



AJESS.
JOURNAL



AKADEMİK EĞİTİM VE SOSYAL
BİLİMLER DERGİSİ
(AESD)

ACADEMIC JOURNAL OF
EDUCATION AND SOCIAL
SCIENCES
(AJESS)

Editor in Chief: Dr. Murat BAŞ

Cilt 2 Sayı 1, 2025/ Volume 2 Issue 1, 2025

ISSN: 3062-262X

<https://www.ajessjournal.com>

Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)
Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

Cilt 2, Sayı 1, Yıl 2025 **Volume 2, Issue 1, Year 2025**

Sahibi **Owner**

Dr. Öğretim Üyesi Murat BAŞ Assist. Prof. Dr. Murat BAŞ

Baş Editör **Editor in Chief**

Dr. Öğretim Üyesi Murat BAŞ Assist. Prof. Dr. Murat BAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye Kırşehir Ahi Evran University- Türkiye

Editör Kurulu **Editorial Board**

Prof. Dr. Bayram TAY Prof. Dr. Bayram TAY
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi-Türkiye Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar University-Türkiye
Prof. Dr. Seyit ATEŞ Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi-Türkiye Gazi University-Türkiye
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi -Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam University -Türkiye
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ Prof. Dr. Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi -Türkiye Kırıkkale University -Türkiye
Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
Erciyes Üniversitesi-Türkiye Erciyes University -Türkiye
Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND
The University of Warwick-İngiltere The University of Warwick-England
Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ Assoc. Prof. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi-Türkiye Necmettin Erbakan University-Türkiye
Doç. Dr. Önder BALTACI Assoc. Prof. Dr. Önder BALTACI
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Doç. Dr. Osman ÇİL Assoc. Prof. Dr. Osