışanlar tedaviye hazır değillerse, onlara hazır olduklarında tedaviye gelmelerini söylemektedir (Arkowitz vd., 2019). Ancak değişim konusunda tereddüt etmek insanın doğasında vardır. Diğer bir deyişle, birey değişim için kararsızlık yaşayabilmektedir. Ayrıca bazı danışanlar isteyerek tedavi olmaya gelirlerken diğerleri sevdikleri tarafından yönlendirilmekte ya da mahkeme zoruyla tedaviye gelebilmektedirler. Bu bağlamda motivasyonel görüşme değişim konusunda kararsızlık yaşayan danışanlara destekleyici ve empatik biçimde yardım etmektedir (Hetteema vd., 2005). Motivasyonel görüşme sağlık hizmetlerinde pek çok hastalıkta kullanılan bir müdahale olmakla birlikte alkol ve madde bağımlılığı probleminde sıklıkla kullanılan ve başarılı sonuçlar elde edilen bir yöntemdir (Cıbrı, 2022; Lundahl, 2013; Vasilaki, Hosier & Cox, 2006). Bağımlılık motivasyonel görüşmenin temel odak noktalarından biridir çünkü bağımlılık bir motivasyon problemi olarak ifade edilmektedir (Arkowitz vd., 2019). Bu başarı motivasyonel görüşmenin danışan merkezli olmasından kaynaklanabilir.

Bireysel uygulanan motivasyonel görüşme kapsamında danışan ve danışman ortalama bir saat süren bir ya da dört sefer görüşme gerçekleştirmektedirler. Danışman, danışanın sorunları hakkında ne hissettiğini anladığını ifade eder. Ayrıca danışanın kendi kararlarını vermesine

yardımcı olur. Danışmanlar görüşmeler boyunca danışanı herhangi bir şekilde ikna etmek için uğraşmazlar. Bununla birlikte değişimin aynı kalmasının ya da değişimin olası sonuçlarının neler olabileceğini danışanla tartışırlar. Son olarak danışanın hedeflerini ve her görüşmede hedefleri doğrultusunda nerede olduğunu değerlendirirler (Smedslund vd., 2011). Motivasyonel görüşmenin süresi hakkında net bir sonuca varılamasa da sürecin iki ila altı arasında oturum sayısından oluştuğu ifade edilmektedir (Miller & Rollnick, 2013; Ögel & Şimşek, 2021). Bu bakımdan motivasyonel görüşmenin kısa süreli bir müdahale olduğu söylenebilir.

Motivasyonel görüşmenin sıklıkla bireysel uygulandığı bilinse de grup çalışmalarında da kullanılabilen bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Çelik Örucü, 2020). Motivasyonel görüşme gruplarında eğitim verme, destek olma, ruhsal iyileşme ile davranış değişikliğine odaklanıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca motivasyonel görüşme gruplarının temel ilkeleri şunlardır: Olumluya odaklanma, yeni bakış açısı kazandırma, grup üyelerini an'a getirme, geleceğe odaklanma, istekleri araştırma ile yansıtma, grup üyelerinin gücü kendilerinden alabileceklerine inanmalarına yardım etme, yakınmaları dinleme ancak bunların önüne geçme ve oturumlar sonlanmadan önce olumsuz tepkilere karşı tutum geliştirmedir. Motivasyonel görüşme gruplarının ortalama 60-90 dakika olması ideal kabul edilmektedir (Köroğlu, 2021). Buna göre motivasyonel görüşme hem bireysel görüşme hem de grup çalışmalarında kullanılabilir.

Motivasyonel görüşmeye dair yapılan bir meta analiz sonucunda alkol ve madde bağımlısı olan bireylerin, motivasyonel görüşme sonrasında herhangi bir tedavi almayan bireylere göre madde kullanımlarını azalttıkları bulunmuştur. Ancak diğer tedavi yöntemlerinin de motivasyonel görüşme kadar etkili olduğu görülmüştür (Smedslund vd., 2011). Başka bir meta analiz araştırması kısa süreli motivasyonel görüşmenin alkol bağımlılığında etkili olduğunu göstermektedir (Vasilaki vd., 2006). Alkol bağımlılığı olan bireylerle yürütülen bir çalışmada motivasyonel görüşme uygulanan grubun rehabilitasyon programlarına katılma olasılıklarının, madde bağımlılığı tedavisi ile 12 adım kendine yardım gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur (Blondell vd., 2011). Yine alkol kullanım bozukluğu olan bireylerle yürütülen bir çalışmada grupla motivasyonel görüşmeye dayalı sosyal hizmet müdahalesinin öz yeterlik ve remisyona etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında 16 kişi deney, 16 kişi kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubundaki katılımcılara beş haftalık grupla motivasyonel görüşme müdahale çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, motivasyonel görüşme grubunun müdahale sonrasında tedavi motivasyonu ile öz yeterlik düzeylerinin arttığı ve alkol kullanım miktar ve sıklıklarının

azaldığı tespit edilmiştir (Mutlu, 2021). Buna göre motivasyonel görüşmenin bağımlılık tedavisinde ve rehabilitasyonunda işe yarayan yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

### *2.2.1.2. Denetimli Serbestlikte Motivasyonel Görüşme Kapsamında Yapılan Çalışmalar*

Türkiye’de denetimli serbestlikte motivasyonel görüşmeyle ilgili çalışmaların TCK 191 “Kullanmak için uyuşturucu veya uyarıcı madde satın almak, kabul etmek veya bulundurmak ya da uyuşturucu veya uyarıcı madde kullanmak (TCK, 2004)” kapsamında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda denetimli serbestlikte motivasyonel görüşmeyle ilişkili çalışmalar incelendiğinde, 18 yaş üzeri madde bağımlılığı tanı kriterlerini karşılayan ya da tanı almamalarına rağmen idrar testlerinde madde çıkan yükümlülerle yapılan bir çalışmada standart bir tedavi planı sunmak üzere hazırlanmış olan “Denetimli Serbestlik Bağımlılık Programı (DSBP)”nın etkililiği değerlendirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanan DSBP’nin, motivasyonel görüşme grubu ve bireysel görüşme grubu ile karşılaştırılması hedeflenmiştir. Buna göre üç grup oluşturulmuştur. DSBP’ye 28, motivasyonel görüşme grubuna 30 ve bireysel görüşmelere 30 kişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, DSBP’nin maddeyi bırakma hazır olma eğilimlerini artırdığı; motivasyonel görüşme grubunun maddeyi bırakmaya verilen önem ile aşerme sıklık ve şiddetini azalttığı ve hazır olma düzeyini artırdığı; bireysel görüşmelerin bireylerde tedaviye güven ve maddeyi bırakmaya hazır olma düzeyinde artırdığı, bireylerin ruhsal ve fiziksel durumlarında iyileşme ile aşerme şiddet, sıklık ve süresinde azalma sağladığı görülmüştür. Buna göre DSBP’ nin sadece maddeyi bırakmaya hazır olma düzeylerini artırdığı tespit edilmiş ve motivasyonel görüşme ile bireysel görüşmelerin DSBP’ ye göre daha artıları olduğu belirtilmiştir (Aldemir vd., 2018).

Denetimli serbestlik kapsamında tedbir almış madde kullanımı olan katılımcılarla gerçekleştirilmiş bir çalışmada 15 kişi motivasyonel görüşme grubuna (deney), 15 kişi de eğitsel yaklaşım grubuna (kontrol) atanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna 15 gün aralıklarla bireysel görüşme olacak şekilde motivasyonel görüşme uygulanmıştır. Araştırma sonucunda motivasyonel görüşme uygulanan görüşmecilerin son görüşmelerinde maddeyi bırakma hazır bulunuşluk düzeyleri artmıştır. Ayrıca kişilerin içsel motivasyonlarının arttığı, görüşmeler sonunda deney grubundaki katılımcıların hiçbirinin madde kullanımına dönmediği, ancak eğitsel yaklaşım grubunda dört kişinin madde kullanımına döndüğü tespit edilmiştir (Özcan, 2009). Denetimli serbestlik kapsamında gerçekleştirilmiş başka bir çalışmada kendilerine TCK 191. madde kapsamında bir yıl süre ile denetimli serbestlik

tedbiri verilen DSM-V<sup>6</sup> kriterlerine göre madde kullanım bozukluğu tanısı alan yükümlülere “Transtereotik Model Temelli Motivasyonel Görüşme Programı” uygulanmıştır. Buna göre 23 kişi deney ve 23 kişi kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların öz yeterlik düzeylerinde artış olduğu ve maddeyi bırakmaya dönük inançlarının arttığı saptanmıştır (Çapuk, 2023). Bilişsel davranışçı teknikler ile motivasyonel görüşme tekniklerinin bir arada kullanılarak geliştirilmiş “Sigara, Alkol, Madde Bağımlılığı Tedavi Programı (SAMBA)” 15 günde bir ve altı hafta olacak şekilde denetimli serbestlik yükümlülere AMATEM<sup>7</sup>’de uygulanmıştır. Araştırma sonunda program uygulanan yükümlülülerin madde bırakma motivasyonlarının arttığı ve tedaviye uyumları artırdığı tespit edilmiştir (Ögel vd., 2016). İncelenen tüm bu çalışmalar motivasyonel görüşmenin madde kullanımı olan denetimli serbestlik yükümlülülerini üzerinde olumlu katkı sağladığını düşündürmektedir.

### 2.2.2. Motivasyonel Görüşme Teknikleri

Motivasyonel görüşme müdahalesinde danışanların yaşadıkları ambivalansı keşfetmelerine ve içsel motivasyonlarını artırmaya dönük çalışılmaktadır (Millner & Rollnick, 2013). Motivasyon kazanmada en önemli iki bileşen “önem” ve “güven” dir (Dicle, 2017). Motivasyonel görüşmenin temel teknikleri açık uçlu sorular sorma, destekleme/ onaylama, yansıtma dinleme ve özetleme olarak belirtilmektedir. Açık uçlu sorular direnci önleyerek ayrıntılandırma yapma fırsatı sağlamaktadır. Destekleme danışanın güçlü yanlarını keşfetmesine yardım etmektedir. Yansıtma dinleme danışmanın danışanı dinlediğini göstermektedir.

Özetlemede danışanın ambivalansı ortaya konmaktadır (Ögel & Şimşek, 2021). Motivasyonel görüşme danışanları motive etmek için yansıtma becerileri ile Sokratik sorgulamayı birleştirmektedir. Görüşmede hatırlatıcı sorular, uç sorular ve geriye dönük sorular kullanılmaktadır. Örneğin, “Değişiklik yapmazsan ne olacağını düşünüyorsun?” bir hatırlatıcı soru; “Seni en çok hangi zorluk endişelendiriyor?” uç soru; “Çok içmeye başlamadan önce her şey nasıl gidiyordu?” bir geriye dönük sorudur (Chen & Giblin, 2020).

Motivasyonel görüşme tekniklerinden bir diğeri değişim konuşması yapmaktır. Motivasyonel görüşmenin temel amacı danışanın karşıt ifadeleri seslendirmesini ve değişimi savunmasını sağlamaktır. Danışanların değişimi

6 DSM-V: The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı)

7 Alkol-Madde Bağımlılığı Araştırma, Tedavi ve Eğitim Merkezi, güncel ismiyle Erişkin Arındırma Merkezi



ortaya çıkarmaları için onlara “Sizce bir probleminiz var mı?” gibi çağrıştırıcı sorular sorulabilir. “0’ın hiç önemli değil ve 10’un çok önemli olduğu, 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş bir ölçek üzerinde .....yapmanın sizin için ne kadar önemli olduğunu söylediniz?” (Karaçar, 2019); Peki “Neden sıfırda değil de .....dasmız?” “.....dan daha yüksek bir değere ulaşmak için neye ihtiyacınız var?”(Çelik Örücü, 2020) gibi önem cetvelleri kullanılabilir. Ayrıca “..... yapmaya karar vermiş olsaydınız, 0’ı hiç güvenim yok, 10’u da çok güveniyorum kabul edin. 0’dan 10’a kadar derecelendirilmiş aynı ölçek üzerinde bu davranışı yapabileceğinize dair kendinize ne kadar güveniniz olduğunu söylediniz?” (Karaçar, 2019) gibi güven cetvelleri uygulanabilir.

Danışanın değişimi detaylandırması için “Başka?” gibi sorular sorulabilir. Danışanın endişelerindeki uç noktalarını anlatmaları istenebilir. “Sizin için olayların yolunda gittiği bir zaman hatırlıyor musunuz? Ne değişti?” ile danışanın sorun yaşamadığı geçmiş zamanlarına odaklanması sağlanabilir. Danışana “Eğer değişim yapmaya karar verirsiniz gelecekte nelerin farklı olabileceğini ümit ediyorsunuz?” şeklinde sorular sorarak danışanın geleceğe bakmasına yardım edilebilir. Bu sayede danışanın hedef ve değerleri öğrenilebilir (Arkowitz vd., 2019; Çelik Örücü, 2020; Köroğlu, 2021). Bu bağlamda danışanın hedef ve değerlerini öğrenme ve değişim motivasyonunu kazandırma üzerine motivasyonel görüşme teknikleri kullanılabilir.

### 3. Sonuç ve Öneriler

Denetimli serbestlik sisteminin temel hedeflerinden biri suçlu bireyleri topluma kazandırma, iyileştirme ve rehabilite etmektir. Bu hedef doğrultusunda iyileştirme çalışmaları kapsamındaki bireysel görüşmeler ile grup/ seminer çalışmaları denetimli serbestlik sisteminin olmazsa olmazlarıdır. Denetimli serbestliklerde uygulanan farklı müdahale çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalara denetimli serbestlik yükümlüleri isteksiz/ gönülsüz ve dirençli şekilde gelebilmektedirler. Bu durum iyileştirme çalışmalarının etkililiğini azaltabilmektedir. İyileştirme çalışmalarının etkili olabilmesi için yükümlülerin istekli, farkında ve iletişime açık olarak gelmelerinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Çınar, 2015).

Danışmanlık süreçlerinde özellikle denetimli serbestlik gibi zorunlu gelinmesi gereken sistemlerde ve mahkeme aracılığıyla gönderilen bireylerde direnç sıklıkla görülebilmektedir. Direnç danışma sürecinde yönetilmesi gereken bir durumdur. Direncin yönetilmesi onu ortadan kaldırmak yerine terapötik sürece uyumlu hâle getirmektir (Özer, 2017). Dirençle baş etme yöntemlerinden biri de motivasyonel görüşmedir. Hem bireysel görüşmelerde hem de grup çalışmalarında kullanılmasıyla direnç kırılabilir.

Motivasyonel görüşmede direnç danışmandan kaynaklandığı için danışman/görüşmecinin motivasyonel görüşme hakkında bilgi ve yetkinliğini artırması gerekebilir.

Denetimli serbestlik açısından iyileştirme çalışmalarını yürüten denetimli serbestlik uzmanlarının motivasyonel görüşme yöntemi ile tekniklerini öğrenmeleri önerilmektedir. Yapılan bir çalışmada denetimli serbestlik uzmanlarının %88,7 oranında motivasyonel görüşme eğitimine ihtiyaç duydukları yönündedir (Altın vd., 2015). Buna göre hem uzmanlara motivasyonel görüşme teknikleri eğitimi verilebilir hem de iyileştirme çalışmalarında var olan bireysel ile grup müdahalelerine ek olarak motivasyonel görüşmeye dayalı müdahale çalışmaları geliştirilerek bu müdahalelerin etkililikleri denenebilir.

Denetimli serbestlikte yürütülen grup müdahalelerine bakıldığında temelde SAMBA, HAYDE ve Öfke Kontrolü programlarının aktif olarak uygulandığı bilinmektedir. Ayrıca denetimli serbestlik yükümlülerinin topluma uyumlarının, iyileşmelerinin, suçlu davranışlarının azalmasının ve madde bağımlılığı tedavilerinin etkili olabilmeleri için iyileştirme çalışmalarının önemli olduğu görülmektedir. Buna göre bireysel ile grup müdahale programlarının çeşitlendirilmesi, güncellenmesi, farklı kuram ile bakış açılarıyla desteklenmesi ve motivasyonel görüşme uygulamalarının artırılması önerilebilir.



## Kaynakça

- Aldemir, E., Berk, G., & Coşkunol, H. (2018). Denetimli Serbestlik Bağımlılık Programı'nın tedavi motivasyonu, ayıklık ve yaşam kalitesi üzerine etkileri: Motivasyonel ve bireysel görüşme ile karşılaştırmalı bir çalışma. *Arch Neuropsychiatry*, 55(3), 261-270. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.19440>
- Altın, D., Pazarıkcı, M., & Aldemir, E. (2015). Denetimli serbestlik uzmanlarının motivasyonel görüşme hakkındaki bilgi ve tutumları. *Türkiye'de Denetimli Serbestlik 10. Yıl Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul, 8-10 Aralık 2015, s. 130-137.
- Apaydın, C., & Kaplan, H. (2019). Ceza infaz sistemi ve denetimli serbestlik. *Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(2), 185-207.
- Arkowitz, H., Miller, W. R., & Rollnick, S. (2019). *Psikolojik problemlerin tedavisinde motivasyonel görüşme* (Çev: M. Şahin & H. Uğur Kural). Ankara: Nobel.
- Bahar, A. (2021). *Yüksek intihar riskli depresyon hastalarına yapılan transteoretik model aşamalarına temelli motivasyonel görüşmenin intihar davranışı ve strese başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Balkaya, F. (2023). *Değişim aşamalarına dayalı motivasyonel görüşmelerin hemşirelik öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Bayyar, A. B. (2023). Sosyal hizmet perspektifinden motivasyonel görüşme tekniğine bakış. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, (21), 110-128. doi: 10.46218/tshd.1227482
- Birgden, A. (2004). Therapeutic jurisprudence and responsivity: Finding the will and the way in offender rehabilitation. *Psychology, Crime & Law*, 10(3), 283-295. doi:10.1080/10683160410001662771
- Blondell, R. D., Frydrych, L. M., Jaanimägi, U., Ashrafioun, L., Homish, G. G., Foschio, E. M., & Bashaw, H. L. (2011). A randomized trial of two behavioral interventions to improve outcomes following inpatient detoxification for alcohol dependence. *Journal of Addictive Diseases*, 30(2), 136-148. <https://doi.org/10.1080/10550887.2011.554777>
- Burke, B. L., Arkowitz, H., & Dunn, C. (2002). The efficacy of motivational interviewing and its adaptations: What we know so far. *Motivational interviewing: Preparing people for change*, 2, 217-250.
- Carroll, M. R., & Wiggins, J. D. (2014). *Psikolojik danışmanın öğeleri: Kavramlar, ilkeler ve uygulamalar* (Çev. Ed: S. Doğan). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü. (2023a). *Denetimli serbestlik faaliyetleri*. <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/ds-genel-bilgi> adresinden 30.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Ceza ve Tevkifleri Genel Müdürlüğü. (2023b). *Denetimli serbestlik kapsamında yer alan eğitim ve iyileştirme çalışmaları nelerdir? Kimler tarafından gerçekleştirilir?* <https://cte.adalet.gov.tr/Home/SSSorularDetay/3> adresinden 03.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Chen, M., & Giblin, N. J. (2020). *Bireyle psikolojik danışma ve terapi: Beceriler ve teknikler* (Çev. Ed: E. Çetinkaya Yıldız & G. Çakır). Ankara: Nobel.
- Cıbrı, S.F. (2022). Alkol ve madde bağımlılığında sosyal hizmet bakış açısıyla bir uygulama yöntemi: motivasyonel grup çalışması. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 241-252.
- Clark, M. D., Walters, S., Gingerich, R., & Meltzer, M. (2006). Motivational interviewing for probation officers: Tipping the balance toward change. *Federal Probation*, 70(1), 38-44.
- Çapuk, H. (2023). *Madde kullanım bozukluğu olan bireylerde transteoretik model temelli motivasyonel görüşmenin öz yeterlilik ve inanç algularına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik Örucü, M. (2020). Değişime hız kazandıracak bir yöntem: motivasyonel görüşme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 20-34. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.137>
- Çınar, A. (2015). *Denetimli serbestlik sistemindeki rehabilitasyon hizmetlerinin hükümlülerin yeniden sosyalizasyonu sürecine etkileri: Aydın örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dicle, A. N. (2017). Motivasyonel görüşme: Öğeler, ilke ve yöntemler. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 4(15), 2043-2053. <https://doi.org/10.26450/jshsr.299>
- Dinç, B. (2021). Türkiye'de Suç Olgusu ve Sayılarla Cezaevleri. *Atlas 8th International Social Sciences Congress*, Ankara, Turkey, 11-13 June 2021, pp. 91-97. ISBN: 978-605-70671-8-0. A. N. Özker (Ed.).
- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023a). Sıkça sorulan sorular. <https://cte-ds.adalet.gov.tr/sss> adresinden 08.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023b). *Tanıtım materyalleri*. <https://cte-ds.adalet.gov.tr/tanitim-materyalleri> adresinden 30.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- DSDB (Denetimli Serbestlik Daire Başkanlığı). (2023c). *DENGE*. [https://cte-ds.adalet.gov.tr/denge\\_46708](https://cte-ds.adalet.gov.tr/denge_46708) adresinden 04.10.2023 tarihinde alınmıştır.

- DSHY (Denetimli Serbestlik Hizmetleri Yönetmeliği). (2021). *Denetimli serbestlik hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/11/20211110-1.htm> adresinden 29.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Duman, R. (2019). *Denetimli serbestlik sisteminde eğitim ve iyileştirme faaliyetinin etkinliği: Giresun örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Egan, G. (2011). *Psikolojik danışma becerileri* (Çev: Ö. Yüksel). İstanbul: Kaknüs.
- Engle, D. E., & Arkowitz, H. (2006). *Ambivalence in psychotherapy: Facilitating readiness to change*. New York: Guilford Press.
- Erat, A., & Ceyhan, Ö. (2020). Motivasyonel görüşme ile değişime hazırlanma. *ERÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 58-63.
- Gün, E., & Önder Erol, P. (2023). Etiketleme kuramı perspektifinden toplum ve iyileştirme temelli bir ceza infaz sistemi olarak denetimli serbestlik. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(1), 111-132. doi: 10.33417/tsh.1093032
- Harper, R., & Hardy, S. (2000). Research note. An evaluation of motivational interviewing as a method of intervention with clients in a probation setting. *British Journal of Social Work*, 30(3), 393-400. <https://doi.org/10.1093/bjsw/30.3.393>
- Hettema, J., Steele, J., & Miller, W. R. (2005). *Motivational interviewing*. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 91-111. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143833
- İlgin, C. (2010). *Türk hukuk sisteminde denetimli serbestlik ve uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü.
- Kale, M. (2009). *Türkiye’de denetimli serbestlik sistemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, H. (2019). *Denetimli serbestlik ve Türkiye uygulaması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaçar, Y. (2019). *Koah hastalarında özyönetim eğitimi ve motivasyonel görüşmenin öz-etkililik üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Köroğlu, E. (2021). *Değişmeye isteklendirici görüşme yöntemi elkitabı (Motivasyonel görüşme)*. (2. Baskı). Ankara: Esenkal
- Lundahl, B., Moleni, T., Burke, B. L., Butters, R., Tollefson, D., Butler, C., & Rollnick, S. (2013). Motivational interviewing in medical care set-

- tings: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Patient education and counseling*, 93(2), 157-168.
- McMurrin, M. (2009). Motivational interviewing with offenders: A systematic review. *Legal and Criminological Psychology*, 14(1), 83-100. doi:10.1348/135532508x278326
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational interviewing: Preparing people to change addictive behavior*. (3th Edition). New York: Guilford.
- Mutlu, E. (2021). *Motivasyonel görüşmeye dayalı grupla sosyal hizmet müdahalesinin alkol kullanım bozukluğu olan bireylerin tedavi motivasyonu, öz yeterlilik ve remisyona etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: İzmir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oral, M., & Dağdeviren, A. (2018). *Bağımlılıkla mücadelede aile eğitim programı: Eğitici uygulama rehberi*. Ankara: Hermes Ofset.
- Ögel, K., & Şimşek, M. (2021). *Motivasyonel görüşme tekniği*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Ögel, K., Bilici, R., Bahadır, G. G., Maçkan, A., Orhan, N., & Tuna, O. (2016). Denetimli serbestlikte, sigara, alkol madde bağımlılığı tedavi programı (SAMB) uygulamasının etkinliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(4), 270-277.
- Özcan, S. (2009). *Denetimli serbestlik uygulamasında motivasyonel görüşmelerin etkinliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, İ. Ö. (2017). Terapötik Yolculukta Bir Tümsek: Direnç. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 217-228. doi: 10.17679/inuefd.295994
- Porsuk, S. (2022). Denetimli serbestlik tedbiri uygulanan yükümlülerin bazı özelliklerinin suç açısından değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 49,429-448.
- Rollnick, S., Miller, W. R., Butler, C. C., & Aloia, M. S. (2008). Motivational interviewing in health care: Helping patients change behavior. *COPD: Journal of Chronic Obstructive Pulmonary Disease*, 5(3), 203-203. doi:10.1080/15412550802093108
- Smedslund, G., Berg, R. C., Hammerström, K. T., Steiro, A., Leiknes, K. A., Dahl, H. M., & Karlsen, K. (2011). Motivational interviewing for substance abuse. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-126.
- Şahin, S. S. (2023). *Adölesanlarda motivasyonel görüşmenin akran zorbalığı ve siber zorbalığa etkisi: Randomize kontrollü çalışma*. Yayımlanmamış

- Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şekerci, C. (2019). *Denetimli serbestlik uygulamalarının onarıcı adalet sistemine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- TCK (Türk Ceza Kanunu). (2004). Kamunun sağlığına karşı suçlar. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5237&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden 05.10.2023 tarihinde alınmıştır.
- Tosun, A. S., & Zincir, H. (2016). Tip 2 Diabetes Mellitus'ta sağlık davranış değişiminde transteoretik model temelli motivasyonel görüşme tekniği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(1), 32-41.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). *Ceza infaz kurumu istatistikleri 2020*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Ceza-Infaz-Kurumu-Istatistikleri-2020-3> adresinden 30.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Umucu, E., & Voltan Acar, N. V. (2011). Grupla psikolojik danışma sürecinde direnç ögesi olan kültürel etmenlere psikolojik danışmanın müdahalesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 99-113.
- Vasilaki, E. I., Hosier, S. G., & Cox, W. M. (2006). The efficacy of motivational interviewing as a brief intervention for excessive drinking: A meta-analytic review. *Alcohol and Alcoholism*, 41(3), 328-335.
- Westra, H. (2004). Managing resistance in cognitive behavioural therapy: The application of motivational interviewing in mixed anxiety and depression. *Cognitive Behaviour Therapy*, 33(4), 161-175. doi:10.1080/16506070410026426
- Yaycı, L. (2017). Grupla psikolojik danışmada direnç: Önleme ve müdahale yolları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 991-1016.
- Yıldırım, T., & Durmuş, E. (2015). Grupla psikolojik danışmada yeni bir alıştırma: 'Ağlama Duvarı' İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 17-32. doi: 10.17679/iuefd.16351000

# Türkçe Öğretiminde Kaygı, Tutum, Öz Yeterlik ve Güdü

Özlem Batmaz<sup>1</sup>

## Özet

Günümüzde anadil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenlerin başında öğrenen özelliklerine bağlı olan duyuşsal nitelikler gelmektedir. Yapılan araştırmalar, anadili öğretimini oluşturan dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) gelişiminde duyuşsal niteliklerin başında gelen kaygı, tutum, öz yeterlik ve güdülenme gibi etmenlerin öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanma durumunu etkilediğini göstermektedir. Her öğrencinin öğretim sürecinde anadile yönelik duyuşsal niteliği farklı olabilir. Bu farklılıkları ortaya çıkarmak ve öğrenciye anadiline yönelik öz farkındalık sağlamak öğretmen yaklaşımına bağlı olduğu gibi öğretim yöntemlerine ve sınıf içi etkinliklere de bağlıdır. Öğrencilerin duyuşsal öğrenme yaşantıları; okuma, dinleme, konuşma ve yazma edimlerini olumlu ve olumsuz yönden etkilemektedir. Öğretimin başında ve sonunda çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencilerin duyuşsal niteliklerini belirlemek; kaygı, olumsuz tutum, güdülenme sorunlarını çözmeye çalışmak, dil becerilerine yönelik öz yeterliklerini sağlamak anadili öğretiminde akademik başarıyı ve dili kullanma becerisini arttırmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin gelişimini etkileyen duyuşsal nitelikleri alanyazın çerçevesinde açıklamak ve öğretmenlerin duyuşsal tepkilere yönelik yapması gereken uygulama ve etkinlikleri açıklamaktır. Alanyazın taraması sonucunda; öğretimin başında duyuşsal tepki düzeyinin belirlenmesi gerektiği, her duyuşsal niteliğin öğrencilerde farklı düzeyde olduğu ve bu nedenle etkinliklerin kişisel gereksinimlere göre şekillenmesi gerektiği, her duyuşsal niteliğin bireyi farklı yönlerden etkilediği, duyuşsal niteliklerin birbirleriyle ilişki içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Anadili olarak Türkçe öğretiminde kaygı, tutum, öz yeterlik ve güdü gibi duyuşsal etmenlerin incelendiği bu çalışma, bir alanyazın derlemesi niteliği taşımaktadır.

1 Araştırma Görevlisi, Gaziantep Üniversitesi, obalmaz@gantep.edu.tr,  
ORCID ID: 0000-0002-3604-9231



## Giriş

İnsan özelliklerinin bilişsel, devinsel ve duyuşsal olmak üzere üç yönlü bir yansıması bulunmaktadır (Tekindal, 2015). Duyu, davranışı etkileyen his, duyuş ve tutumla ilişkilendirilmekte (Arnold ve Brown 1999) aynı zamanda insan davranışlarının duyuşsal yönü olarak da tanımlanabilmektedir (Brown, 1994). Bloom'a (1979) göre, duyuşsal nitelikler ve akademik başarı arasında olumlu etkileşimler bulunmaktadır. Duyuşsal nitelikler başarıyı belirler ve başarının devamında rol oynarlar. Bilişsel ve duyuşsal niteliklerin eğitim sürecinde birlikte düşünülmesi başarının yüzde altmışını açıklamaktadır. Duyuşsal nitelikler, öğrencilerin bireysel özelliklerini, akranları ve öğretmenler arasındaki etkiyi ifade etmektedir. Öğrencilerin bireysel özellikleri; öz saygı, kaygı, tutum ve güdüden oluşmaktadır. Öğrencilerin akranlarından ve öğretmenlerden aldığı etkiler ise onun duyuşsal niteliklerinin oluşmasında etki sahibidir (Bao ve Liu, 2021). Krashen'e (1982) göre öğrenciler sınıf içinde akranlarından gelebilecek olan eleştiri ve alay gibi durumlarda duyuşsal engele takılarak öğrenme sürecinde pasif olmayı seçebilmektedirler. Stevick (1980), dil öğretiminde başarının materyal, yöntem ve teknikten çok öğrencilerin hem kendi kişiliklerine hem de birbirleriyle olan duyuşsal etkileşimine bağlı olduğunu vurgular. Olumlu duygulanım, öğrenmeye büyük oranda destek sağlarken öte yandan olumsuz duygulanım, öğrenmenin tamamen gerçekleşmesini engelleyerek bilişin işleyişini engelleyebilir (Arnold, 2011). Stern'e (1983) göre duyuş bileşenleri en az biliş kadar dil öğretimine katkı sağlamaktadır. Forgas (2008) benzer şekilde duygulanım ve biliş arasındaki ilişkide nesnelere bilişsel temsillerini hafızada tutma, bilgiyi işleme gibi süreçlerde duygulanımın anahtar bir rol üstlendiğini belirtir. LeDoux (1996), duygulardan doğrudan ve güçlü bir şekilde etkilenen iki önemli bilişsel alana değinmektedir: Bunlar öğrenmenin temel parçaları olan "dikkat ve anlam yaratma"dır. Güdülenme, dikkatin yoğun olduğu yerde meydana gelmektedir. Anlam yaratımı için duygulanıma ihtiyaç duyulur. Dolayısıyla öğretim sürecinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel yönlerinin de dikkate alınması gerekir (Arnold, 2011). Üstbiliş kavramının duyuşsal niteliklerle ilişkisine değinen Williams ve Burden (1997), üstbilişin duyuş ve hislerle olan bağlantısının yalnızca zihinsel bilgiyi vermediğini aynı zamanda benlikle ilgili etmenlere ve bunların bilişsel süreçlerin kullanımını nasıl etkilediğine dair bilgiyi de kapsadığını belirtmişlerdir.

Öğrenen özelliklerine bağlı olan duyuşsal nitelikler, dil öğretim sürecine bilişsel süreçlerle beraber dâhil olmaktadır. Duyunun daima bireyde algılama, odaklanma, sorun çözme, akıl yürütme, hatırlama, öğrenme gibi bilişsel süreçler üzerinde önemli bir etkisi olduğu görülmektedir (Tyng vd., 2017). Bu nedenle öğrenciler üzüntü, öfke, korku, kaygı ve baskı altında hissettiklerinde

öğrenmeye karşı güdülenme durumunun da gerçekleşmediği araştırmalara yansımıştır. Dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerinde karşılaşılan bu durum “duyusal filtre (*affective filter*)” olarak adlandırılmıştır (Lightbown ve Spada, 1999; De Bot vd., 2005). Dil öğreniminin duyusal engeli olan kaygı, az seviyede güdülenme, az seviyede öz yeterlik inancı, olumsuz tutumlar ve yargılar bilişsel süreçleri ve algılamayı engellemektedir. Böylelikle dört temel dil becerisinin etkili kullanımında sorunlarla karşılaşmaktadır.

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi üzerine kurulu olan anadili öğretiminde öğrencinin duyuşsal yaşantılarının dili kullanma becerisini ve akademik başarıyı etkilediği birçok araştırmaya yansımıştır (Stevick, 1980; Arnold, 2011; Gardner, 1993; Arnold ve Douglas, 2000; Kohonen, 1999; Oxford, 1990). Öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimi güdülenmenin sağlandığı bir öğretim ortamında gerçekleşmektedir. Kaygının üst seviyelerde olduğu, olumsuz tutum yargılarının varlığı ve öz yeterliğin düşük olması öğrencilerin kendini sözlü ve yazılı olarak rahat ve etkili bir şekilde ifade edememesine, okuduğunu ve dinlediğini anlayamamasına neden olmaktadır. Güdülenmenin arttığı, öğrencinin kendine güvendiği, olumlu tutumlar geliştirdiği anadili öğretiminde ise alıcı ve ifade edici becerilerin geliştiği görülmektedir. Öğretmenlerin güdülenmeyi sağlayacak etkinliklerle ve yapıcı bir anlayışla öğrencileri cesaretlendirmesi gerekmektedir. Öğrencinin korku, kaygı ve olumsuz tutumlarla öğrenmenin önüne engel koyduğunun bilincinde olması, başarı sağladığı etkinliklerle daha çok buluşturulması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerine kurulu olan Türkçe öğretiminde duyuşsal nitelikteki engelleri tanımak, öğrenciye ve dil öğretimine etkisini ortaya koymak ve öğretim sürecinde kullanılabilecek etkinlikleri sunmaktır.

## 1. Türkçe Öğretiminde Kaygı

Kaygı, sinir sisteminin insan davranışı üzerinde yarattığı gerginlik, endişe ve sınırlılık hissi olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1983; Horwitz vd., 1986). Ellis'e (1994) göre kaygı dil öğretiminde iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı türden kaygılardır. Kolaylaştırıcı kaygının, öğrencileri anadil öğreniminde çaba sarf etmede motive edici olduğu söylenirken, zayıflatıcı kaygı, öğrencilerin anadil öğrenme sürecinden kaçınmasına neden olan kaygı türüdür (Zhang, 2001). Yirmi yıldan fazla süren araştırmalar, yüksek düzeyde kaygıya sahip öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve kendini ifade etmede zayıf olduğunu göstermiştir (Azher vd., 210; Jain ve Sidhu, 2013; Yamashiro ve Mclaughlin, 2001; Vogely,



1998) Aynı zamanda kaygının anadili öğreniminde tutum ve güdülenmeyle de ilişkisi olduğu görülmektedir.

Gerginlik ve endişeden kaynaklı zorlaştırıcı kaygı türünün özellikle öğrencilerin konuşma ve dinleme etkinlikleri sırasında olduğu görülmektedir (McIntyre ve Gardner, 1989). Genel olarak, bir konuşmacının topluluk önünde konuşma yeterliliği, etkililik (iletişimsel hedefe ulaşma) ve konuşmanın uygunluğuna bağlıdır (Morreale, Moore, Surges-Tatum ve Webster, 2007). Bu nedenle topluluk önünde konuşma yeterliliği, konuşmacının belirli bir bağlamda topluluk önünde konuşma davranışını fiilen uygulamasına dayanmaktadır. Konuşmanın bağlama (bir duruma, iletişimsel niyete, hedef kitleye, konuya) uygun olması ve konuşmacının bilgisi, konuşma becerisi ve konuşma güdüsünü iyi düzeyde kullanması yetkin bir konuşmacı olmasını sağlamaktadır (Backlund ve Morreale, 2015). Dolayısıyla öğrencilere topluluk önünde verilen konuşma etkinliklerinde başarılarının ölçütü, konu bilgisine bağlı olduğu gibi duyuşsal niteliklere de bağlıdır. Topluluk önünde yapılan konuşma etkinliklerinde öğrencilerin konuşurken hata yapmaktan ve bu nedenle küçük düşeceklerinden korkmaları kaygının üst seviyeye ulaşmasına neden olmaktadır. Kaygı arttıkça öğrenciler, konuşma sırasında konuşmanın bağlamsal niteliğine uymamakta, gereksiz sözcük yinelemeleri yapmakta ve konuşmayı daha kısa tutma eğilimi göstermektedirler.

Öğrencilerin günlük hayatta farklı durumlar üzerinde konuşma yapabilmeleri, duyu ve düşüncelerini rahatlıkla aktarabilmeleri ve doğru değerlendirebilmeleri konuşma becerilerinin tarafından gelişmesi açısından oldukça önemlidir (Temur, 2007). Ergin ve Birol (2005), konuşmanın dört önemli öğeden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar; görsel davranışlar, ses, dilsel ve bilişsel becerilerdir. Bu dört öğenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor yönü bulunmaktadır (Calp, 2004; Güteryüz, 2002). Konuşmanın duyuşsal yönü, en çok görsel davranışlar ve ses tonunda fark edilebilmektedir (Temizyürek, vd., 2011). Öğrencilerde vurguların yönünün değişmesi, ses tonundaki dalgalanmalar, jest ve mimiklerin abartılması veya hiç kullanılmaması kaygının konuşma sürecine dâhil olmasından kaynaklanır. Öte yandan Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018) tarafından yapılan bir araştırmada konuşma kaygısının, konuşmacının psikolojisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum konuşmacı psikolojisinin dışarıdan gözlenemeyen bir nitelik taşıdığını göstermektedir.

Imron ve Hantari (2019) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin en çok hazırlıksız konuşma etkinliklerinde kaygı düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar arasında en çok hazırlıksız konuşma etkinliklerinde dinleyiciler önünde ilk konuşma yapan kişi

olmaktan çekindikleri görülmüştür. Öte yandan öğrenciler, konuşma metni üzerinde iyi bir hazırlık yapmalarına rağmen kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin, kendisini dinleyen akranlarına karşı ön yargıları, öğrencinin daha önce yapmış olduğu konuşma etkinliklerindeki başarısız deneyimleri, düşük notlandırılma korkusu kaygıyı arttıran nedenler arasındadır. Kaygı seviyesinin en üst düzeyde olduğu etkinlikler, hazırlık ve sınıf önünde yapılan konuşma türleridir (Bhattachajee, 2008). Katrancı ve Kuşdemir'e (2015) göre, öğrencilerin konuşma kaygısı yaşama nedenleri arasında; konuşacağı şeyleri unutmak, sorulara cevap veremeyeceğinden korkmak, hata yapmaktan korkmak, kendisine dikkatle bakılması, dinleyicilerin sıkılacağını düşünmek gibi durumlar vardır. Öte yandan öğretmenin dersteki tutumu (Demir ve Melanlıoğlu, 2014) da öğrencinin kaygı düzeyinde etkilidir.

Topluluk önünde konuşma becerisinin bileşenleri, konu bilgisi, güdülenme, konuşma becerisine etki eden faktörlere (ses, akıcılık, artikülasyon, görsel davranışlar) bağlı becerilerin varlığı olarak ifade edilir (Backlund & Morreale, 2015; De Grez ve Valcke, 2010; van Ginkel vd., 2015). Herbein ve diğerleri (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ilkökul öğrencilerinin sözel ve görsel konuşma türlerinde kaygının en çok sözel konuşma unsurlarında ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar, konuşmanın uzunluğu, konuşmayı bir sonuca bağlayamama, konu bilgisinin olmayışı gibi değişkenlerdir. Arslan'ın (2012) yaptığı bir araştırmada konuşma kaygısının nedenleri; öğrencinin arkadaşlarından veya öğretmenlerinden gelen alaycı davranışlar, konuşma konusunda bilgi ve özgüven eksikliği, çekingen kişilik yapısına sahip olma, topluluk önünde konuşma deneyiminin olmaması, kendini ifade edememe veya dinleyiciler tarafından anlaşılama korkusu, Türkçeyi etkili bir biçimde kullanamama gibi durumlar ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmenin kaygı etmeni karşısında yapması gerekenler şöyle özetlenebilir: Kaygının kaynağını tespit etmek, kaygı düzeyini çeşitli ölçme araçlarıyla belirlemek, eğlenceli etkinlikler tasarlamak, konuşma sürecine kimi zaman öğretmenin de dâhil olması, öğretmenin sürekli öğrencinin konuşmasını kesmemesi, öğretmenin konuşma sırasında hataları not alması ve konuşma bitince bunu öğrenciyle paylaşması kaygıyı azaltmak için yapılması gerekenlerdir (Kavruk ve Deniz, 2015). Öğretmenin ılıman bir sınıf ortamı yaratması, topluluk önünde konuşma yapmadan önce öğrencinin tek başına veya yakın bir arkadaşıyla alıştırma yapması kaygıyı azaltan başka bir uygulamadır (Wallace, Stariha ve Walberg, 2004). Drama yapma, rol alma tekniği, sözcük kartı kullanma, oyun ve görsellerden yararlanma gibi etkinliklerin de dinleme ve konuşma kaygısı üzerinde etkili

olduğu görülmüştür (Ünsal, 2019; Maden, 2011; Kardaş ve Koç, 2017). Hamzadayı'ya (2019) göre öğrencinin konuşma sürecinin farkında olması ve hatalarını değerlendirebilmesi için öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeye dayalı video destekli özdeğerlendirme çalışmaları yaptırması yararlı olacaktır. Böylelikle öğrencinin, bir sonraki konuşma etkinliğinde hata yapmaya yönelik kaygısı azalacaktır.

Konuşma etkinliklerinde olduğu gibi yazma etkinliklerinde de öğrencilerin çeşitli kaygı türlerine sahip olduğu görülmektedir (Sawkins, 1971; Thompson, 1981). Yazma eyleminin bireyde karar verme, organize etme, sınıflama, düşünceleri analiz etme, sıraya koyma gibi üst düzey bilişsel becerileri içermesi kaygıyı da aynı oranda arttırmaktadır (Fritzsche, vd., 2003). Yazma becerisinde ortaya çıkan kaygı türünü yazının niteliğini belirlediği görülmektedir. Kean, Gylln ve Britton'a (1987) göre yazma kaygısının nedeni, yazarın zaman kaygısından kaynaklanmaktadır. Öte yandan yazma becerisine yönelik kaygı, düşünceleri birleştirememeye, yazının devamını getirememeye gibi nedenlere de bağlıdır. Faigly, Daly ve Witte'e göre (1981) yazma kaygısının, yazarın kişisel duyguların, deneyimlerin ve tutumların açıklanmasını gerektiren anlatı ve tanımlayıcı konular hakkında yazdıklarında gözlemlenebileceğini belirtmişlerdir. Basit bir mektup veya kompozisyon yazma gibi etkinliklerde öğrencilerin endişe ve gerilim yaşadığı görülmektedir. Yazma kaygısının öğrencilerde düşük güdülenme, özgüven eksikliği, odaklanamama ve düşünmenin kesintiye uğraması gibi durumlara neden olduğu görülmektedir (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993).

Bandura'ya (1997) göre, öz yeterlik ve yazma becerisi arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencilerdeki düşük kaygı düzeyi, yüksek güdülenme, dikkatin yoğunlaşması gibi etmenler yeterlik algılarının artmasını sağlamaktadır (Bruning ve Horn, 2000; Pajares, 2003). Araştırmalar, yazma kaygısının genel olarak iki etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bunlar: Yazma eylemine ilişkin sorunlar ve yazma sürecinden duyulan derin hoşnutsuzluktur (Madigan vd., 1996). Yazma eylemine ilişkin sorunlar, düşünceleri organize edememe, yazarın aklındaki unutulması, biçimsel hatalar, dilbilgisi hataları vb. sorunlardır. Yazma sürecinden duyulan hoşnutsuzluklar ise yazmaya ilişkin duyuşsal yaşantılardır.

Araştırmalar, yazma kaygısının öğrenciler üzerinde yazma isteğini azalttığı ve yazı etkinliklerini yapmak istemediklerini göstermiştir (Daly ve Miller, 1975). Yazma kaygısının öğrencilerin kariyer seçimleri ve akademik kararları üzerinde etkisi olduğu da görülmektedir (Daly ve Shamo, 1978; Daly, Vangelisti ve Witte, 1988). Selfe'nin (akt. Daly, 1985) yaptığı bir

araştırmaya göre yazma kaygısı yüksek düzeyde olan öğrenciler, yazının değerlendirilmesinden korktuklarını, yazma eylemini sevmediklerini, yazı metnine güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Reeves (1997) ise öğrencilerin, kişisel duygu ve deneyimlerini aktardığı yazılarda daha çok kaygılandıklarını, öyküleyici türden metinlerde ise kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır. Reeves (1997), yazma metinlerinin niteliğine baktığında yazma kaygısı olan öğrencilerin yaratıcı yazarlık yapamadıklarını, az sözcükten oluşan metinler yazdıklarını, sözdizimsel hataların fazla olduğunu, cümle yapılarının çeşitliliğinin az olduğunu, dilbilgisi ve anlatım bozukluğunun fazla olduğunu ifade eder.

Yazma etkinliklerinde öğretmenin anında geri bildirim sağlaması, anlayışlı olması, geleneksel değerlendirme yöntemlerinden vazgeçmesi, yazma etkinliği sonunda öğrencilerin takdir edilmesi, öğrencileri ödüllendirmek amacıyla yazı çalışmasının panolara asılması, yazmaya başlamadan önce hazırbulunuşluğu sağlamak için farklı yöntem ve teknikleri kullanması, akran değerlendirmesi ve süreç odaklı değerlendirmeye başvurulması kaygıyı azaltmanın yollarındandır. (Brown, Phillips ve Stephens, 1993; Yaman, 2010; Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994; Westervelt, 1998). Öğrencinin düzenli bir günlük tutma alışkanlığının olması da yazma kaygısını düşürdüğü görülmektedir (Zorbaz, 2010). Beyin fırtınası ve kavram ağı oluşturma gibi tekniklerle yazma kaygısı düşürülebileceği gibi öğrenciye konu sınırlaması verilmeden yapılan etkinliklerin yazma kaygısını azalttığı söylenebilir (Tiryaki, 2012).

Öğrencinin kendini rahat bir biçimde ifade etmesi dinlediğini anlamasına bağlıdır. Oxford'a (1993) göre dinleme bir problem çözme becerisidir ve sadece sesleri algılamaktan ibaret değildir. Dinlemede birey, konuşmaya odaklanır çeşitli bilişsel ve duyuşsal süreçlerle konuşmayı anlamlandırmaya başlar. Dinlediğini anlama becerisinin de tıpkı diğer beceriler gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yönleri bulunmaktadır. Öğrencinin önceki duyuşsal yaşantıları, dinleme anında yaşadığı psikolojik etkenler dinlediğini anlama becerisini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir (Maden ve Durukan, 2016). Dinleme kaygısı bireye; üzüntü, öfke ve korku verebileceği gibi kalp çarpıntısı ve terleme gibi fiziksel etkilere de sebebiyet verebilir. Dinlemeye yönelik kaygı, öğrenme amaçlı yapılan dinlemelerde veya öğrenme amacı güdülmeyen dinleme metinlerinde görülmektedir (Melanlıoğlu, 2013). Öğrenciler, genellikle zor veya daha önce karşılaşmadığı metinlerde dinleme kaygısı yaşamaktadırlar. Dinlenileni yanlış veya eksik anlama durumu öğrencide metni yeniden dinlemeye karşı bir kaygı haline sokabilir (Maden ve Durukan, 2016; Scarcella ve Oxford, 1992). Gönen'e (2019) göre dinleme metnindeki konuşma hızı, metnin akıcılığı ve dinleyenin metni zihninde

görselleştirememesi gibi nedenler dinleme kaygısına neden olmaktadır. Diğer araştırmacılar ise (Kim, 2000; Chang, 2008; Golchi, 2012) metnin dilsel özelliklerinin, dinleyenin kişilik özelliklerinin, dikkat eksikliğinin, özgüven ve rol model eksikliğinin dinleme kaygısı üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Dinleme esnasında gürültülü bir ortama maruz kalmak veya dinleyenin dinleme metniyle ilgili bilgi eksikliği, dinleme metninde anlamı bilinmeyen sözcüklerle karşılaşmak, sözel ipuçlarını fark edememek, dinleme sonrasında dinleme amacına ulaşamamak ve yeni bilgileri eski deneyimlerle ilişkilendirememek öğrencide dinleme kaygısına neden olmaktadır (Tobias, 2013). Ayrıca birçok öğrenci, iyi bir dinleme becerisine sahip olmak için zengin bir sözcük dağarcığına, yoğun dilbilgisi becerisine ve dinleme deneyimine ihtiyaç duyduklarından kaygılanmaktadırlar (Horwitz, 1987). Young'a (1992) göre dinleme etkinliklerine zaman ayrılmaması, öğretmen tarafından öğretim yöntemlerinin kullanılmaması, dinleme stratejilerinin kullanılmaması, sözcük bilgisi eksikliği kaygıya yol açan etmenler arasındadır. Golchi (2012) tarafından yapılan bir araştırmada üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre daha düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür.

Sharif ve Ferdous (2012), dinleme kaygısının kaynaklarını incelediği çalışmasında kaygının kaynaklarını öğretmen ve öğrenciye ilişkin faktörler, materyal ve sürece ilişkin faktörler ve diğer faktörler olarak ayırmıştır. Örneğin dinleme kaygısını etkileyen bir faktör olan metnin türü hem dinleme süreciyle hem de materyalle ilgilidir. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak metinde karşılaştıkları tanıdık (bilinen) kelimeler veya ilgi çekici konular öğrencinin kaygısını azaltır.

Dinleme karmaşık ve içsel bir beceri olduğu için dinlemeye yönelik kaygının ölçülmesi de oldukça zordur. Öğretmenin, dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasında kaygının düzeyini ölçme araçlarıyla belirlemesi gerekir. Kaygı düzeyi belirlendikten sonra dinleme metnine yönelik öğrencinin güdülenmesi sağlanmalıdır. Metinle alakalı sorular sorulmalı, görseller gösterilmeli, metnin konusu hakkında önceki bilgiler harekete geçirilmelidir. Vogely'e (1998) göre etkili bir dinleyici olabilmek için öğrencilerin kaygının düşük olduğu bir sınıf ortamında dinleme sürecine aktif ve stratejik olarak katılmaları gerekmektedir. Ayrıca dinlediğini anlama sürecini etkileyen faktörlerin ve dinleme becerileri ile bu faktörler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması, anlama sürecini etkileyen faktörlerin bilinmesi, öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanıması kaygıyı azaltmanın yollarındandır.

Anlama becerilerinden biri olan okuma becerisinde ise kaygı okuduğunu anlamayı etkileyen önemli bir duyuşsal boyuttur. Gygax ve diğerlerine (2007) göre okuyucular, öyküdeki karakterler ve olay örgüsü ile ilgili doğal yoldan duygusal çıkarımlarda bulunurlar.

Duygular, yazının anlaşılmasında okuyucuya strateji ve anlam sağlamaktadır (Eynde vd., 2006). Özellikle topluluk önünde yüksek sesle okuma yapmak öğrencide kaygıya daha fazla neden olmaktadır. Yüksek sesle okuma yapmak, topluluk önünde konuşma ile eşdeğer bir psikolojik baskıya sahiptir. Öğrenci her ikisinde doğru bir biçimde kod çözmeye baskı yaşamaktadır (Jalongo ve Hirsh, 2010; Lynch, 2000). Öte yandan okuma sırasında öğrencilerin metinde yeni düşünceler ve bilgilerle, anlaşılmayan sözcüklerle karşılaştığında odaklanma sorunu yaşadığı görülmektedir. Bu durum okuma kaygısına yol açmaktadır (Mardianti vd., 2021; Aisyah, 2017).

Zbornik (2001) okuma kaygısının diğer becerilerde olduğu gibi fiziksel, bilişsel ve duyuşsal boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Fiziksel boyut; terleme, hızlı kalp çarpıntısı, hızlı nefes alıp verme, mide ağrısı veya titreme şeklinde kendini gösterir. Bilişsel boyutta ise metnin kodunu çözememe, okuma stratejilerini kullanamama, olay örgüsünü sıralayamama şeklindedir (Blanchette ve Richards, 2010; Dodge, 2013). Bunların sonucunda ise duyuşsal olarak öğrencide okurken kendisiyle alay edileceği korkusu, yanlış telaffuz etme korkusu ve konuyu anlayamama korkusu oluşur.

Yapılan araştırmalar okuma kaygısının, öğrencide düşük öz yeterlik inancına (Arslan, 2017; Mills vd., 2006; Martinez, 2019) ve okuma alışkanlığının gelişiminde olumsuz etkilere yol açtığını göstermektedir (Baki, 2017; Jalongo ve Hirsh, 2010). Okumaya yönelik niyet ne olursa olsun, iyi okuyucular bir metne anlam vermek amacıyla yaklaşır ve bunu kaygının etkilerini yaşamadan yapabilirler. Okumada özgüven geliştirmek bu kaygıyı aşmanın en önemli yoludur (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). İyi okuyucular için okuma sırasında arka plan bilgisinden, kelime dağarcığından ve okuma stratejilerinden aynı anda yararlanma eylemi sürekli ve karmaşık bir etkinliktir (Duke ve Pearson, 2002). Ancak okuma eyleminin bu özelliği iyi okuyuculara okuma sırasında keyif verirken, zayıf okuyuculara ise endişe vermektedir. Bu durum, strateji kullanımının ve kaygının iyi ve zayıf okurlar arasında farklılıklara yol açtığını göstermektedir.

Zbornik (2001), öğretmen ve öğrencilere okuma sırasında çocuğun hemen pes etmesi durumunda onun ilgi alanlarını ve sorularını tespit ederek, okuma çabasını teşvik ederek ve okumanın yararlılığını vurgulayarak merakını gidermeye çalışmanın yararından bahsetmektedir. Çocukların okumayı



reddettiği durumda ise okuma görevini eğlenceli etkinliklerle yapılandırmayı önermektedir. Çocuğa konuyu seçme ve istediği kişiyle bu konuyu tartışma olanağı sunmak; okuma görevini kolaydan zora doğru yapılandırmak gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilere anlama stratejileri, üstbilişsel stratejiler ve öz düzenleme gibi akademik kaygı ve okuma kaygısıyla başa çıkma stratejilerinin öğretilmesi, kaygıyı azaltabilir ve akademik performansı artırabilmektedir (Ader ve Erkin, 2010). Okuma kaygısını azaltmanın bir diğer yolu öğretmen ve aileler tarafından öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırılmasıdır. Türkçe derslerinde belirli bir saatin çocukların istediği bir metni okumaya ayrılması ve metin üzerinde değerlendirmeler yapılması kaygıyı azaltabilir. Dergi, gazete ve blog yazılarının sınıfa getirilmesi ve her öğrencinin elindeki metni değiştirerek okuması işbirlikli okumayı geliştirerek kaygıyı azaltabilir. Öğretmenin öğrenciye okuma stratejilerine yönelik bilinç kazandırması da okuma kaygısını azaltmaktadır (Melanlioğlu, 2014; Çakıroğlu, 2007; Gomari ve Lucas, 2013). Okuma stratejilerinin okumanın her sürecinde kullanılması, öğrencinin okuma amacını belirleyerek bu amaç doğrultusunda okuduklarını değerlendirmesi ve ilişkilendirmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmalara okuma kaygısının öğretmen tarafından üstbiliş stratejileri eğitimi verilerek azaltılabildiği araştırmalara yansımıştır (Melanlioğlu, 2014; Mokhtari ve Reichard, 2002; Farahian ve Farshid, 2014; Gelen, 2003). Üstbiliş stratejileriyle kendi okuma sürecini öğrencinin yapılandırması güdülenmeyi sağladığı için kaygıyı azaltacaktır.

## **2. Türkçe Öğretiminde Tutum**

Tutum, genel olarak belirli bir nesneye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir biçimde tepki vermeye yönelik öğrenilmiş bir yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (Fishbein ve Ajzen, 1975). Cunningham (2008) tutumu; bir nesneye, duruma veya değere özel olarak olumlu veya olumsuz tepki verme eğilimi olarak tanımlamaktadır. Tutumlar, duygularımız tarafından yönlendirildiği için doğrudan gözlenemez ancak sözel veya sözel olmayan davranışlar aracılığıyla ortaya çıkar. Bir öğrencinin tutumu çevresel etkiye, koşullara, ilgi alanlarına, akranlarının motivasyonuna ve etkisine ya da kişinin o anda nasıl hissettiğine bağlı olarak değişebilir. Tutumun tanımında geçen “nesne” sözcüğü, öğrenenin kişisel deneyimi ve nesneye yönelik inancı ve bu nesneye yönelik toplumdaki normlar açısından tutumu üzerinde doğrudan veya dolaylı etkisi olan bir süreç veya davranış olabilir (McKenna vd., 2012; Simith, 1968).

Türkçe öğretimine yönelik olumlu veya olumsuz tutumların dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde daha çok ortaya çıktığı görülmektedir. Türkçe derslerinde okuma etkinliklerine veya okuma edimine

yönelik gelişen okuma tutumunun duygu, düşünce, inanç ve niyeti kapsayan duyuşsal bir alan olduğu ifade edilmektedir (Kush vd., 2005; Yamashita, 2004a). Okuma tutumu, öğrencinin okuma edimini reddi veya kabulüne ilişkin duygu sistemi olarak tanımlanmaktadır (Alexander ve Filler, 1976). Araştırmalar, düzenli okuma etkinliğinin okumaya yönelik tutumu ve güdüyü olumlu yönde etkilediğini ve bunun ilerleyen zamanda öğrencinin okuma başarısına katkı sağladığını göstermektedir (Grabe, 2009; Yamashita, 2013b). Araştırmalar (McKenna ve Kear, 1990; Stanovich, 2000), ilkökul öğrencilerinin eğlence amaçlı ve akademik okuma türlerine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak ortaokula geçtiklerinde okuma tutumlarının daha az olumlu hale geldiğini ve önemli ölçüde düştüğünü göstermiştir. Aynı zamanda keyif almak için yapılan okumaların etkili bir sınıf bağlamında ve uygun öğretimle yapıldığı zaman okuma konusunda olumlu bir tutum geliştirebileceği de araştırmalara yansımıştır (Csapó ve Nikolov, 2009; Nikolov ve Csapó, 2010, 2018; Wigfield vd., 2016).

Okuduğunu anlama sürecinde önemli rol oynayan temel bileşenler bulunmaktadır (Raskinski, 2017). Bu temel bileşenler arasında ses farkındalığı, sözcük bilgisi, kod çözme, akıcı okuma ve anlama yer almaktadır. Öğrencinin bu bileşenler açısından zayıf okuma becerilerine sahip olması öğrencilerin okuma etkinliğine yönelik tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla bu olumsuz duygu, öğrencinin yaşı ilerledikçe okumaya yönelik olumsuz tutumu artırabilmektedir (Kush vd., 2005; McKenna, 2001; McKenna vd., 1995).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okumaya yönelik motivasyonlarını da etkilemektedir (McGeown vd., 2015). Bu bağlamda okumaya yönelik olumlu tutumlar, bireylerin okumaya ayırdıkları zaman ve okuduğunu anlamak için kullandıkları strateji üzerinde de önemli rol oynayabilir. McGeown ve ark. (2015), okumaya yönelik olumlu tutuma sahip çocukların daha sık kitap okuduğunu ve boş zamanlarını genellikle kitap okuyarak geçirdiklerini gösteren çok sayıda araştırma bulunduğunu ileri sürmüştür. Rosenberg'e (1966) göre, okumaya yönelik tutum, bireyin çocukluk döneminde kitap okuyup okuyamama konusundaki okuma davranışını etkilemektedir. Bu davranışın bilişsel ve duyuşsal bileşenleri mevcuttur. Her iki bileşen de çocukların doğru bir anlayışa sahip olduklarında ve okumanın önemini anladıklarında, okumaya yönelik duygu ve tercihlerini göstermektedir (Stocksman, 1999). Özbay'a (2011) göre, öğrencinin okumaktan keyif alması duyuşsal yönü, okumanın yararını bilmesi ve gerekli görmesi ise bilişsel yönü yansıtmaktadır. Araştırmalar (Kush vd., 2005; McKenna vd., 1995; Schunk, 2003; okumaya yönelik tutumun olumlu türde olmasının, güdülenmeyi arttırdığı gibi öğrencinin öz yeterlik



inancına da olumlu etki sağladığını göstermektedir. Öğrencinin okuma ediminin kendisine sağlayacağı yararları bilmesi hem okuma alışkanlığını kazandırmada hem de olumlu tutum geliştirmesinde etkili olmaktadır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde olmasını sağlayacak şeylerden biri öğrencinin rol model almasıdır (Yurdakal, 2019). Aile içinde okumayı seven, okumaya sıklıkla zaman ayıran ve gerektiğinde okuma tartışmalarına çocuğu dahil eden ebeveynler, çocuklarda okuma alışkanlığı kazandırmada ve okumayı sevdirmede önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin okumaya ilişkin olumlu düşünceleri çocuklarla paylaşması ve ev ortamında bir kitaplık bulunması, olumlu tutumun küçük yaşlardan itibaren gelişmesini sağlamaktadır (Black ve Young 2005; McCarty vd., 2001). Öğrencinin ilgi duyduğu alanların öğretmen tarafından keşfedilmesi ve okunacak materyalin bu alanlara yönelik olarak verilmesi öğrencinin okuma edimine olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Bamberger, 1990). Öğretmenlerin öğrencileri sahalara ve kitap fuarlarına götürmesi ve kitap yazarlarının ilgi çekici yönlerini sınıfta paylaşması gerekmektedir. Özellikle olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler belirlendikten sonra onların katılımıyla okuduklarının drama yöntemiyle canlandırılması istenebilir. Her öğrenciden okuduğu metnin konusuna ilişkin görselleri bulup sınıfa getirmesi istenebilir.

Anlama becerilerinden biri olan dinleme becerisinde geliştirilen tutumlara bakıldığında; öğrencinin dinleme eylemi sırasında anlamayı gerçekleştirmek için zihnini sürekli bilişsel becerilerle meşgul tutmasının dinleme sürecinde dikkatinin dağılmasına ve çabuk sıkılmalarına neden olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencinin dinleme sürecine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Goh ve Taib, 2006). Birçok araştırmada (Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Sis ve Başpınar Yörük, 2017), öğrencilerin kişisel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak dinleme süreci planlandığında dinlediğini anlama başarısının arttığı ve dinlemeye yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wolff ve Marsnik (1992), dinleyicinin dinleme metnindeki konuya ilişkin ilgisiz ve isteksiz tutumunun hem odaklanma hem de anlamı yorumlamada oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Dinleyicinin kaygı ve endişeli hali de dinlenen materyali yorumlama ve sorulara cevap verme sürecine olumsuz etki etmektedir (Brownell, 2017). Dinleyicinin konuyla ilgili bilgi eksikliği, dinlenen metnin ilgi alanına girmemesi ve üstbilişsel becerileri kullanamaması gibi durumlar da dinlemeye yönelik olumsuz tutuma neden olmaktadır. Kelly'e (1963) göre ise yüksek zeka düzeyine sahip insanların bir kısmı etkili bir dinleyici olma özelliği taşımamaktadır. Bunun nedeni dinlemeye etki eden; kişilik, güdülenme, tutumlar ve konuya duyulan ilgi gibi faktörlerdir.

Öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu hale gelmesinde dinleme stratejilerinin ve üstbilişsel stratejilerin kullanılması önemlidir (Brownell, 2017; Katrancı; 2012; Karakuş Tayşi, 2014). Dinleme stratejilerini etkili bir biçimde kullanan öğrencilerin dinleme başarılarının arttığı, dinleme etkinliklerinde kendilerini daha rahat hissettikleri ve daha kolay odaklandıkları görülmektedir.

Etkili bir dinleme sürecinde öğrencinin metne duyuşsal tepkiler vermesi beklenmektedir. Öğrencinin bu tepkileri düzenleyebilmesi, metnin bütününe anlaşıldığının göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlerin dinleme sürecinin başında duyuşsal tepkileri belirlemesi ve bu tepkileri yönlendirmesi önemlidir. Bu tepkileri düzenleyebilmek için çok sayıda görev odaklı “kızgınlık, sevin, endişe, korku, şaşkınlık” gibi duygu durumlarını yansıtan diyalog çalışmalarıyla öğrencinin duygu durumunu düzenleyebilmesi sağlanabilir (Yıldız, 2021). Öğrencilerde dinleme etkinliklerine yönelik olumlu tutum geliştirmek, öğrencilerin kişisel gereksinimleri ve ilgi alanlarını keşfetmekle başlamaktadır. Öğretmenler, hangi metinlerin hangi öğrenciye hitap edeceğini bilmeli ve metin seçimini buna göre yapmalıdır. Dinleme metinlerinde öğrencilerin odaklanma süreleri kısa olduğundan metin seçiminde uzun metinler kullanılmamalıdır. Öğrenciyi dinleme metnine hazırlamak için dinlenecek materyalle ilgili görseller gösterilmelidir. Öğretmenlerin teknolojik araçlardan yararlanması, farklı yöntem ve teknikler kullanması, dikkati sağlamak için sorular sorması, strateji eğitimi vermesi dinlemeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencinin metinle ilgili yanlış çıkarımlarda bulunduğu durumda öğretmen farklı sorularla öğrenciyi rahatlatmalıdır. Öğretmenlerin dinlemeye karşı olumlu tutuma sahip öğrencileri de göz ardı etmemesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin etkinliklerde olumsuz tutuma sahip öğrencilerle işbirliği yapması sağlanmalıdır.

Bireyin yaşam boyu etkili bir iletişim sürdürebilmesi dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisine yönelik tutumlarına da bağlı olarak değişmektedir. Konuşmacının konuşma becerisinin kendisine sağladığı faydaları bilmesi, konuşmaya yönelik geliştirilen olumlu tutum üzerinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin, konuşma etkinliklerinin ve sözlü iletişimde konuşma ediminin önemini öğrencilere anlatması gerekir. Nitekim Eyüp (2013) tarafından yapılan bir araştırmada üniversite öğrencilerinin konuşma tutumu ölçeğine verdikleri cevaplar arasında en olumlu tutumu *“güzel ve etkili konuşursam toplumsal yaşamda saygınlığımın artacağını düşünüyorum.”* maddesi için belirttikleri görülmüştür. Başka bir çalışmada (Yelok ve Sallabaş, 2009), öğretmen adaylarının tam ve doğru olarak istediklerini anlatamama düşüncesi ve heyecanlanma durumundan dolayı

olumsuz tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencinin konuşma etkinliği süresince başarısız olacağına dair olumsuz tutumu, öz yeterliğinin de düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencinin konuşma etkinliklerinde başarı sağlaması ve başarısının ödüllendirilmesi olumlu tutum geliştirmesini

Konuşma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de ikna etme yöntemidir. İkna etme tekniğinin konuşma becerisine yönelik tutumlarda ölçeğin sevgi ve kaygı alt boyutunda olumlu bir etki yaptığı görülmüştür (Yangil ve Ünal, 2019). Öğretmen tarafından yaratıcı drama etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanması, öğrencinin topluluk önünde konuşmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013). Öğretmenin, olumsuz tutuma sahip olan öğrenciye konuşma etkinliklerinde geribildirim sağlaması ve bunu yaparken yapıcı olması gerekmektedir (Hamzadayı, 2019). Geribildirim, öğrencinin hata yapma oranını azaltarak olumsuz tutumları da engellemektedir. Konuşma etkinliklerinde öğrencinin konu seçimini kendisinin yapması ve öğrenciye konuşma konusuna yönelik önceden taslak bir metin hazırlanması olumsuz tutumun azalmasını sağlayan diğer uygulamalardır.

Anadil öğretiminde öğrencilerin kendini sözel olarak ifade etmelerinin yanında yazılı olarak da ifade etme becerilerine yönelik geliştirmiş oldukları genel tutum olumsuz olarak araştırmalara yansımaktadır (Baştuğ, 2015; Baş ve Şahin, 2012; Cunningham, 2008; Graham vd., 2007; Knudson, 1992). Yazma tutumu; yazarın yazma süreci boyunca kendini duygusal olarak nasıl hissettirdiğini içeren duygusal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Graham vd., 2007). Öğrencilerin başarısız yazma deneyimleri, yazmayı geliştirmeye yönelik etkili geribildirimlerin verilmemesi, yazma becerisinin doğasından kaynaklanan bazı sorunlar yazmaya karşı olumsuz tutumlara neden olmaktadır (Karatay, 2011; Baş ve Şahin, 2013). Yazmaya karşı öğrencilerin tutukluk yaşamasının temel sebebi de olumsuz tutumlarıyla ilişkilidir. Huston'a (1998) göre, yazma eylemi sırasında öğrencinin kaygı, öfke, korku ve mükemmeliyetçilik gibi duyguları onları yazma tutukluğuna itmektedir. Öğrencinin yazma etkinliği öncesinde plan yapmaması, nereden başlayacağını bilmemesi, konu eksikliği, yazdıklarının okunacağı düşüncesi, olumsuz değerlendirilme korkusu olumsuz tutuma, olumsuz tutumlar da yazma tutukluğuna neden olmaktadır. Graham ve diğerlerinin (2007) yaptığı bir araştırmaya göre yazma tutumu olumlu yönde olan öğrenciler, yazmaya daha fazla zaman ayırmakta ve daha fazla çaba göstermektedirler. Bu durum, öğrencilerin yazma başarılarında bireysel farklılıklara sebep olmaktadır. Öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimlerinin ve başarılarının artması yazmaya yönelik tutumlarını olumlu olarak etkilemektedir.

Yazma etkinliğinin geleneksel yazma anlayışıyla ilerlemesi öğrencilerin başarılı yazma ürünleri ortaya koymasını engellemektedir. Bunun yerine süreç odaklı etkinliklerle “planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma” aşamalarının izlenmesi hata oranını azaltacak ve öğrenciyi başarıya ulaştıracaktır (Karatay, 2013). Yazma etkinliklerine karşı öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirmesi öğretmenin öncelikle yazmanın yararını anlatmasından geçmektedir. İşbirlikli yazma yöntemini kullanarak sınıfça fikirlerin paylaşıldığı yazma çalışmaları yapmak ve akran değerlendirmeye başvurmak, sınıfta herkesin görüşlerini rahatlıkla paylaşabileceği bir ortam oluşturmak, yazma çalışmalarının panoya asılması ve takdir edilmesi gibi şeyler öğretmenin yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmek için yapması gereken etkinliklerdendir. Bunun yanı sıra öğrencinin ilgi alanları ile yazma çalışmalarının birleştirilmesi de olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin bilgisayarı çok seven bir öğrencinin yazma çalışmalarını bilgisayar üzerinden yapmasını sağlamak (akt. Tavşanlı vd., 2019).

### 3. Türkçe Öğretiminde Öz Yeterlik

Öz yeterlik terimi, kişinin belirli bir görevi yerine getirmede başarılı olacağına olan inancını ifade eder (Schunk vd., 2008). Akademik öz yeterlik ise, öğrencilerin derse özgü akademik görevleri başarıyla tamamladıklarına dair inançlarını ifade eder. Bandura’ya (2006d) göre yeterlik inançları, insanların izlemeyi seçtikleri eylem yollarını, kendileri için belirledikleri hedefleri ve bu hedeflere bağlılıklarını, belirli durumlarda üretmek için ne kadar çaba harcayacaklarını etkiler. Bandura’nın (1997b) belirttiği gibi, kişisel ustalık deneyimleri ve (kendisine benzeyen) başka birinin dolaylı deneyimleri öz yeterliliğin gelişimini teşvik eder. Özellikle öz yeterlik önemli bir kişilik özelliğidir çünkü yüksek düzeyde öz yeterlik bireysel başarıları teşvik etmektedir. Örneğin, bir kişi bir eylemin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceğinden eminse, gerçekten başarılı olma olasılığı önemli ölçüde artar. Daha da önemlisi, güçlü bir öz yeterlik duygusu gibi olumlu tutumlar, yeni ve zor görevler üzerinde çalışma isteğini teşvik eder ve görevleri tamamlamayı kolaylaştırır (Bandura, 1978a; Cook vd, 2016; Hayat vd, 2020).

Efkliides’e (2011) göre öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenmeleri, güdü, öz yeterlik, duygulanım ve üstbilişsel deneyimlerin karşılıklı etkileşimi tarafından önemli ölçüde etkilenir. Çünkü öz düzenleyici öğrenme, öğrencilerin belirli öğrenme hedeflerine ulaşmak için öğrenme süreçlerini yönetmeye ve düzenlemeye yönelik sistematik çabası olarak kabul edilmektedir.

Ayrıca, üstbilişsel bilgi ve öğrenme güdüsünün ötesinde, öz yeterliliğin de öğrencilerin akademik performansını belirlediğini ifade eder.

Bandura'ya (1999c) göre yüksek düzeyde öz yeterliliğe sahip bireyler, görevleriyle ilgili olumlu veya olumsuz sonuçları harcanan çaba veya uygulanan stratejiler gibi kişisel kontrolleri dahilindeki faktörlere bağlama eğilimindedir; aksine, düşük öz-yeterliğe sahip olanlar başarısızlığı düşük yetenek gibi değiştirilemez faktörlere bağlarlar. Öz yeterliği yüksek olan öğrenciler, daha zorlu görevleri seçerler, bu görevler üzerinde daha uzun süre ısrar ederler. Görevlerin sonuçlarını kendi kontrol edilebilir çabalarına veya stratejilerine bağlarlar ve dolayısıyla daha yüksek başarı elde ederler.

Türkçe öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerine dair başarılı olacağına dair inançları, genel olarak Türkçe dersindeki akademik başarıyı da etkilemektedir. Türkçe dersini seven, öğrenme stratejilerini ve bilişsel becerilerini sıklıkla kullanan, hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilerin derste görevleri başarıyla tamamlayacaklarına dair inançları yüksektir. Bu öğrenciler hedeflerinin farkındadır ve bu hedefler doğrultusunda öğrenmelerini yapılandırır. Örneğin; öz yeterliği yüksek olan öğrenciler okuma görevleri sırasında anlamak için daha fazla çaba gösterir, öz düzenleme stratejilerini kullanır ve anlama durumlarını kontrol ederler. Bu öğrencilerin başarısız oldukları zamanlarda istekleri ve güdülleri azalmaz. Okuma öz yeterliği, bir kişinin bir okuma görevinde iyi performans gösterme beklentisinin kapsamını ifade eder. Okuma kişisel bir etkinlik olduğu için, okuyucunun öz yeterliği, okuyucunun okuduğunu anlamada veya okuma görevlerini tamamlamada güçlük çektiğinde bir soruna dönüşür (Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Okuma becerisine yönelik olarak yapılan çalışmalarda (Ghonsooly ve Elahi, 2010), yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin okuma performanslarında önemli ölçüde başarı sağladıkları görülmüştür.

Alpuche ve Vega (2014) okuma öz yeterliliğinin, bir öğrencinin metin içindeki farklı bağlamlarda davranışlarını kasıtlı olarak yönlendirme, çeşitli yazılı uyaranları okuma, kelime öbeklerini üretebilme becerisine ilişkin inancını ifade ettiğini belirtmektedir. Pajares (2003), son yıllarda öz yeterliliğin akademik güdünün ana bileşeni olarak kabul edilmesi nedeniyle öğrenci güdüsünün yordayıcısı olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Davranışsal düzeyde olumlu okuma öz yeterliliği, öğrencinin bir metni okurken ihtiyaç duyduğu daha fazla çaba, daha fazla ısrar ve yardım türü yaratmaktadır. Bilişsel açıdan bakıldığında, olumlu öz yeterlik, bir metni derinlemesine anlamak için temel olan boyutlar olan öğrenmeye yönelik daha stratejik, üstbilişsel veya öz düzenlemeli bir yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Olivares (2015), orta düzeyde öz yeterliliğin öğrencinin okumaya bağlı kalmasını ve

anlama sürecine daha stratejik ve öz düzenleyici bir yaklaşım benimsemesini sağladığını belirtmektedir.

Schunk ve diğerleri (1991), çocukların yeterlik duygusunun akademik başarılarıyla yakından bağlantılı olduğunu ve öğrencilere nasıl daha etkili olacakları konusunda ve daha etkili olduklarına inanmaları konusunda talimat vermenin çocukların matematik ve okuma gibi konulardaki başarılarını artırdığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çocukların okuma konusunda yetkin ve yeterli olduklarına inandıklarında okumaya yönelme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997).

Başarı ve güdünün öz yeterliğin anahtar rolü olması, Türkçe öğretmenlerinin odaklanması gereken bir konudur. Öz yeterliği düşük olan öğrenciye başarı duygusu tattırmak akademik görevlere ilişkin öz yeterliğin olumluya dönüşmesine katkı sağlayacaktır. Bunu sağlamak için önce kolaydan zora öğrenme ilkesiyle hareket edilmelidir. Önce kolay olan okuduğunu anlama etkinlikleri verilmeli, öğrencinin konuya ilgisinin artması sağlanmalı ve öğrenciyi başarıya götürececek etkinlikler yaratılmalıdır. Bir diğer öğrenme ilkesi olan yaparak yaşayarak öğrenme ile öz düzenlemeye dayalı etkinlik sayısının artırılması sağlanmalıdır.

Öz yeterlik veya “kişinin belirli kazanımları elde etmek için gereken eylem planlarını organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı” (Bandura, 1997, s. 3), başarıyı etkileyebilecek içsel bir değişken olabilir. Kendine güven veya benlik saygısı gibi çok yönlü özelliklerin aksine öz yeterlilik, belirli bir davranışı gerçekleştirmek için planlanması ve gerçekleştirilmesi gereken bir dizi eylemle ilgilidir. Herhangi bir konuşmayı dinlemek veya topluluk önünde konuşmak bunun örneklerindedir. Öz yeterliliğin alana özgü olması nedeniyle, bir birey bir alanda yüksek öz yeterliliğe sahipken farklı bir alanda düşük öz yeterliliğe sahip olabilir. Akademik öz yeterlik inançları çocukların tutarlılık standartlarıyla ilişkili olabilir ve dinlediğini anlama becerisini doğrudan etkileyebilir. Öte yandan, öz-yeterlik sözcük öğrenmeyi ve/veya anlam kurma sürecini ve ayrıca bu yolla dinlediğini anlamayı etkileyebileceği için bu ilişki dolaylı da olabilir. Bu yorumlar, öz yeterliliğin öğrenme üzerinde doğrudan ve dolaylı etkilerini bulan araştırmalarla ilgilidir (Graham ve Macaro, 2008; Kormos vd., 2011; Magogwe ve Oliver, 2007).

Dinleme öz yeterliği, dinleme görevi sırasında öğrencinin anlamayı gerçekleştireceğine dair kendisine olan inancıdır (Maden, 2020). Dinleme zor bir beceridir ve anlama gerçekleşmediğinde öğrenciler arasında bir hayal kırıklığı kaynağıdır (Hasan, 2000). Çünkü sözlü iletinin doğal akışı ve iletilme hızı, öğrenciler arasında motivasyon kaybı yaratabilir (Graham, 2006) ve



öğrenenlerin öz güvenini azaltarak dinleme kaygısı yaratır. Dinlediğini anlamada ustalık ve yüksek öz yeterliliğe sahip olmak, genel dil yeterliliğinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca dinlediğini anlama görevlerindeki yüksek başarılar ile öğrencilerin yüksek öz yeterliliği arasında da bir karşılıklı bir ilişki vardır.

Graham (2011), dinleme stratejilerinin açık bir şekilde öğretilmesiyle hem öz yeterliliğin hem de dinleme performansının geliştirilebileceğini belirtmektedir; böylelikle, öğrencilerin öz kontrol duygusunu artırılır ve kullanılan stratejiler ile elde edilen sonuç arasındaki ilişkinin farkına varmaları sağlanabilir. Graham ve Macaro (2008) tarafından yapılan araştırmada, dinleme stratejisi eğitimi alan öğrencilerin dinleme testinde daha iyi puanlar aldığını ve dinlemeye yönelik öz yeterliklerinin de arttığını gösterdi. Aynı sonuç, strateji öğretiminin ve strateji kullanımlarını öğrencilerle tartışmanın onların dinleme stratejisi bilgilerini ve özgüvenlerini geliştirdiğini iddia eden Goh ve Taib (2006) tarafından da rapor edilmiştir. Rahimi ve Abedi (2014) yaptıkları araştırmada dinleme öz yeterliğinin, üstbilişsel farkındalık, planlama-değerlendirme stratejilerinin kullanımı ve problem çözme stratejilerinin kullanımı ile doğrudan ilişki içinde olduklarını bulmuştur.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin strateji kullanımının öz yeterliğini artırdığını göstermiştir. Dolayısıyla dinleme etkinliklerinden önce öğretmenin öğrenciye strateji eğitimi vermesi ve stratejileri kullanırken rehberlik etmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğrencinin sınıf düzeyinin ve içinde bulunduğu gelişim döneminin dinleme öz yeterlik algısını etkilediği araştırmalara yansımaktadır (Demircan ve Aydın, 2019). Dinleme becerisiyle ilgili etkinlikler düzenlenirken bu durum göz önüne alınmalı ve bunlara uygun öz yeterliği geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir.

Öğrencinin sözlü iletişimini sağlıklı bir şekilde sürdürmesi dinleme becerisinde olduğu kadar konuşma becerisine güvenmesi ve öz yeterlik inancını geliştirmesiyle ilişkilidir. Bireyin öz yeterliği ne kadar yüksekse topluluk önünde etkili konuşma becerisi de aynı oranda yüksektir (Maryam vd., 2019; Alawiyah, 2018). Konuşmanın iletişimsel açıdan birçok farklı yönü vardır (Harmer, 2007). Bunlar; bilgilerin doğruluğu, dilbilgisinin doğru kullanımı, jest ve mimiklerin doğru kullanımı ve telaffuz yönünü içerir. Konuşma becerisi yeterliği konuşmanın yönlerinin tam ve doğru bir şekilde gerçekleşeceğine dair konuşmacının inancıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerinde öz yeterliğini geliştirmede bu yönleri göz önünde bulundurması gerekir.

Alimuddin (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin konuşma öz yeterliliğini etkileyen dokuz faktör bulunmuştur. Konuşma

performansında öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencileri etkileyen faktörler; görevin karmaşıklığı, psikolojik durumları ve çevre iken konuşma performansında orta düzeyde öz yeterliğe sahip olan öğrencilerde görevin karmaşıklığı, koşullar, tanıdık dinleyiciler ve hazırlık yapma gibi faktörler etkili olmaktadır. Son olarak konuşma performansında öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerde dışsal teşvikler, öz beceri bilgisi, hazırlık yapma ve çevre gibi faktörler etkili olmaktadır. Aynı çalışmada öğrencilerin konuşma performansındaki öz yeterliklerini etkileyen faktörlerin altı etkisi bulunmuştur. Öz yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin konuşma performansına etki eden faktörlerin etkisi; öğrencilerin sınırlılık, kaygı ve güven eksikliği hissetmeleridir. Öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin konuşma performansına etki eden faktörlerin etkisi ise öğrencilerin özgüvenlerinin yüksek olmasıdır.

Yazma öz yeterliğine yönelik çalışmalara bakıldığında; yazma öz yeterliğinin bireyin yazma performansı sürecinde içerik ve biçimsel yönlerden başarılı bir yazılı metin üreteceğine dair inancı olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar (Lavelle, 2006; Balcı, 2013; Pajares vd., 1999; Pajares vd., 2007; Shell vd., 1989; Chea, 2012), öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arttıkça yazma stratejilerinin kullanımı (Graham vd., 2017) da artmakta, aynı zamanda yüksek bir üretme çabası sergilemektedirler (Pajares ve Valiante, 1999). Yazma öz yeterliği yüksek öğrenciler metin üretmeyi belirli bir zamana ve plana yayararak daha bilinçli ve öz düzenlemeye dayalı bir yazma aşamasından geçmektedirler.

Shell, Murphy ve Bruning (1989), öğrencilerin farklı yazma görevlerindeki (mektup ve makale yazma) becerilerini ve öğrencilerin yazma bileşenlerindeki becerilerini (konuşmanın bölümleri) ölçen bir yazma öz-yeterliği ölçeği oluşturmuşlardır. Yazma öz yeterliliğinin, öğrencilerin bütünsel olarak puanlanan yazılarıyla ölçülen yazma başarısını önemli ölçüde yordadığını, aynı zamanda öğrencilerin yazma öz yeterliliğinin, işlevselleştirilmiş okuma ve yazma başarılarını da yordadığını (Shell vd., 1995) bulmuşlardır. Yazma öz yeterliği ve yazma başarısı ile ilgili diğer çalışmalarda da benzer bulgular rapor edilmiştir (McCarthy, Meier ve Rinderer, 1985; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares ve Valiante, 1997).

Yazma öz yeterliği, güdülenmenin sağlandığı durumda ve öğrencinin kendisini daha rahat hissettiği durumlarda arttığı için öğretmenin yazma etkinliklerinde konu sınırlaması yapmaması gerekmektedir. Yaratıcı yazma yöntemini kullanarak herhangi bir konuyla ilgili her öğrenciden yaratıcı fikirler alarak ortak bir yazma çalışması yaptırılması, öğrencinin yazma etkinliklerinde kendi fikirlerinin önemsendiğini ve işe yaradığını görmesi



ve öz güven geliştirmesi açısından önemlidir. Alberth'e (2018) göre, sosyal medya araçlarını yazma etkinliği süresince kullanmak yazma öz yeterliği üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Dilidüzgün (2019) ise öğrencileri yazmanın zor bir etkinlik olmadığına inandırma diye bir şeyin söz konusu olmadığını, öğrencilerin dili kullanma düzeylerini belirleyecekleri ve geliştirecekleri, düşüncelerini karşılaştırabilecekleri ve eksik olan bilgilerini ortaya çıkaracakları verimli bir ortam yarattığı konusundaki inançlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

### 3. Türkçe Öğretiminde Güdü

Güdü (motivasyon), genel olarak göreve bağlılık ve devamlılık gibi fiziksel etkinliklerin yanı sıra sorun çözme ve karar verme gibi bilişsel etkinlikleri de içermektedir. Eğitim araştırmalarında güdüye yönelik kuramlar, çoğunlukla öğrencilerin etkinlik seçimini, katılımını, ısrarını, yardım aramasını ve akademik performansını açıklamak için kullanılır. Güdü aynı zamanda okula uyumun bir ölçüsü olarak da kullanılmaktadır (Eccles ve Roeser, 1998). Sosyal-bilişsel kuram, başarı çabasını bireylerin görev durumlarındaki başarılarını ve başarısızlıklarını nasıl yorumladıklarına bağlayan atıf kuramıyla açıklamaktadır (Weiner 1979). Güdüye yönelik diğer bir sosyal-bilişsel yaklaşım olan beklenti-değer kuramı, başarı ile ilgili davranışı bireysel beklenti ve değer algılarıyla ilişkilendirir (Atkinson 1964; Eccles 1983; Wigfield & Eccles 1992). Bireylerin, başarılı olmayı bekledikleri ve görevin kendileri için bir değer taşıdığı durumlarda belirli bir göreve katılma olasılıkları daha yüksektir. Benzer şekilde, öz yeterlik kuramı (Bandura 1986, Schunk 1991) bireysel yetenek yargılarının güdü üzerindeki önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme sürecinde güdü, öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuya ya da duruma yönelerek öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmalarını sağlayan, onları öğrenmeye istekli hâle getiren itici güç olarak tanımlanabilir (Arıklı ve Yorgancı, 2012). Öğrencinin ilgi duyduğu konuya veya etkinliğe yönelik isteği, Türkçe öğretiminde hedeflenen davranışı veya başarıyı elde etmesine katkı sağlamaktadır. Türkçe öğretiminde güdülenmeyi sağlamak için öğreticinin "öğretme amacı" ile öğrenenin "öğrenme amacı"nın birbirleriyle ilişki içinde olması gerekmektedir (Uçgun, 2013). Öğrenmeye motive etmek için, öğrencilerin hem geniş öğrenme fırsatlarına hem de öğrenme çabalarının sürekli teşvik desteğine ihtiyaçları vardır. Öğretmenin sınıfı etkili bir öğrenme ortamı olarak organize etmesi ve yönetmesi önemlidir. Ayrıca kaygılı veya yabancılaşmış öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdü geliştirme olasılıkları düşük olduğundan, öğrenmenin rahat ve destekleyici bir atmosferde gerçekleşmesi önemlidir.

Güdü, hem öğretmenin hem öğrencinin ortak çabasıyla gerçekleşebilecek psikolojik bir etkidir. Öğrencinin güdüsü bağlamında iç ve dış güdü kaynakları bulunmaktadır. Öğrencinin amaç ve niyetleri, biyolojik ve psikolojik gereksinimleri, inanç, değer ve beklentileri, öz yeterlilikleri, bilinç düzeyi, sorun çözme, risk alma, kaygıyla baş etme gibi etmenler öğrenmede iç güdülenmeyi sağlar (Ulusoy, 2007). İç güdüde kazanılan bilgi ve beceriler, çocuğun gelişim düzeyine, yaşına, ilgi ve isteklerine uygun olmalıdır. Dış güdülenme ise dış ortamdaki ödül veya ceza unsurlarının öğrenme sürecine dâhil edilmesiyle oluşmaktadır (Ünal ve Bursalı, 2013). Ödül veya cezanın bir pekiştirici olarak kullanılması, öğrencinin istek ve çaba düzeyinde oldukça etkilidir. Öğretmenlerin, öğrencide öğrenme ve başarıma isteği geliştirmede rol model olması oldukça önemlidir (Uçgun, 2013). Öğretmenlerin istekli, neşeli ve coşkulu olmaları, eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratmaları, öğrencilerin ilgi duyduğu alanları keşfetmeleri güdülenmeyi sağlamaktadır (Seyis, 2011). Türkçe öğretiminde isteğin sağlanması, öncelikle dersi sevmeye ve olumsuz duyuşsal niteliklerin ortadan kaldırılmasıyla mümkündür. Öte yandan teknolojik araçların, görsellerin ve oyunların eğitimde kullanılması da güdüyü arttıran uygulamalardır.

Firengiz'e (1988) göre okuma etkinliklerinde okuma metnine geçmeden önce metinle ilgili görseller göstermek, sorular sormak, daha önceki metinlerle ilişkilendirmek, konuyla ilgili şiir, fıkra, öykü anlatmak, öğrencilerin metnin konusuyla ilgili anılarını paylaşmasını sağlamak okuma öncesinde güdülenmeyi sağlamaktadır. Akyol (2007) ise metinlerde tahmin etme ipuçlarının sıklıkla kullanılmasının öğrencilerin dikkatini okuma bitene kadar canlı tuttuğunu ifade etmektedir.

Bir kişinin sahip olduğu okuma güdüsü, belirli bir durumda belirli bir metni okuma niyeti olarak tanımlanabilir (Schiefele, 2009'dan akt. Hamzadayı ve Batmaz, 2022). Örneğin, bir makaleyi okumaya istekli olan biri, yüksek düzeyde güncel okuma güdüsü sergiler. Bunun yanında sürekli olarak benzer okuma güdüsü sergileyen kişinin alışkanlığa dayalı okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir. Örneğin, boş zamanının çoğunu kitap okumak için kullanan bir öğrencinin alışkanlığa dayalı güçlü bir okuma güdüsüne sahip olduğu söylenebilir. Wigfield ve Guthrie (1997), okuma güdüsünün iç ve dış güdü etmenlerden etkilendiğini ifade eder. Örneğin, bir öğrenci belirli bir konuya olan bireysel ilgisinden dolayı okumaya güdülenmiş olabilir. Bu durum, iç güdüyü ifade ederken başka bir öğrencinin okuma güdüsü, öğretmen tarafından iyi bir not almak için sağlanmış olabilir. Bu durumda öğrencinin okuma güdüsü dış etmen kaynaklıdır. Öğrencide okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma isteği sağlamanın birincil şartıdır. Öğretmenin okula çeşitli gazete parçaları getirmesi ve öğrencilerin sevdikleri

kitapları okula getirmelerini istemesi okuma alışkanlığının kazanılmasında etkilidir.

Dinleme etkinliklerinde ise, güdünün temel kaynağı ilgi ve odaklanmadır. Öğrenciler, ilgi duyduğu ve kendisine fayda saylayacağını bildiği metinleri dinlerken daha isteklidirler. Dolayısıyla öğretmenler önce öğrencilerin ilgi duyduğu konulardan metinleri seçmelidirler. Bunu yaparken metnin süresinin çocuğun yaşına uygun olmasına da dikkat etmesi gerekir. Funk ve Funk'a (1989) göre, öğrencilerin iyi bir dinleyici olmaları, onların dinlemeye yönelik değer ve beklentileriyle ile şekillenerek çevrelerindeki işitsel kaynaklara yönelik farkındalık oluşturmak yapılması gereken ilk adımdır. Dolayısıyla dinleme becerisi üzerinde güdülenmenin öz yeterlikle sıkı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Behrens ve Krelle, 2014; Vandergrift ve Baker, 2015; Lui, 2016; Wolfgramm vd., 2016) dinlediğini anlamının “değer, beklenti, önem ve ilgi” gibi güdü kaynaklarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Dinleme kadar konuşma becerisinde de güdü oldukça önemlidir. Güdülenme, bir iletişimcinin belirli bir bağlamda yetkin bir şekilde iletişim kurmaya yönelme veya iletişimden uzaklaşma derecesidir (Morale vd., 2001). Konuşma güdüsünün sağlanmaması, konuşmacının mantıksal ilişkileri kuramamasını da etkilemektedir. Konuşmaya karşı ilgili ve istekli olma, konuşma etkinliklerinde başarıyı sağlamanın koşuludur. Hamzadayı'ya (2019) göre konuşma güdüsü, bireyin etkili bir konuşmacı olma amacıyla konuşma süresince sergilediği davranışlar, gösterdiği çaba, istek ve odaklanmayı içeren duyuşsal bir niteliktir. Yüksek konuşma güdüsüne sahip öğrenciler; konuşmayı etkili ve tutarlı bir biçimde sürdürme, etkinliklere katılmada istekli olma, kuralları öğrenmede yüksek başarı gösterirler. Burns (2019), kişilerarası ve etkileşimsel konuşma türlerinde oluşan güdü düzeyinin farklı olduğunu ifade eder. Güdü düzeyi farklılık göstermesine karşın her iki konuşma türünün başarımında da etkilidir.

Konuşma edimine yönelik öğretim uygulamalarından önce ve sonra öğretmen tarafından verilen geribildirim olumlu ve yapıcı nitelikte olması ve eleştirel dilden uzak kalması güdülenmeyi sağlamaktadır. Öğrencilere, konuşma ediminin onların hayatının tamamında hem sosyal hem de meslekî açıdan vereceği faydalardan bahsetmek gerekir. Öğrencilerde olumlu bir benlik algısı geliştirmek de güdülenmenin koşullarındandır. Öğretmenin konuşma görevlerini yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerini göz önünde bulundurarak hazırlaması, serbest ve güdümlü konuşma gibi türlerden yararlanması güdülenmeyi sağlayacak uygulamalardır.

Üretici dil etkinliklerinden biri olan yazma etkinliklerinde sürecin ayrıntılı bir şekilde planlanması, farklı yöntem ve tekniklerle yazmanın keyifli hale getirilmesi, yazmanın öneminin anlatılması, günlük veya blog gibi türlerin sevdirmesi, öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırıcı bilgilendirici formlar kullanılması, yazmaya yönelik yeterli ve anında geribildirim verilmesi gibi durumlar öğrencilerin yazmaya güdülenmelerini ve yazmayı sevmelerini sağlamaktadır (Sever, 2019). Takımcıgil Özcan'a göre (2014) öğrenme ortamında iyi güdülenmiş öğrenciler, yazma kapasitelerini en iyi şekilde kullanmakta ve kendilerini yazma konusunda daha başarılı olarak algılamaktadırlar. Dolayısıyla yazma güdüsü ve yazmaya karşı olumlu benlik algısı arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Hidi ve Boscolo (2006) da yazma için istekli olma, konu bilgisine sahip olma, yazma konusunun zor olmaması, yazmaya yönelik geri bildirimlerin hemen yapılması ve sürekli çaba göstermenin yazma güdüsü için önemli olduğunu belirtmektedir. Courtney-Smith (2008) tarafından yapılan bir çalışmada yazma etkinliklerinde 4 güdü kaynağı vardır. Bunlar; öğrencilerin ilgilendikleri konular hakkında yazma, kendi seçtikleri konularla ilgili yazma, değişik sanat biçimlerini birleştirerek yazma, yazar olarak başarıya duygusunu tatma (Canitez, 2014) gibi kaynaklardır.

## Sonuç

Anadil olarak Türkçe öğretimi, öğrencilerin hem bilişsel alanı hem de duyuşsal alanına hitap eden bütünleştirilmiş bir öğretim olma niteliği taşımaktadır. Bilişsel alana ait becerilerin yerine getirilmesi öncelikle duyuşsal engellerin kaldırılmasına bağlıdır. Yapılan çalışmaların çoğu anadil öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarının duyuşsal niteliklerden etkilendiğini göstermiştir (Bloom 1979; Uçgun, 2013; Sever, 2019; Wigfield ve Guthrie, 1997; Hamzadayı ve Batmaz, 2022; Schunk 1991; Schunk vd., 1991) Öte yandan benzer çalışmalarda duyuşsal tepkilerin birbirini etkilediği ve bireye bağlı olarak değiştiği de görülmüştür (Pajares, 2003; Olivares, 2015; Wolfgramm vd., 2016; Pajares, vd., 1999). Örneğin; yüksek bir okuma güdüsüne sahip bir öğrencinin okuma öz yeterliğinin de aynı şekilde yüksek olduğu veya dinleme kaygısı üst seviyelerde olan bir öğrencinin dinlemeye yönelik olumsuz tutumlar geliştirdiği çalışmalara yansımıştır.

Alanyazın derlemesinde ulaşılan bir diğer sonuç, duyuşsal niteliklerin öğrencilerde farklı düzeylerde bulunduğundan öğretimin bireyselleştirilmesi gerektiğidir (Gölpınar, vd., 2018; Hamzadayı, 2019; Baş ve Şahin, 2013; Sever, 2019; Şad ve Gürbüzürk, 2015; Cunningham, 2008; Yıldız, 2021; Karatay, 2011). Her öğrencinin kaygı, tutum, güdü ve öz yeterlik düzeyi

farklı olduğundan öğretmenin önce çeşitli ölçme araçlarıyla duyuşsal niteliğın düzeyini ve boyutunu ölçmesi ve öğretimi buna göre planlaması gerekir. Dersteki etkinliklerin beş duyuya yönelik olması, görsellerden faydalanılması, teknolojik araçların sıklıkla kullanılması, öz düzenlemeye dayalı öğretim uygulamalarının çoğaltılması, öğretmenin eleştirel tavırdan uzak kalması, öğretim ortamında değişiklikler yapılması kaygı ve olumsuz tutumu ortadan kaldıracakđı gibi derse yönelik olumlu tutum, öz yeterlik ve güdülenmeyi sağlayacaktır. Türkçe öğretiminde tüm dil becerilerine yönelik kaygı ve olumsuz tutumların ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi olumlu tutum, öz yeterlik ve güdülenmenin artmasıyla gerçekleşecektir. Bu durum, duyuşsal niteliklerin birbirlerini etkilemesinden kaynaklanır. Dolayısıyla önce olumsuz tutum ve kaygı kaynağını, düzeyini ve nedenlerini belirlemek ardından bu öğrencilere yönelik etkinlikler tasarlamak gerekir. Bunu yaparken olumlu tutum, öz yeterlik ve güdüye sahip öğrenciler göz ardı edilmemeli, bu öğrenciler olumsuz tutum ve kaygıya sahip öğrencilerle iş birliği yaparak öğretime dâhil edilmelidir.

## Kaynakça

- Ader, E., & Erktin, E. (2010). Coping as self-regulation of anxiety: A model for math achievement in high-stakes tests. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14(4), 311-332.
- Akyol, H. (2007). *Okuma. ilköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aisyah, J. (2017). Students' reading anxiety in english foreign language classroom. *Journal of English and Education*, 5(1), 56-63.
- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and efl student teachers' speaking achievement. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 87-96.
- Alberth. (2018). Use of Facebook, students' intrinsic motivation to study writing, writing self-efficacy and writing performance. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(1), 21-36.
- Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Alimuddin, N. A. A. (2020) *Exploring students' self-efficacy in speaking performance in Indonesian efl classroom*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universitas Negeri Makassar.
- Alpuche, A., & y Vega, L. (2014). Predicción del Comportamiento Lector a partir de la Autoeficacia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(6), 241-266. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n060/pdf/ART60010.pdf>
- Anwan, R., Azher, M., Anwar, M. N., & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7, 33-40.
- Arıklı, G. ve Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Niğde Üniversitesi.
- Arnold, J. (2011). Attention to affect in language learning. anglistik. *International Journal of English Studies*, 22(1),11-22.
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J., & Douglas, B. H. (2000). *Affect in language learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Publishing.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.

- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Aydın, İ. S. (2012). Konuşma hazırlama. M. Kaçalın, E. Örgen ve K. Altun (Ed). *Yazılı ve sözlü anlatım* (s. 298-317). Ankara: Elhan Yayınları.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 671-682.
- Backlund, P. M., & Morreale, S. P. (2015). Communication competence: Historical synopsis, definitions, applications, and looking to the future. In A. F. Hannawa, & B. H. Spitzberg (Eds.). *Handbooks of communication science: Vol. 22. Communication competence* (pp. 11–38). Berlin: De Gruyter.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 371-395.
- Balcı, A. (2013). A study on correlation between self-efficacy perceptions and writing skills of students with Turkish ancestry and foreign students. *Anthropologist*, 16(3), 539-549.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığımı geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales, In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, eds F. Pajares and T. S. Urdan, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307–337.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Company.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1, 237–269.
- Bao, Y., & Liu, S. (2021) The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463-470. doi:10.4236/jss.2021.93030.
- Bhattacharjee, N. (2008). Developing speaking skill at secondary and higher secondary levels: problems and few recommendations. *Stanford Journal of English*, 4, 15-29.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim öğrencilerinin okuma tutumları, yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42.



- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88.
- Behrens, U., & Krelle, M. (2014). Hörverstehen – ein Forschungsüberblick [Listening comprehension: A literature review]. *Didaktik Deutsch*, 36, 86-107.
- Black, A., & Young, J. (2005). *Attitudes to reading: an investigation across the primary years*. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation. AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)
- Blanchette, I., & Richards, A. (2010). The influence of affect on higher level cognition: A review of research on interpretation, judgement, decision making and reasoning. *Cognition and Emotion*, 24(4), 561-595.
- Bloom, S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: MEB Basımevi.
- Brand, A. G., & Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *Journal of Psychology*, 122(5), 421-439.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J., Phillips, L. B., & Stephens, E. C. (1993). *Toward literacy*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company
- Brownell, J. (2017). *Listening: attitudes, principles, and skills*. NY: Routledge.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Burns, A. (2019). Concepts for Teaching Speaking in the English Language Classroom. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 12(1), 1-11.
- Calp, M. (2004). *The processes in teaching turkish, private schools associations contemporary approaches in education*. Samsun: Birmat Printing.
- Camtezer, A. (2014). *8.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Chang, A. C. S. (2008). Sources of listening anxiety in learning English as a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 106(1), 21-34.
- Chea, S. (2012). *The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, learning strategies, and writing achievement* (Yüksek lisans tezi). Northern Illinois University, Illinois.
- Courtney-Smith, K. (2008). *What helps us improve? Sixteen high school seniors' perceptions of their growth as writers*. [Doctoral dissertation, University of Oklahoma]. <https://www.proquest.com/openview/71bd928423b41f43bdf-fbc1761a7774/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>



- Csapó, B., & Nikolov, M. (2009). The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 209-21.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy, Teaching and Learning, 12*(2), 19-36.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Daly, J. (1985). *Writing apprehension. when a writer can't write studies in writer's block and other composing process problems.* Mike Rose (Ed). New York: Guilford Press.
- Daly, J. A., & Miller, M.D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology, 85*, 175-177.
- Daly, J. A., & Shamo, W. (1978). Academic decisions as a function of writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 12*, 119-126.
- Daly, J. A., Vangelisti, A., & Witte, S. P. (1988). Writing apprehension in the classroom context. In B. A. Rafoth & D. L. Rubin (Eds.). *The social construction of written communication* (pp. 147-171). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English, 17*(4), 327-339.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2005). *Second Language Acquisition. An advanced resource book.* Routledge.
- De Grez, L., & Valcke, M. (2010). Learning and instruction of oral presentation skills. In L.E. Kattington (Ed.). *Education in a competitive and globalizing world. Handbook of curriculum development* (pp. 177-208). New York, NY: Nova Science.
- Demircan, U., & Aydın, İ.S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 27*(4), 1517-1527. doi:10.24106/kefdergi.3119
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47* (1), 103-124.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). Yazma becerisinin önemi. İçinde N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* (ss. 187-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Free man.
- Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (1998) Adolescents' perceptions of middle school: relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 88, 123-158.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychology*, 46, 6-25.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2005). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eynde, P., Corte, E., & Verschaffel, L. (2006). Accepting emotional complexity: a socio-constructivist perspective on the role of emotions in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 193-207. doi:10.1007/s10649-006-9034-4.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(197), 95-113.
- Faigly, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational research*, 75, 16-21.
- Farahian, M., & Farshid, M. (2014). A reader-response approach to reading: does it have an effect on metacognitive reading strategies?. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 4(1), 371-383.
- Firengiz, M. (1988). *Türkçe eğitim ve öğretiminde önemli dört ilke. Türk dilinin öğretimi toplantısı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. reading, MA: Addison-Wesley.
- Forgas, J. P. (2008). Affect and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 94-101.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* 35, 1549-1557.
- Funk, H. D., & Funk, G. D. (1989). Guidelines for developing listening skills. *The Reading Teacher*, 42(9), 660-663.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ghonsooly, B., & Elahi, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- Golchi, M. M. (2012). Listening anxiety and its relationship with listening strategy use and listening comprehension among Iranian IELTS learners. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 115.
- Gomari, H., & Lucas, R. I. (2013). Foreign language learning motivation and anxiety among Iranian students in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 10, 148-178.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-85.
- Gönen, M. (2009). *The relationship between FL listening anxiety and FL listening strategies: The case of Turkish EFL learners*. In Proceedings of the 5th WSEAS/ IASME International conference on educational technologies (pp. 44-49).
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The Structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34, 165-182.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113-117.
- Graham, S., Kiuahara, S. A., Harris, K., & Fishman, E., J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Graham, S., & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning* (58)3, 747-783.
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları*. Ankara: PegemA.
- Gygax, P., Tapiero, I., & Carruzzo, E. (2007). Emotion inferences during reading comprehension: What evidence can the self-paced reading paradigm provide? *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal*, 44(1), 33-50. doi:10.1080/01638530701285564.

- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. Gökhan Çetinkaya (Ed.), *Konuşma ve eğitimini* içinde (s. 89-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. ve Batmaz, Ö. (2022). Okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yönelik bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 190- 209.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow: Pearson Longman.
- Hasan, A.S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137-153.
- Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: A structural equation model. *BMC Medical Education*, 20, 76.
- Herbein, E., Golle, J., Tibus, M., Zettler, I., & Trautwein, U. (2018). Putting a speech training program into practice: Its implementation and effects on elementary school children's public speaking skills and levels of speech anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 176-188.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). The Guilford Press.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & R. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. (pp. 119-129). London: Prentice Hall International. 119-29.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92-97.
- Imron, A. & Hantari, W. (2019). EFL Students' attitudes toward public speaking and anxiety in speaking impromptu speech. *Journal of Culture, Arts, Literature, and Linguistics*, 5(1), 49-58.
- Jain, Y. & Sidhu, G.K. (2013) Relationship between anxiety, attitude and motivation of tertiary students in learning English as a second language, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 114-123.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: new insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.
- Kardaş, M. N. ve Koç, R. (2017). Effect of drama instruction method on students' Turkish verbal skills and speech anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13, 64-78.
- Karakuş Tayşi, E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavruk, H. ve Deniz, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 63-89.
- Kean, D., Gylln, S., & Britton, B. (1987). Writing persuasive documents: The role of students' verbal aptitude and evaluation anxiety. *Journal of Experimental Education*, 55, 95-102.
- Kelly, C. M. (1963). Mental ability and personality factors in listening. *Quarterly Journal of Speech*, 49, 152-156.
- Kelly, C. M. (1982). Empathic listening. In J. Stewart (Ed.) *Bridges not Wall* (3rd. Ed., pp 214-223). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kim, J. H. (2000). Foreign language listening anxiety: a study of Korean students learning English. *English Teaching*, 57(2), 3-34.
- Knudson, R. E. (1992). Developmental and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711.
- Kohonen, V. (1999). *Authentic assessment in affective foreign language education. Affect in Language Learning*. Ed. Jane Arnold. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kormos J., Kiddle T., & Csizér K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495-516.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kush, J.C. Watkins, M.W., & Brookhart, S.M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Lavelle, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 73-84.
- LeDoux, J. (1996). *The emotional brain*. New York: Simon & Schuster.
- Lightbown, P., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. New York: Oxford University Press.
- Liu, M. (2016). Interrelations between foreign language listening anxiety and strategy use and their predicting effects on test performance of high-and

- low-proficient Chinese university EFL learners. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 647-655.
- Lynch, J. J. (2000). *A cry unheard: New insights into the medical consequences of loneliness*. Baltimore, MD: Bancroft Pres.
- Maden, A. (2020). Dinleme öz yeterlik algısı üzerine bir araştırma: öğretmen adayları örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 59-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/55182/588229>
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 23-38.
- Madigan, R., Linton, E., & Johnson, S. (1996). The paradox of writing apprehension. In L. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 295-307), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Magogwe J. M., Oliver R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.01.003>
- Mardianti, N., Wijayati, P. H., & Murtadho, N. (2021). The correlation between students' reading anxiety and their reading comprehension in esp context. *International Journal of Language Education*, 5(2), 15-29.
- Martinez, K. E. (2019). *The relationship among reading self-efficacy, reading anxiety, and reading comprehension performance*. St. Thomas University ProQuest Dissertations Publishing.
- Maryam, I. S., Febriani, R. B., & Kurnia, A. D. (2019). EFL Learners' Perceptions towards their Self-Efficacy in Learning Public Speaking Course. *Published in Journal of English Education and Teaching*, 3 (3), 377-391.
- McKenna, M.C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In: Crammer, E.H., Castle, M. (Eds.), *Fostering the Love of reading: the Affective Domain in reading Education*. International Reading Association, Newark, DE, pp. 18-40.
- McKenna, M.C. (2001). Development of reading attitudes. In: Verhoeven, L., Snow, C.E. (Eds.), *Literacy and Motivation: Reading Engagement in Individuals and Groups*. Routledge, London, pp. 135-158.
- McKenna, M.C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B.G., & Meyer, J.P., (2012). Reading attitudes of middle school students: results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M.C., & Kear, D.J., (1990). Measuring attitude toward reading: a new tool for teachers. *Reading Teaching*, 43 (9), 626-639.



- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: a national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-956.
- McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing: A different view of self-evaluation. *College Composition and Communication, 36*(4), 465-471.
- McCarty, S., Nicasastro, J., Spiros, I., & Staley, K. (2001). *Increasing recreational reading through the use of read-alouds*. ERIC, ed number: 453541.
- McIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification*. Retrieved from [http://www.atrilinguam.org/contenido/anxiety\\_and\\_L2\\_1989.pdf](http://www.atrilinguam.org/contenido/anxiety_and_L2_1989.pdf)
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading, 39*(1), 109-125.
- Melanhoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 851-876.
- Melanhoğlu, D. (2014). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 39* (176), 107-119.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety, self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals, 39* (2), 276-295.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). Assessing students metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 249-259.
- Morreale, S. P., Brian H., Spitzberg, J., & Barge, K. (2001). *Human communication: motivation, knowledge, and skills*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Morreale, S. P., Moore, M., Surges-Tatum, D., & Webster, L. (2007). *The competent speaker speech evaluation form* (2nd ed.). Washington, D.C: National Communication Association.
- Nikolov, M., & Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism, 14*(3), 315-329
- Özbay, M. (2011). *Anlama teknikleri 1: okuma eğitimi*. Öncü Kitap, Ankara.
- Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem-solving, and roleplaying). *International Journal of Social Science and Humanity, 2*(6), 533-535.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teachers should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Pajares, F., Miller, M., D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 390-405.
- Rahimi, M., & Abedi, S. (2014). The Relationship between Listening Self-efficacy and Metacognitive Awareness of Listening Strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1454-1460.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6): 38-45.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2003). Self efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, M. L. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Sever, E. (2019). *İş birliğine dayalı öğrenmenin yazılı anlatıma, öz düzenleme becerisine ve yazma motivasyonuna etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.



- Sharif, M. Y., & Ferdous, F. (2012). Sources and suggestions for lower listening comprehension in the efl classroom: A case study. *English Language Teaching*, 5(10), 92-105.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Sis, N., & Başpınar Yörük, N. Effect of musical creative listening activities on the listening success and attitudes of the seventh grade students. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1-16, 2017.
- Smith, M.B. (1968). *Attitude change*. *International Encyclopedia Of The Social Sciences*. Crowell and Mac Millan.
- Sommers, N. (1994). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In S. Perl (Ed.), *Landmark essays on writing process* (pp. 75-84). Davis, CA: Heragoras Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory STAI*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Şad, S. N. ve Gürbüz Türk, O. (2015). The affective objectives in early foreign language teaching: A scale development study. *International Journal of Academic Research in Education*, 1(1), 1-15.
- Takımcıgil Özcan, S. (2014). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tavşanlı, Ö. F., Bilgin, A. ve Yıldırım, K. (2019). Yazmaya ilişkin tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 267-282.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Temur, T. (2007). Yeni Türkçe öğretim programları. Kırkkılıç, A., Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.351-394.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tobias, S. (2013). Anxiety and cognitive processing of instruction. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 45-64). New Jersey: Psychology Press.
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4): 354-362.
- Ulusoy, A. (2007). *Güdülenme eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, F. ve Bursalı, H. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Motivasyon Faktörlerine İlişkin Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 7-16.
- Ünsal, F. (2019). *Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin konuşma tutum ve kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Vandergrift, L., & Baker, S. (2015). Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 65(2), 390-416.
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H., & Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62-80.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1), 67-80.
- Wallace, T., Starika, W. E., & Walberg, H.W. (2004). *Teaching speaking, listening and writing wallace*. International Academy of Education.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Westervelt, L. (1998). *Teaching writing using the process oriented approach*. Westminster, California: Huntington beach city school district. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420864).
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Gladstone, J.R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child Dev. Perspect.*, 10 (3), 190-195.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57- 58. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Williams, M., & Robert, B. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, F. I., & Marsnik, N. C. (1992). *Perceptive listening*. Harcourt Brace Jovanovich Collage Publishers, Orlando, Florida.
- Wolfgramm, C., Suter, N., & Göksel, E. (2016). Examining the role of concentration, vocabulary and self-concept in listening and reading comprehension. *International Journal of Listening*, 30(1-2), 25-46.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *IOJES*, 2 (1): 267-289.
- Yamashiro, A.D., & McLaughlin, J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. In: P. Robinson, M. Sawyer & S. Ross (Eds.), *Second language acquisition research in Japan: JALT Applied Materials Series*, Vol. 4 (pp. 19-33). Tokyo: Japan Association of Language Teachers Press.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 1-19.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248-263.
- Yelok, V. S. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 581-606.
- Yıldız, D. (2021). Dinlemenin edimsel ve duyuşsal boyutu. Nihat Bayat (Ed.), *Dinleme ve Eğitimi* içinde (s. 27-44). Anı yayıncılık, Ankara.
- Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25(2), 157-172.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Examination of correlation between attitude towards reading and perception of creative reading, *European Journal of Educational Research*, 8(2), 443-452. doi: 10.12973/eu-jer.8.2.443
- Zbornik, J. (2001). *Reading anxiety manifests itself emotionally, intellectually*. Today's School Psychologist. Available: <http://www.lkwdpl.org/schools/specialized/zbornik3.htm>.
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32(1), 73-91.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

## Kitap İncelemesi: Adil Tol'un Osmanlı Tarihi Notları 1444-1922 (Ahmet Z. Özdemir)<sup>1</sup>

Kamuran Özdemir<sup>2</sup>

### Özet

Bu kitap incelemesi Adil Tol öğretmenin 1959-1960 eğitim öğretim yılında ders anlatımı sırasında tutulan notlarının “Adil Tol’un Osmanlı Tarih 1444-1922” başlıklı kitap incelemesidir. Kitapta tarih eğitimiyle ilgili yöntem ve tekniklerin yer aldığı görülmüştür. Ömrünü tarih eğitimine adanmış bir öğretmen olan Adil Tol, Osmanlı tarihi derslerinde sınıfta ne anlatmışsa, bu kitapla tekrar dile gelmiş pek çok okurla dolayısıyla öğrenci ile buluşmuştur. Bu kitapla sınıfa ve tarihe hapsolmek kurtulan Osmanlı tarihi ders notları, geçmişte kullanılan sınıf ortamına ait ders yöntem ve tekniklerinden okuyucusunu haberdar ettiği gibi; okul dışı öğrenme ortamlarına da dikkat çekerek tarihi alan gezilerinin önemini tarih eğitimcilerine hatırlatıyor. Adil Tol öğretmenin ders notlarından çıkarılacak başka bir sonuç da tarihsel düşünme becerilerinin sınıf içinde aktif bir şekilde yer verilmesidir. Kitapta olaylar belli bir kronolojiyi takip ettiği için kronolojik düşünme becerisi; tarihsel bir olayı açıklarken belgeler, görseller, kaynak kişiler, kalıntılar ve buluntular, sanat eserleri ve edebi ürünler gibi geçmiş anlatan kaynaklarda sunulan veriler kullanıldığı için tarihsel kavrama; dersini geçmişte yaşamış insanların farklı bakış açıları olabileceğine kanıtlar göstererek anlattığı için tarihsel analiz ve yorum; farklı kaynaklardan tarihsel veri elde ederek dersi sunduğu için tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma; geçmişteki konu ve sorunları tanımladığı için tarihsel sorun analizi ve karar verme; padişahlar kişilik özellikleriyle beraber anlatıldığı için empati yapma becerisi gibi tarihsel düşünme becerilerinin yer aldığı belirlenmiştir.

1 Bu çalışma “Bir Vefa Örneği 1959-1960 Yıllarında Bursa Eğitim Enstitüsündeki Tarih Dersleri” başlığıyla V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE 2018)’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, kamur\_77@hotmail.com, ORCID ID 0000-0003-0612-4672

## **Giriş: Adil Tol'un Osmanlı Tarihi Notları 1444-1922**

İncelemeye alınan eser, Ahmet Z. Özdemir tarafından kaleme alınmış ve Ürün yayınları tarafından ilk defa olarak 2014 yılı Mayıs ayında okuyucusuyla buluşturulmuştur. Kitap hacim olarak kalın denilebilecek bir ebattadır. 376 sayfadan oluşmaktadır. Kitap 1444-1922 yılları arasını kapsamaktadır. Adil Tol öğretmenin eğitim enstitüsündeki dersleri anlatımı esnasında dersi not tutarak izleyen o sırada öğrenci olan Ahmet Z. Özdemir'in derste tuttuğu kayıtların müsvedde halinin kitaplaştırılmış halidir.

Kitabın konusu olan Adil Tol öğretmeni, 1333 (1917)'de dünyaya gelmiş, 1992 yılında vefat etmiştir. Babasının adı Mazharpaşazade Nazif, annesinin adı ise Leyladır. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümünden mezun olmuştur. Ord. Prof. Dr. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Ord. Prof. Dr. Enver Ziya Karal, Ord. Prof. Dr. Mükrimin Halil Yınanç, Ord. Prof. Dr. Arif Müfid Mansel, İsmail Hami Danişmend gibi Hocaların öğrencisi ya da okuru olarak kendini yetiştirmiştir. Silifke, Adana, Malatya, Kayseri liseleriyle; Kastamonu Abdurrahman Paşa Lisesi'nde yöneticilik ve öğretmenlik yapmıştır. Bursa Eğitim Enstitüsü'nde ve Ankara Yüksek Öğretmen Okulunda öğretim görevlisi olarak çalışmıştır.

Adil Tol'un aile şeceresine göre ailesinde Osmanlı İmparatorluğu döneminde "Adalar Valiliği" yapmış kişiler vardır. Tolun büyük dedesi Ahmet Nazif Efendi, II. Mahmut zamanında Şirket-i Hayriye'yi kuranlardan biridir. Ahmet Nazif Efendinin yabancı ülkelerden gelen gemilerin hastalık getirmemesi için yazdığı "Karantina" isimli bir kitabı da vardır. Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde Silifke Mutasarrıflık olunca Tol'un dedesi Mazhar Paşa, Silifke'ye mutasarrıf olarak atanmıştır. Daha sonrada aile buraya yerleşmiş ve Mazhar Paşazadeler olarak tanınmışlardır. Üç oğlu ve bir oda dolusu kitapları vardır. Bu bilgileri yazar, Adil Tol'un oğlundan edinmiştir.

Kitabın yazarı Ahmet Z. Özdemir ise, çalışma ortamının ve kendisinin fotoğrafının yer aldığı bölümde kendi özgeçmişine ve yaptığı çalışmalara yer vererek çalışmasına başlamıştır. Yazar, 1934 yılında Kayseri'ye bağlı Sarız İlçesinin Karayurt köyünde doğmuştur. İlkokulu bu köyde bitirdikten sonra Pazarören Öğretmen Okulu (1956), Bursa Eğitim Enstitüsü Edebiyat Bölümü (1960), Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü bitirmiştir. Halk Bilimi ve Türk Dili konularında çok sayıda makaleleri bulunan yazar, çeşitli sempozyumlara konuşmacı olarak katılmıştır. TRT'de Derin Kökler, Anadolu'da Zaman ve Seyyahların İzinde belgesellerinde danışmanlık yapan Ahmet Z. ÖZDEMİR, Folklor Araştırma Kurumu ve Dadaloğlu Birlik Derneği tarafından verilen ödülleri sahibidir. Özdemir'in daha öncede

yayınlanmış özellikle Halk edebiyatı konularını kapsayan pek çok kitabı vardır. Yazarın ayrıca Osmanlı tarihini içeren farklı kitapları da mevcuttur. Yazarın yayımlanmış eserleri şunlardır: Avşarlar ve Dadaloğlu, Öyküleriyle Ağıtlar 1, Öyküleriyle Halk Şiirleri, Öyküleriyle Ağıtlar 2, Sarız'da Dügün, Bir de Buradan Bak, Osmanlıdan Günümüze İki İleri Bir Geri, Gün Gördüm Günler Gördüm, Adil Tol'un Osmanlı Tarihi Notları.

Kitap Ortalamanın üzerinde bir tarih okuryazarına hitap edecek düzeydedir. Yani bu kitap bir lise öğrencisine ya da bir fen bilimleri lisans öğrencisine hitap eden bir kitap değildir. Kullanılan kavram ve yapılan genellemeler itibarıyla genelde sosyal bilimler özelde ise tarih altyapısı olan okuyuculara yöneliktir. Eser, alanında çalışma yapanları tatmin edebileceği gibi konuya meraklı okuyuculara da önemli ve tatmin edici bilgiler vermektedir.

Vefa örneği olarak yapılmış bir tarih çalışması, değerler eğitiminin tartışıldığı günümüzde, kendi öğrencileri arasında “Şeker Ahmet” olarak ün salmış kendisi de aslen bir öğretmen olan Ahmet Z. Özdemir'in, öğretmenine vefası olarak da adlandırılabilir bu çalışma, önemsenmesi gereken örnek bir davranıştır. Yazar, 1959-1960 yıllarında Bursa Eğitim Enstitüsünde öğrencisi olduğu, Adil Tol öğretmenin özgün ve renkli tarih anlatımını yeni kuşaklara taşıyan bu çalışmasını, tarih derslerinde aldığı notlardan (zorunlu birkaç ayrıntı dışında) neredeyse hiç değişiklik yapmaksızın yayıma hazırlamıştır. Bu çalışması ile yazar, bahsi geçen tarihlerde yapılan tarih dersini o zamana ve o sınıfa ait olmaktan çıkararak, günümüz dünyasına taşımış ve o zamana tanıklık edilmesini sağlamıştır. Bu vesile ile öğretmen yetiştiren bir kurum olarak Eğitim Enstitüsü ve eğitim enstitüsünde ki tarih dersi günümüze taşınmış, eğitime yıllarca emek vermiş olan tarihçi Adil Tol öğretmenin tanıtılması sağlanmıştır. Bunun yanı sıra Ahmet Z. Özdemir'in kitaplaştırdığı “Osmanlı Tarihi Notları” yarım yüzyılı aşmış ömrüyle kendisinin başlı başına bir tarihsellik kazanmış olması açısından da ilgiyi hak etmektedir. Bu çalışma ile bu kitabın tanıtılması, bu buluşmanın daha farklı zeminlere taşınıp bu derslerden günümüz araştırmacılarının haberdar edilmesi amaçlanmıştır.

Kitapta öğretmenin ders anlatma tekniğinden, anlatılan dersin kalıcılığından, dersi anlatırken konularla ilgili olarak verilen kaynakçadan, olayların anlatıldığı dönemde yaşamış yazarların, şairlerin, bilginlerin, paşaların unutulmaz sözleri ve çeşitli anekdotlarla derslerin anlatıldığından bahsetmektedir. Öğretim tekniği olarak yazar, öğretmenin dersi anlatırken geriye dönerek o konuyu tekrar ettiğini ifade etmiştir. Kitap 2014'te yayınlandığında kitabın yazarı 80 yaşındadır. 1959-1960 yıllarında Bursa Eğitim Enstitüsünde öğrencidir. Yazar, kendisi ile yapılan küçük bir söyleşide



aradan geçen 55-56 yıla rağmen Adil Tol öğretmenin anlattığı tarih derslerini hiç unutamadığını anlatmaktadır. Öğretmenin bu şekilde geriye doğru dönüp sürekli tekrar yapmasının kalıcılığı artırdığını ifade etmiştir. Tuttuğu tarih notlarının kitaplığının bir köşesinde durduğunu, zaman zaman başvurup yararlandığı için bu notları yayınlamayı görev addettiğini belirtmiştir. Çünkü yazara göre bu notlar nice tarih kitaplarından ve çeşitli kaynaklardan süzülüp geldiği için bu tarih notları bir tarafa fırlatılıp atılacak, raflarda unutulacak notlar değildir. Aradan geçen bunca zamana rağmen tutulduğu gibi muhafaza edildiği için ahde vefa ve hayata yeniden kazandırma isteği ile hayat buldurmak için yapılan bir çalışmadır.

Yazar, bu kitabın Osmanlı tarihinin nasıl yazıldığı sorusuna resmi tarih ve özel tarih tartışmasına girmeden, yanıt verecek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bazı tarihçilerin padişahları, bazı tarihçilerin vezirleri ya da paşaları olağanüstü varlıklar olarak takdim ettiklerini yazara göre bu durum sözlü edebiyat devrinden kalma bir alışkanlıktır. Masallar, destanlar ve cenk kitaplarında kahramanların böyle anlatıldığını, ancak Adil Tol öğretmenin notlarında padişahların fizik ve moral portreleriyle birlikte gerçek kişiler olarak tanıttığı, duygularına, düşüncelerine, sorumluluklarına, sevgilerine, nefretleri, öfkeleri zaafı kısıca insana ait bütün yaratılış özellikleri ete kemiğe bürünür gibi tasvir edilerek bir bütünlük içinde verildiği ifade edilmiştir. Padişahların kişilik özelliklerine, anne baba ve çocuk bilgilerine ve özel hayatlarıyla ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

Kitapta yer alan padişahların kişilik özellikleri örneklerle ifade edilecek olunursa; Kanuni Sultan Süleyman'ın ela gözlü, yuvarlak yüzlü, (ecdadın burnuna benzerliği vurgulanarak) ötekiler gibi şahince burunlu, uzunca boylu, sakın bir mizaca sahip, vereceği kararlarda inceden inceye düşünen, kararını verdikten sonra ondan geri dönmeyen, adam tanımakta kabiliyetli biri olarak tasvir edilmiştir (Özdemir, 2014: 88-89). Dördüncü Murat için çok kuvvetli ve çevik, Silahatı Musa paşayı -ki çok şişmandır- bir eliyle kuşağından tutup havada çevirebilen (Özdemir, 2014: 116) ok atmada yetenekli, hareket halinde bir attan diğerine geçebilen yapısıyla ifade edilmiştir. Padişahların zaafına dair verilecek en bilindik örnek Kanuni Sultan Süleyman'ın eşi Hürrem Sultana olan düşkünlüğüdür. Kitapta da bu konu şu cümlelerle ifade edilmiştir; “En parlak devir olmasına rağmen seferlerin plansız, gelişi güzel oluşu ve gayesine kesin olarak varmadan hemen İstanbul'a dönüldüğü, bu dönüşlerde pek sevdiği Hürrem Sultan'ın pek tesirli olarak gördüğümüz mektuplarının rolü katidir.”

Sayı ile ifade edilen padişah isimlerindeki numaralandırma birinci, ikinci, üçüncü vs. şeklinde yer almış, tahta kaldıkları yıllar parantez içinde başlıkların

yanında verilmiştir. Padişahların tahta çıkış serüvenlerine de yer verilmiştir. Konular kronolojiye uygun bir şekilde devam etmiş, konular ara verilmeden bir bütünlük içinde peş peşe sıralanmıştır.

Dili söyleşi tarzı, senli benlidir ve günceldir. Adil Tol'un dersi işlerken katmış olduğu yorumları, değerlendirmeleri, konuya olan katkıları kitapta koyu olarak verilmiştir. Konunun muhatabı kişilerin sözlerinin de aktarım yapıldığı sözler koyu renk yazı tipiyle işaret edilmiştir. Örnekle ifade edilecek olursa; “Karamanoğlu seferinden dönen ikinci Mehmet Anadolu hisarından karşıya geçerken Çandarlı'ya: **Lala bunda (burda) bir hisar yapmak gerek** dediğinde derhal bunun yapılmasına girişilerek dört ayda tamamlandı” (Özdemir, 2014: 21) şeklinde yer almıştır. Bir şey ispatlama kaygısı yoktur. Sadece tarih ile ilgili genel bir başlangıç yapılarak konuya girilmeye çalışılmıştır. Metinde parantez içi bilgiler vardır. Yazarın kendi süzgecinden geçenler de metne yansıtılmıştır. Döneme ait ifadelerin orijinal söyleyişleri ve anlamı ile günümüzdeki kullanımı ders esnasında en çok kullanılan yöntemlerden biri olmuştur. Peygamberimiz Hazreti Muhammedin “Letüftüenla el Kostant... (Konstantin bir gün mutlaka fethedilecektir, ne mutlu o komutana ve o askerlere.) açıklanmasıyla beraber verilmiş (Özdemir, 2014: 22) olması bu açıklamaya örnek teşkil etmektedir.

Devrin tarihçilerinin bakış açıları yorumlarıyla birlikte aktarılmıştır. Örneğin; Veziriazam'ın İstanbul'un fethini neden istemediğini kanıtlarıyla desteklemek için, “Bu devrin tarihçisi Dukas'a kadar gelen bir söylenti var: Çandarlı'nın, Bizans'tan rüşvet alarak fethi karşı çıktığı ve de kafir ortağının olduğunun yayılması herhalde padişah çevresinde, paşanın yakınları yoluyla ortaya atılmıştır. Bilinen bir hakikattir ki, bütün vezir-i azamlar gibi Çandarlı da hediye almıştır (Özdemir, 2014: 24). İfadesinde dönemin tarihçisine atıf yapıldığı görülmektedir.

Ders esnasında konularla ilgili kaynaklar ismen verildiği gibi, konu kaynakta hangi sayfadaysa numaralarına kadar belirtilmiş olması kitapta göze çarpan en önemli özelliklerden biridir. Örneğin; “Fransızların barutu bittiğinden Barbaros'tan barut istediler ama Fransız amiraline: Ne güzel muhاریpler gemilerini şarap fıçlarıyla doldurup baruttan başka hiçbir şeyi unutmuyorlar! (Osmanlı Tarihi. Cilt, sayfa: 378-Uzunçarşılı) şeklinde verilmiş olması gibi.

Bu kitapta cevap bulunacak başka bir konu da çalkalanmalar içinde daha iyi daha doğru nasıldır? sorusunun cevabıdır. “Dünya nereye gidiyorsa bizde oraya gidiyoruz” diyen yazar, konuyu can alıcı noktalarını içeren ders notlarında olayların anlatıldığı dönemde yaşamış yazarların, şairlerin,



bilginlerin, paşaların unutulmaz sözleri ve çeşitli anekdotlarla anlatıldığını ifade etmiştir.

Bu kitapta anlatılan konuların tümünde anlatım biçimi değiştirilmemiş ancak cümle bozuklukları giderilmeye çalışılmıştır. Elinde diğer derslere ait notlar olmasına rağmen yazar önceliği Osmanlı tarihi ders notlarını yayınlamaya vermiştir. Kitapta bölümlenme yapılmamıştır. Konular derslerde olduğu gibi birbirinin ardından devam ederek yazılmıştır. Yazar genel bilgilerden bahsettikten sonra ders notlarını yazım işine geçmiştir. Tarih, Önemi, Faydası, Tarih Anlayışının Seyri, Orta çağda Tarihçilik, Tarihin Neye Yaradığı, kısmı genel bilgiler başlığı altında anlatılmış daha sonra Osmanlı tarihi notları kısmına Fatih Sultan Mehmet ile başlanmıştır. Devamında yer alan başlıklar ise şu şekildedir: Bizans'ın Yıkılması Lazımdı Çünkü; Fatih'te Cihana Hâkim Olma Fikri; Fatih'in Fetih Usulleri; Fatih'in Sürgün Usulü; Fatih'in Seferleri (Sırbistan Seferi, Mora'nın Fethi, Eflak'ın Zaptı, Bosna'nın ve Eflak'ın Zaptı, Macar ve Venedik Harpleri, Karadeniz Hâkimiyeti, Amasra'nın Fethi, Sinop'ta İsfendiyaroğullarına Sefer, Trabzon Rum İmparatorluğu'na Sefer, Kuzey Karadeniz Kırım Hanlığı, Karamanoğulları ve Akkoyunlular Üzerine Sefer, Akkoyunlulara Sefer); Fatih'in İç Siyaseti; Fatih'in Şahsiyeti; İkinci Bayezit; Yavuz Sultan Selim; Kanuni Sultan Süleyman; İkinci Selim; Üçüncü Murat; Birinci Mustafa; Dördüncü Murat; Birinci İbrahim (Deli İbrahim); Dördüncü Mehmet (Avcı Mehmet); İkinci Mustafa; Üçüncü Ahmet; Birinci Mahmut; Üçüncü Osman; Üçüncü Mustafa; Birinci Abdülhamit; Üçüncü Selim; Dördüncü Mustafa; İkinci Mahmut; Abdülmecit Abdülaziz; Beşinci Murat; İkinci Abdülhamit; Dördüncü Mehmet Reşat; Altıncı Mehmet Vahidettin; Osmanlı imparatorluğunun teşkilatı; Osmanlı devletinin askeri teşkilatı (kapıkulu askerleri, eyalet askerleri, diğer eyalet askerleri); Beylerbeyleri; Rönesans ve reform.

Kitabın sonunda bir öğrencisi tarafından yapılan Adil Tol'un kara kalem resmine yer verilmiş, alt tarafında da kısaca hayatından bahsedilmiştir. Diğer sayfada yazara ait bir fotoğrafa yer verilerek özgeçmişi ve eserlerine yer verilmiştir. Fotoğraf albümü kısmında; Adil Tol'un da yer aldığı Anadolu'da yaptıkları Bergama, İzmir Uludağ vapuru ile İstanbul'a yolculuk, Efes harabelerine ait gezi fotoğraflarına yer verilmiştir. Ahmet Özdemir'in not defterinden bazı sayfaların örneklerle kitap tamamlanmıştır.

### **Kaynakça**

Özdemir, A.Z. (2014). *Adil Tol'un Osmanlı Tarihi Notları 1444-1922* (1. Baskı). Ankara: Ürün. ISBN 605-4938-34-2.

## Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitaplarının Kullanımına İlişkin Görüşleri

Ramazan Gürel<sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik ders kitaplarının kullanıma ilişkin deneyimlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla kapsamında araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya 3 matematik öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin ikisi bayan biri erkektir. Erkek öğretmen 10 yıllık deneyime sahipken bayan öğretmenler 5 yıllık deneyime sahiptirler. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları ders kitaplarının kullanım amaçları, ders kitaplarının kullanımı, ders kitaplarının avantaj ve dezavantajları, ders kitaplarının kullanımında karşılaşılan zorluklar ve etkili ve kullanışlı matematik ders kitabının özellikleri başlıkları altında toplanmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmenlerin ders kitaplarını kazanımları sıralamasının kontrolü, etkinlik adımlarının kontrol edilmesi ve ders süreci sonucunda ödevlendirme amacıyla kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak ders kitabını derslerinin giriş etkinliğinde ve örnek soruların çözümünde kullanmaktadırlar. Öğretmenler kitaplarla ilişkili olarak az sayıda soruları içermesi, bazı konularda gereksiz işlem karmaşası olmasını, merkezi sınavlarla uyumlu olmamasını ders kitaplarının dezavantajları arasında belirtmiştir. Öğretmenler ders kitabıyla ilgili yaşadıkları zorluklarda ise öğrenci seviyesine uygun olmayan konular ve konu sıralamasının yanlış olması şeklinde belirtmiştir. Öğretmenler iyi nitelikli bir matematik kitabını ise teknoloji ile desteklenen, merkezi sınavlarla uyumlu sorular içeren, bol miktarda soru ve çözümlerinin yer aldığı eğlenceli etkinlikleri içeren kitaplar olarak tanımlamıştır.

1 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, rgurel@mehmetakif.edu.tr  
0000-0003-1710-2743

## 1. Giriş

Öğretmen ve öğrenci, eğitimin olmazsa olmaz iki bileşenidir. 2006 yılında Türkiye genelinde uygulanmaya başlayan matematik öğretim programıyla birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinde önemli değişimler gözlenmektedir (MEB, 2007). Bu değişimle birlikte ders kitaplarında da bir değişimin olması kaçınılmazdır. Bu bağlamda ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı şeklinde birbiri ile ilişkili 3 ayrı kitap kullanımı gerçekleştirilmiştir. Güncellenen öğretim programına öğretmenlerin adaptasyonu sürecinde öğretmen kılavuz kitapları önemli katkılar sunmuştur. Öğretmen kılavuz kitapları 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren kullanımdan kaldırılmıştır. Ders kitapları günümüz eğitim sisteminde bütün öğrencilere devlet tarafından ulaştırılması ve buna bağlı olarak ortak kaynak olarak en önemli ders materyali haline gelmiştir. Ders kitapları, öğretim sırasında öğretmenlerin neleri öğreteceğini ve öğrencilerin neleri öğreneceğini önemli ölçüde belirleyen materyallerden biridir (Kılıç ve Seven, 2004; Yanpar Şahin ve Yıldırım, 1999). Ayrıca ders kitapları alıştırmaya ve etkinlik kaynağı olmakla birlikte öğretmen için matematik öğretim programıyla paralellik taşıması yönüyle bir ders planı olarak rehber rolüne sahiptir. Bu açıdan ders kitabı öğretmenin ve öğrencinin en önemli ders aracıdır. Ders içinde ve dışında kullanılabilir olması, öğrencilerin istediği zaman ulaşabiliyor olması, tekrar ve pekiştirme olanağı sağlaması bu önemini artırmaktadır (Sefa, 2009). Eğitim kalitesi açısından önemli bir etken olan ders kitaplarının seçiminde önemli bazı ölçütler bulunmaktadır. Kılıç ve Seven (2004) tarafından belirlenen ölçütler programa uygunluk, bilimsel içerik, dil ve anlatım, görsel düzen, fiziksel yapı, kitaptaki bölümler ve yardımcı materyaller şeklindedir. Öğrenme sürecinde kılavuzluk eden ders kitaplarının öğretim programı ile içeriklerinin paralel olması gerekmektedir. Örneğin biçim ve içerik açısından gerekli nitelikleri taşımayan ders kitaplarının etkili kullanımı mümkün değildir (Küçükahmet, 2003). Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'nde Ders Kitabı; "Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap" şeklinde tanımlanmaktadır. Tutak ve Güder (2012) ders kitaplarını öğrenciler için sıralı başıttan karmaşığa kolaydan zora içerikleri ile öğrenme imkanı sunan yardımcı ve tamamlayıcı ders materyali şeklinde tanımlamıştır. Ders kitaplarının içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olarak günlük yaşamdan örnekleri içermesi, içerikte yer alan soru açıklama, tanım ve bilgilerin öğrencilerin matematiksel gelişimini desteklemesi önemlidir (Keleş, 2014). Ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından öğretmenin öğrencilerin gelişimini izlemesine ve ihtiyaçlarının belirlemesine olanak sağlayacak şekilde rehberlik etmesi beklenmektedir.

Ülkemizde geçmişten günümüze matematik dersine yönelik birçok matematik ders kitabı incelemesi yapılmıştır (Dede ve Yaman, 2005; Arslan ve Özpinar, 2009). Bu çalışmaların önemli bir çoğunluğunu ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili olarak yapılan tez çalışmaları oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmalarda özellikle 2005 yılında yenilenen öğretim programı ile birlikte değişen ders kitaplarının incelenmesine ağırlık verilmiştir. Arslan ve Özpinar (2009) altıncı sınıf matematik ders kitaplarını matematik öğretim programının genel ilkelerine göre incelediği çalışmasında genel yaklaşıma uygun olmasına rağmen ölçme değerlendirme bölümünde eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dayak (1998) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre beşinci sınıf matematik ders kitaplarının bilgi ve anlatım hataları içerdiğini, soru çeşitlerinin ve soru sayısının az olduğunu, öğrenci düzeyine uygun olmadığı sonucunda ulaşmışlardır. Ders kitaplarındaki soruların merkezi sınavlardaki sorularla benzerlik göstermemesi nedeniyle öğretmenler farklı kaynak kitaplara yönelmektedirler (Toptaş, Elkatmış ve Karaca, 2012). Benzer şekilde Gökçek ve Karadeniz (2013) farklı tarzda soru çeşidinin yer almaması nedeniyle öğrencilerin farklı kaynaklara yöneldiğini belirtmektedirler. Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) öğretmen görüşlerine göre matematik dersi kitaplarının konu anlatımı ve soru kapsamı açısından yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin yardımcı kaynaklar kullandıkları sonucunda ulaşmıştır. Aydın (2010) öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda sekizinci sınıf matematik ders kitaplarının öğrencileri motive ettiği, kitap içeriklerinin uygun olduğunu, gerekli ön bilgi ve becerileri içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Biçimsel açıdan öğrenciler için uygun olduğunu tespit etmiştir. Ancak okul dışı etkinlik örnekleri içermediğini bilgisayar destekli etkinliklerin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte ölçme değerlendirme bölümlerinde yeterli çeşitlilikte soruların yer almadığı bu nedenle merkezi sınavlara yönelik hazırlık için farklı kaynakların kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan ders kitaplarını örnek soru çözümü konu takibi, ödev verilmesi süreçlerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Sevimli ve Kul, (2015) teknolojiye uygunluğu açısından değerlendirdikleri çalışmada kitapların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Işık (2008) öğretmen görüşlerine göre ders kitaplarının kullanım oranlarının giderek azaldığını soru çeşitliliğinin az olduğunu ders kitaplarının ödev verme amacıyla kullanıldığı ve merkezi sınavlara öğrencilerin hazırlanması açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz, Tutak ve İlhan'ın (2020) çalışmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarını merkezi sınava uygun olmadığını belirtmişler ve öğrencileri farklı kaynak kitaplara yönlendirmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü ders sürecinde matematik ders kitabını kullanmayı tercih etmediklerini, genel olarak ödev

vermek amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Başer (2012) matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını müfredatı takip etmek amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ders kitabını etkili bir yardımcı rolünde görmektedirler. Diğer taraftan öğrenciler ise ödev verilmesi durumunda ders kitaplarını kullanmaktadırlar. Yapılan çalışmalar ders kitaplarının öğretmenler tarafından kullanım oranlarının düşük olduğunu belirtmektedir (Katipoğlu ve Katipoğlu, 2016; Kocaoğlu Er, 2016; Yurtçu, 2013). Yan ve Lianghuo (2002), Singapurlu matematik öğretmenleri için matematik öğretim sürecinde ders kitaplarının önem arz ettiğini ancak tek bir kaynak olarak yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

### 1.1. Çalışmanın amacı ve önemi

Matematiğin yapısındaki soyutluk öğretim sürecinde bir takım sıkıntıları beraberinde getirebilmektedir. Öğretmenler bu sıkıntıları aşabilmek için bazı materyalleri kullanmaktadırlar. Kullanılan materyaller dikkate alındığında her ders için en çok kullanılan öğretim materyalleri ders kitaplarıdır (Seven, 2001). Matematik eğitiminde etkili öğrenmelerin gerçekleşmesi için nitelikli öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin ders kitaplarını kullanımındaki becerileri öğretimi doğrudan etkileyebilir. Bu noktada öğretmenlerin öğretim sürecinde ders kitaplarını etkili bir şekilde kullanımı öğrenci başarısını artırabilir.

Öğretmenler matematik öğretim programının uygulayıcısı konumundadırlar. Ders kitapların işlevlerinin artırılması ve öğretmenler tarafından amacına yönelik olarak kullanılabilmesi için öğretmenler tarafından değerlendirilmeleri gerekmekte ve geliştirilmeleri için gerekli önlemlerin alınması bir zorunluluk haline gelmektedir. Ülkemizde nicel yöntemlerle ders kitaplarının hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı birçok araştırma yapılmıştır. Ders kitaplarının kullanımı ile ilgili olarak daha derinlemesine bilgilerin edinilmesi için nitel bir çalışmanın yapılması öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu noktada bu çalışma ortaokul 5, 6,7 ve 8. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada “İlköğretim matematik öğretmenlerinin “matematik ders kitabı ile ilgili görüşleri nelerdir?” genel araştırma sorusu kapsamında aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenler derslerinde ders kitabını hangi amaçlarla kullanıyorlar?
- Öğretmenler ders kitaplarını dersin hangi aşamasında kullanıyor?

- Ders kitaplarının öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Öğretmenler derslerinde veya ders için hazırlanma aşamalarında ders kitapların kullanımı ile ilgili olarak ne tür zorluklarla karşılaşılıyorlar?
- Etkili, kullanışlı, yeterli bir ders kitabının özellikleri nelerdir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Deseni

İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersi kitapları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma öğretmenlerin ders kitapların kullanımıyla ilgili görüşleri ve deneyimleri büyük önem taşıdığı için ve ders kitaplarının kullanımıyla ilgili niçin, nasıl ve niye sorularına cevap verebilmesi amacıyla nitel araştırma deseni benimsenerek yapılandırılmıştır (Creswell, 2007). Çünkü nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada nitel *durum çalışması* deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularına yanıt arayan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine inceleme olanağı sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### 2.2. Katılımcılar ve Ortam

Bu araştırmaya Burdur ilinde görev yapmakta olan üç ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya bir erkek ve iki kadın öğretmen katılmıştır (Nuran, Zehra ve Hakan). Öğretmenlere takma isimler verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri; Nuran Öğretmen 5 yıl, Zehra Öğretmen 5 yıl, Hakan Öğretmen ise 12 yıldır. Öğretmenlerden birisi (Nuran) aynı zamanda program geliştirme ve öğretiminde yüksek lisans yapmaktadır. Öğretmenlerden ikisi (Nuran ve Hakan) Burdur merkez ilçedeki aynı devlet okulunda, diğeri ise (Zehra)Yeşilova ilçesinde devlet okulunda görev yapmaktadır. Her iki devlet okulu da sosyo ekonomik düzey açısından orta düzeyde öğrencilere sahiptir.

Gözlem Yapılan Ortamın Tanımı Gözlem yapılan ders saatinde Hakan öğretmenin sınıfında 26 öğrenci, Nuran öğretmenin sınıfında 30 öğrenci Zehra öğretmenin sınıfında ise 25 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler klasik düzende tek sıralarda dört grup halinde oturmaktadır. Sınıf duvarlarında dört

adet pano bulunmakta ve bu panolardan bir tanesinin matematik panosu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıfta akıllı tahta bulunmaktadır.

### 1.3. Veri Toplama Aracı

Birden fazla veri kaynağının kullanılmasının öğretmenlerin ders kitaplarının kullanımıyla ilgili düşüncelerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlayacağı düşüncesiyle araştırmada veriler görüşme, gözlem ve doküman inceleme teknikleri kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama amacı ile görüşme soruları hazırlanmış, amaca yönelik olarak gözlem formu oluşturulmuş ve görüşme sorularına paralel olarak hazırlanan soruların olduğu doküman hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından literatür taraması esas alınarak hazırlanmıştır. Gözlem formunda sınıfın fiziksel ortamı ve sosyal ortamı ile görüşme sorularına paralel bölümlere yer verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin matematik ders kitapları doküman olarak kullanılmıştır.

### 1.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma problemlerini cevaplamak için gerekli veriler, gözlem, görüşme ve doküman aracılığıyla elde edilmiştir. İlk olarak gözlem ile verilerin toplanmasına başlanmıştır. Öğretmenlerin sınıf ortamında ders kitaplarını nasıl kullandıklarını ve ders kitaplarının kullanımında karşılaştığı sorunları daha belirgin hale getirmek amacıyla her bir öğretmenler iki ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem sırasında araştırmacı sınıftaki en arka sıraya oturarak not almıştır. Daha sonra ise gözlem yapılan öğretmenle yaklaşık olarak otuz dakika süren yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme sırasında ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem yapılan öğretmenden kullandığı ders kitapları iki gün süre için alınmış ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından yazılı doküman olarak görüşme soruları paralelinde hazırlanan sorular üç öğretmene ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin yazılı olarak sorulara cevap vermeleri sağlanmıştır.

### 1.5. Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde öncelikli olarak, görüşme kaydı, gözlem notları ve üç öğretmenden toplanan yazılı dokümanlar transkript edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden alınan kitaplar incelenmiş ve notlar tutulmuştur. Metnin düzenlenmesi için araştırma amacı ve soruları tekrardan gözden geçirilerek her bir veri seti için ayrı ayrı gerekli metinler literatür taraması sonucunda belirlenen temalara göre seçilmiştir. Her bir veri seti için hücrelere seçilen gerekli metinler kopyalanmış ve bir bütün halinde verilerin



bir arada incelenmesi sağlanmıştır. Kopyalama işlemi sırasında araştırma soruları ve temalar tekrar gözden geçirilmiş ve kodlamalar tekrar kontrol edilmiştir. Belirlenen temalarla ilgili gerekli metinler tekrar eden fikirler için incelenmiş, tekrar eden kodlar belirlenmiştir. Bu kodların belirlenmesi aşamasında literatüre göre düzenlenen temalar kontrol edilmiş ve son şekli verilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak ve niteliğini göstermek için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Daymon ve Holloway, 2003). “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.257). Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise ölçümün doğruluğunu, yaklaşımın doğruluğunu ifade etmektedir. Aynı sonuçların farklı ölçümlerde tekrar elde edilmesi nitel araştırmalar için tam olarak geçerli değildir. Bu nedenle nitel araştırmalar için önemli olan ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur. Burada sözü edilen ifade toplanan verilerden farklı araştırmacıların benzer anlamlar çıkarması, yani sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ifade edilmektedir. (Merriam, 1998). Bir araştırma kapsamında birden fazla veri toplama tekniğinin birlikte kullanılmasına “çeşitleme” (triangulation) denilmektedir (Creswell, 1998). Bu çalışmada öğretmenleri dersleri gözlenmiş, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve des kitapları döküman olarak incelenmiştir. Ayrıca veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Alınan bir diğer önlem ise katılımcılardan bir tanesinin araştırma sürecine dahil edilerek araştırmada ulaşılan kodların söz konusu bir kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada; katılımcılara, çalışmanın amacı ve kullanılacak yöntemler açıklanmıştır. Ayrıca verilerin sunumunda katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuştur.

### 3. Bulgular

Ders kitap incelemesinde, görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların verileri analiz edilirken, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak gruplandırma yapılmış ve alt problemler de dikkate alınarak bulgular beş ana bölümde sunulmuştur. Ayrıca veri analizinde ve yorumlanmasında görüşme yapılan öğretmenlerden ve doküman analizinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bulgular düzenlenirken dikkate alınacak bölümler şunlardır: Ders kitabının kullanım amaçları, ders kitabının kullanımının dersin hangi aşamasında gerçekleştiği, ders kitabının kullanımının avantaj ve dezavantajları, ders



kitabının kullanımını sırasında yaşanan zorluklar ve etkili, kullanışlı, yeterli bir ders kitabının özellikleri.

### 3.1. Ders kitabının kullanım amaçları

Öğretmenlerin ders kitaplarının kullanımıyla ilgili belirlenen kodlar Tablo 1'de verilmiştir.

*Tablo 1. Öğretmenlerin ders kitabı kullanma amaçları*

| Kullanım amacı  | Frekans |
|---|---------|
| Yıllık plandaki konu sırasının takip edilmesi           | 3       |
| Kazanımların sırasının izlenmesi                        | 3       |
| Etkinliklerin uygulanması ile ilgili bilgiler           | 2       |
| Yazılı sorularının hazırlanması                         | 1       |
| Ders kitabındaki soruların ev ödevi olarak verilmesinde | 3       |

Öğretmenler ders kitabını tanımlarken yol gösterici, rehber ve kılavuz eden gibi kelimeler kullanmışlardır.

- *“Kazanım sırasını ve alt öğrenmeleri takip etmek amacıyla kullanıyorum. Eğer konuyla ilgili güzel etkinliklere yer verilmişse onları değerlendiriyorum. (Zebra)*
- *“LGS veya bursluluk gibi sınav kapsamlarında öğrenciler ders kitabından sorumlu oldukları için ders kitabına bakıyorum. Müfredatta olup kitapta olmayan sorular da var. O tip soruları ise yardımcı kaynaklardan seçiyorum. Ama ana kaynağımız ders kitabındaki soru tipleridir. Yazılılarımı da ders kitabındaki alıştırma ve problemlere bakarak hazırlıyorum şeklinde ifade etmiştir. (Nuran)*
- *“Ders kitabını konuya başlarken kullanıyorum ve kitaptaki kısımları da ödev veriyorum. Ayrıca konu sırasını ders kitabından takip ediyorum” (Hakan )*

Öğretmenler dersin uygulama aşamasında ders kitaplarının kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders kitaplarını kullanım amaçlarının genel olarak yıllık plandaki konu sırasını takip etmek, hedeflenen kazanımları kontrol etmek ve ödev vermek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde gözlemlen derslerde de öğretmenler nadir de olsa ders kitabını kontrol etmişlerdir. Öğrencilerin ders kitaplarından elde edilen bulgular öğretmenlerin ödev olarak ders kitabından ilgili bölümü verdiğini göstermektedir.

### 3.2. Ders kitaplarının kullanımı

Öğretmenlerin ders kitaplarını dersin hangi aşamasında kullandığının belirlenmesi için belirlenen kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

*Tablo 2. Ders kitaplarının kullanımının gerçekleştiği ders aşamaları*

| Ders aşaması              | Frekans |
|---------------------------|---------|
| Giriş metinleri           | 3       |
| Örnek soru çözümü         | 3       |
| Uygulanabilir etkinlikler | 1       |
| Değerlendirme soruları    | 1       |

*“İlk başta metinler ilgi çekici oluyor öğrenciler için onları yapıyoruz. Konu bittikten sonra veya konunun arasında o konuyla alakalı sığağı sığağına basitten zora doğru örnekleri çözmeye çalışıyoruz” (Hakan )*

*“Konu girişlerindeki metinler ve etkinlikler sırasında kullanıyorum Ayrıca ünite değerlendirme sorularını sınıfta çözerek öğrencilerin verilen kazanımları kazanıp kazanmadığını kontrol edebiliyorum. (Nuran)*

*Yeni konuya geçişte ilk etkinliği yapıyoruz. Örnek soruları çözüyoruz. (Zelra)*

Öğretmenlerin görüşlerine göre ders kitabından yeni bir konuya geçişte giriş etkinliklerinden yararlandıkları ayrıca örnek soruları ayrıca derste tekrar çözerek öğrencilere açıkladıkları tespit edilmiştir. Üç öğretmende sınıf içerisinde ders kitaplarını çok fazla kullanmadıklarını belirtmelerine rağmen; dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatini çekmek için giriş etkinlikleri sırasında, daha sonra konuyla ilgili ilk örneklerin çözümü sırasında, konuyla ilgili etkinliklerin uygulanması aşamasında ve son olarak konunun değerlendirilmesi aşamasında örnek soru çözerken kullandıklarını tespit edilmiştir.

### 3.3. Ders kitaplarının öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları

Ders kitaplarının öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları ile ilgili belirlenen kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Ders kitaplarının öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları**

| Avantajlar                                    | f | Dezavantajlar   | f |
|---|---|---|---|
| Yıllık ve günlük planların takip edilmesi     | 3 | Tek bir ders kitabının olması                         | 3 |
| Konularla ilgili çözümlü sorular              | 3 | Az sayıda alıştırtma içermesi                         | 3 |
| Görselleştirilmiş modellemeler ve etkinlikler | 3 | Gereksiz işlem karmaşalarına yer verebilmesi          | 3 |
| Genel kültür bilgileri                        | 2 | Eksik ya da yanlış bilgiler olması                    | 2 |
|   |   | Sadece orta seviye öğrenciye hitap etmesi,            | 3 |
|   |   | LGS seviyesinde beceri temelli sorular bulundurmaması | 3 |

Yıllık ve günlük planların takip edilebilmesini sağlaması, konularla ilgili çözümlü soruların ve görselleştirilmiş modellemelerin olmasını üç öğretmen de ders kitapların kullanımıyla ilgili avantajlar arasında belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitapları görselliğe önem vererek öğrencilerin bazı konuları daha rahat öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.

Ayrıca Zehra ve Nuran Öğretmen ders kitaplarında farklı ilgi alanlarından giriş metinlerine yer verildiğine ve bu metinlerin öğrencilerin genel kültürlerini artırmaya ve öğrencilerin konuya yönelik öğrenme güdülerini ve meraklarını arttırmaya olanak verdiğini belirtmişlerdir.

Ders kitaplarının öğretmenlere büyük avantajlar sağladığı görülmektedir. Ancak araştırmaya katılan üç öğretmende ders kitaplarının bazı dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin tek tip ders kitabının Bakanlık tarafından verilmesini üç öğretmen de bir dezavantaj olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders kitaplarındaki gereksiz işlem karmaşasını ve az sayıdaki örnek içermesini dezavantaj olarak belirtmişlerdir. Hakan Öğretmen ders kitabındaki soru sayısının az olmasını bir dezavantaj olarak görmektedir sınıf düzeyleri açısından bu durumun farklılaştığını belirtmektedir. Konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmiştir.

*Beş ve altıncı sınıflar için ders kitaplarındaki soru sayısı az. Bu sınıf düzeylerinde konuların iyice pekişmesi için bilgi ve kavrama düzeyinde çok soru olmalı ama maalesef kitaplarda çok az soru var. Ders kitaplarının 7. ve 8. Sınıflar için ise çok çok yetersiz olduğunu düşünüyorum çünkü soru sayısı hem çok az hem de işlemsel beceri odaklı. Ancak LGS de yeni nesil sorular soruluyor. Ders kitaplarında neredeyse hiç yeni nesil soru yok. Ders kitaplarının ben hazırlasaydım en azından*

*bir konuda 2-3 tane yeni nesil soru kullanırdım ve her konunun sonuna mutlaka test koyardım.*

Zehra Öğretmen ise kitaptaki soru sayısının yeterli olacağı düşüncesiyle seviye olarak düşük sınıflara ek kaynak kitap götürmediğini ancak orta ve daha üst düzey sınıflarında kaynak kitap kullanmak durumunda kaldığını belirtmiştir.

Nuran Öğretmen ders kitaplarının dezavantajlarını şu şekilde belirtmektedir:

*“Ben her öğretmenin kendine has bir öğretim tarzı olduğunu düşünüyorum. Ama sanki okutulacak kitabın belli olması öğretmenin kendi tarzını yansıtmasına izin vermiyor. Ayrıca sabit bir düzenle her sınıf için aynı plan, aynı soru, aynı etkinlik olduğundan sınıf seviyeleri ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar hiç dikkate alınmıyor. Görsel zekâsı olan öğrenciler düşünülmüş olsa da müziksel zekâyâ hiç yer verilmiyor. Zorluk derecesi farklı sorular olabilir diye düşünüyorum. 8 ler için zaten soru sayısı ve çeşidi çok az sınavlarla uyumlu olmadığını düşünüyorum”*

Öğretmenlerin açıklamalarında soruların yetersiz olduğuna yönelik ifadeleri görülmektedir. Ayrıca yapılan merkezi sınavlar açısından ders kitaplarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

### 3.4. Ders kitaplarının kullanımında karşılaşılan zorluklar

Öğretmenlerin ders kitabının kullanımı sırasında karşılaştıkları zorluklarla ilgili olarak belirlenen kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

*Tablo 4. Öğretmenlerin ders kitabının kullanımı sırasında karşılaştıkları zorluklar*

| Karşılaşılan Zorluk   | f |
|---|---|
| Konunun öğrenilmesini zorlaştıran işlem kalabalığı içeren sorular | 3 |
| Kullanılan dilin öğrenci seviyelerinin üzerinde olması            | 2 |
| Önemli konuların konumlanışının yanlış olması                     | 2 |

Öğretmenler ders kitabı kullanırken yaşadıkları sorunlardan birisi olarak sonucu tam sayı çıkmayan sorular nedeniyle derslerdeki gereksiz işlem karmaşasından tam olarak konunun kavranmasına önem veremediklerini belirtmişlerdir. Nuran Öğretmen ise bazı etkinliklerde ve metinlerde kullanılan dilin çocukların seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle bazı öğrencilerinin dersten koptuklarını ve tekrar öğrencileri derse motive etmenin zor olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Zehra öğretmende ders kitabındaki dilin bazı konularda öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünmektedir.

### 3.5. Etkili ders kitaplarının özellikleri

Etkili, kullanışlı, yeterli bir ders kitabının özellikleri ile ilgili olarak belirlenen kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

*Tablo 5. Etkili, kullanışlı, yeterli bir ders kitabının özellikleri*

| Özellik                                       | f |
|---|---|
| Grafikler, videolar ve bilgisayar yazılımları | 3 |
| Uygun giriş etkinlikleri                      | 3 |
| Kolay ulaşılabilir malzeme                    | 3 |
| LGS'ye daha yakın sorular                     | 3 |
| Soruların cevap ve çözümleri                  | 3 |
| Farklı zorluk derecesi olan sorular           | 3 |
| Sayfa kalitesinin iyi olması                  | 2 |
| Anlaşılır bir dil yapısı                      | 2 |
| Daha çok renklendirilmiş olması               | 2 |
| Daha eğlenceli matematik etkinlikleri         | 3 |
| Örnek yazılı soruları ve başarı testleri      | 1 |

Öğretmenlerin ortak olarak belirttikleri özelliklerin başında “Grafikler, videolar ve bilgisayar yazılımları” gibi teknoloji desteği gelmektedir. Nuran öğretmenin bu durumu yönelik örnek ifadesi “*artık herşey teknolojiyle kolay halledilebilir. Bu nedenle kitapların farklı uygulamaları içeriyor olması gerekiyor. özellikle akıllı tahtalarla uyumlu olmalı*” şeklindedir. Öğretmenlerin üçü de giriş etkinliklerinin daha detaylı ve öğrencilerin dikkatlerini çekici, derse yönelik motivasyonlarını artırıcı özellikte olması gerektiğini belirtmişlerdir. Zehra öğretmen bu yöndeki açıklaması “matematik için dersin başlangıcı çok önemli eğer öğrenci dersi dikkatini verirse öğrenir. Giriş etkinlikleri öğrencilere uygun olmadı onları derse çekmeli” şeklindedir. Üç öğretmenin de belirttiği bir diğer özellik etkinliklerde kullanılan malzemelerin kolay ulaşılabilir olmasıdır. Hakan öğretmenin “şimdi bazı etkinlikler için farklı materyaller veriyor kitaplar bunları her bir öğrencinin bulması biraz zor bu nedenle kitapta öğrencilerden istenen malzemeler kolay ulaşılabilir olmalı” şeklindeki açıklaması bu duruma örnek olarak verilebilir. Üç öğretmen de ders kitabındaki soruların LGS sorularına paralel nitelikte olmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Hakan öğretmenin soru niteliklerine yönelik açıklaması “biz sonuçta kitabı takip etmeliyiz ancak LGS de sorular çok farklı bu durumda biz hangisini çözeceğiz. Kitaptakiler LGS sorularıyla ilişkili olması en az bir iki soru benzer olmalı her konuda” şeklindedir. Ayrıca Zehra ve Nuran

öğretmen ders kitaplarının sayfa kalitesinin iyi olması, görsellik bakımından zengin olması ve anlaşılır bir dille yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıf seviyesine göre küçük yaştaki 5 ve 6. Sınıf ders kitaplarının eğlenceli etkinlikleri içermesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Zehra Öğretmen ise öğrencilerin okulda yapılan yazılı sınavlara hazırlanabilmesi için ders kitaplarında örnek yazılı ve başarı testlerinin yer alması gerektiğine vurgu yapmıştır.

#### 4. Sonuçlar Ve Öneriler

Eğitim-öğretim sürecinde etkili bir materyal olan ders kitapları bazen çeşitli problemlerin kaynağı da olabilmektedir. Amacına yönelik olarak veya uygun şekilde kullanılmayan ders kitapları bazı durumlarda sorunlar oluşturmakta ve öğrenme sürecini de dolaylı olarak etkilemektedir (Keleş, 2001). Bu nedenle ders kitaplarının içeriği programa uygun bir şekilde hazırlanmalı, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sunulmalı ve teknolojinin ürünlerinden faydalanılmalıdır (Demirel ve Kiroğlu, 2006; Kılıç ve Seven, 2004). Uygun şekilde hazırlanmış ders kitaplarının uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin ders kitaplarını kullanma düzeyleri öğrenme ortamını doğrudan etkileyebilmektedir. Ders kitapları ile ilgili eksiklikleri belirleyebilecek ve geliştirilmesi için önerilerde bulunabilecek kişiler öğretmenlerdir. Zaman içerisinde fark edilen eksiklikler öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tamamlanmalı ve geliştirilmelidir.

Yapılan araştırmalarda ders kitaplarının bir araç olarak öğretmenlere dersin uygulama aşamasında büyük katkılar sağlayacağı belirtilmiştir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenler bazı eksikliklerinden dolayı ders kitaplarını pek fazla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ders kitaplarını özellikle ödevlendirme ve dersin giriş aşamalarında kullanmaktadır. Bu yönüyle alan yazındaki çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir (Başer, 2012; Işık, 2008; Korkmaz, Tutak ve İlhan, 2020). Bu noktada elde edilen bu bulgu öğretmenlerin ders kitaplarını kullanım oralarının düştüğü yönündeki araştırma bulgularını desteklemektedir (Katipoğlu vd., 2016; Kocaoglu Er, 2016; Yurtçu, 2013). Ders kitaplarını kullanmamalarının bir diğer nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin en az beş yıllık deneyime sahip olmaları olabilir. Öğretmenler edindikleri tecrübeler yardımı ile dersleri rahat bir şekilde işleyebilirler. Bununla beraber yeni göreve başlayan öğretmenler için ders kitapları çoğu durumda öğretmenin gerek duyduğu bütün bilgileri sunarak kurtarıcı görevi üstlenebilecektir. Araştırmalar göreve yeni başlayan öğretmenlerin, deneyim sahibi uzman öğretmenlere oranla, bir takım öğretim görevlerini yerine getirmekte zorlandıklarını ifade etmektedir ( Reynolds, 1992; Wolff et al. 2016). Acemi öğretmenlerin, öğretim sürecinde ders

planlarına aşırı bağımlı kaldıkları (Westerman, 1991), öğretim sürecindeki önceliklerinin, öğrencilerin ilgilerini öğretim görevleri üzerine çekme ve dersi planladıkları şekilde tamamlama olduğu ve bu amaçla derste aceleci davranışlar sergileyebildikleri gözlenmiştir (Berliner, 2001). Öğretmenlerin öğretim performanslarına yönelik en sık gözlemlenen izleme davranışı, dersin içeriğini eksiksiz aktarabilme amacıyla ders kitabının öğretim sürecinde takip edilmesidir (Gürel, Bozkurt Yıldız, ve Yetkin Özdemir, 2022). Bu bağlamda öğretmenler dersin giriş etkinliklerinde ders kitabını kullanmışlardır. Ayrıca kazanım sırasının izlenmesi ve etkinliklerin uygulanması sürecini de kitaptan takip ettikleri gözlenmiştir.

Ders kitaplarında ünite ve konu sonlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir. Bu durum öğretmenler açısından olumlu bir özellik olarak belirtilmiştir. Ancak yine de öğretmenler ders kitaplarında daha fazla alıştırmaya ve merkezi sınavlarda yer alan beceri temelli sorulara benzer soruların bulunması gerektiğini düşünmektedir. Araştırmada elde edilen ders kitaplarının ölçme değerlendirme bölümlerinin merkezi sınavlar ile uyumlu olması yönündeki bulgu alan yazındaki birçok çalışmayla örtüşmektedir (Arslan ve Özpınar, 2009; Işık, 2008; Korkmaz, Tutak ve İlhan, 2020). Ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına daha ayrıntılı olarak yer verilmelidir.

Sonuç olarak; ders kitaplarının kullanımı sırasında öğretmenler belirli sorunlar yaşamaktadırlar ancak bu sorunlar aşılamayacak sorunlar değildir. Öğretmenler bazı konuların sıralamasının yanlış olduğunu düşünmektedir. Matematikğin sarmal yapıda olması konuların birbiri ardına ön koşul olacak şekilde öğrenilme gerekliliği bu durumu önemli kılmaktadır. Zamanla öğretmenler bir şekilde bu sorunların üstesinden gelebilirler. Öğretmenler ders kitaplarını farklı aşamalarda olsa da genel olarak dersin her aşamasında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Ders kitaplarının kullanımının öğretmene önemli derecede bir dezavantaja neden olmadığı gibi bir çok avantaj sağlayacağı bir çok çalışmada ifade edilmiştir.

Teknolojinin eğitimde etkin kullanımı öğrenci başarılarını olumlu yönde artırmaktadır. Bilgisayar yazılımları ve videolar öğrencilerin dersi dikkatlice dinlemelerine ve derse motive olmalarına yardımcı olmaktadır. Farklı çalışmalarda da öğretmenler ders kitaplarında benzer şekilde teknoloji desteğine yönelik eksiklikleri vurgulamışlardır (Aydın, 2010; Sevimli ve Kul, 2015). Matematikğin yapısındaki soyut kavramların somutlaştırılması açısından öğretmenlere büyük katkılar sağlayabilir. Ayrıca ders kitaplarının sayfa sayılarının çok fazla olmaması için eklenemeyen birçok soru ve etkinlik karekodlar yardımı ile öğretmenlere ulaştırılabilir. Örneğin öğretmenlerin



ortak olarak belirttikleri bir diğer özellik olan farklı zorluk derecesinde soru tiplerinin cevap ve çözümleri bu sayede öğrenci ve öğretmenlere ulaştırılabilir.

Araştırma sonuçları kapsamında ders kitaplarının sahip olması gereken özelliklerle ilgili bulguların kitap yazarları tarafından dikkate alınması önerilmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin sahadan deneyimleri önem arz etmektedir. Bu çalışmada ve bir çok çalışmada elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerin ders kitaplarına yönelik kullanım oranlarının düşmesi yönündedir. Kitapların etkin kullanımına yönelik bakanlık tarafından çalışmaların yapılması bu bağlamda kitaplara gerekli ise kitapların revize edilmesi önerilmektedir.

## 5. Kaynakça

- Aydın, İ. (2010). *Sekizinci sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*
- Bakılan-Mutu, B. (2008) *6. ve 7. sınıf matematik ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Başer, N. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve onların öğrencilerin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve matematik ders kitabı hakkındaki görüşleri Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Middle East Technical University, Ankara.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International journal of educational research*, 35(5), 463-482.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions (second edition)*. London: sage.
- Dayak, E. (1998). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitaplarının eğitim öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2005). İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Matematik ve Fen Bilgisi Ders Kitaplarının İncelenmesi: Problem Çözme ve Problem Kurma Yetkinlikleri Bakımından. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Denizli.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. Ed. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daymon, C., & Holloway, I. (2003). *Qualitative Research Methods in Public Relations and marketing communications*. London: Routledge.
- Gökçek, T., ve Karadeniz, M. H. (2013). Ortaöğretimde matematik ders kitabı yerine alternatif kaynakların tercih edilme nedenleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 4(1).
- Güder, Y., ve Tutak, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitabı hakkındaki görüş ve düşünceleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 16-28.
- Gürel, R., Bozkurt, E., Yildiz, P., & Özdemir, İ. (2022). An investigation on self-regulation activities of novice middle school mathematics teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 6(4).

- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- Kabapınar, Y (2006) *Yeni Öğrenme Anlayışının Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları, Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Karakelleoğlu, S. (2007) *İlköğretim 4. sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi
- Karakuş, C. (2008), *İlköğretim 1.kademe öğretmen kılavuz kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi
- Katipoğlu, M. & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci çalışma kitabı hakkında görüşleri. *International Journal of Education, Science and Technology* 2(3), 156- 165.
- Keleş, E. (2001). *Fizik Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2004), *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, (4. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Korkmaz, E., Tutak, T., İlhan. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 18, 118-128.
- Kocaoğlu Er, F. S. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin 5. ve 6. sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin görüşleri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, T. (2014). MEB 2005 öğretim programına göre hazırlanan 9. Sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşüyle değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 57-78.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi Ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge*. Tebliğler Dergisi: Haziran 2007/2597.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (second edition)*. San francisco: jossey-basspublishers
- Reynolds, A. 1992. "What is competent beginning teaching? A review of the literature", *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Sefa, A. (2009). *7. sınıf ilköğretim matematik ders kitabının; görsel, duyuşsal ve akademik yönden incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]*. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Seven, S. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Matematik ders kitabı içeriklerinin teknolojik uygunluk açısından değerlendirilmesi: ortaokul örneği. *Necati Bey Eğitim Fakültesi Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 9(1), 311-331.
- Toptaş, V., Elkatmış, M., ve Karaca, T. (2012). İlköğretim 4. sınıf matematik programının öğrenme alanları ile matematik öğrenci çalışma kitabındaki soruların zihinsel alanlarının TIMSS'e göre incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 17-29.
- Westerman, D. A. 1991. "Expert and novice teacher decision making", *Journal of Teacher Education*, 42(4), 292-305.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243-265.
- Yan, Z., F. Lianghuo (2002). *Textbook Use By Singaporean Mathematics Teachers at Lower Secondary School Level. Mathematics Education for a Knowledge-Based Era*. 2002. Vol. 2
- Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). ankar: seçkin yayıncılık

# Eğitimde Güncel Araştırmalar- III

Editör:

Doç. Dr. nder Baltacı

 **ÖZGÜR**  
YAYINLARI

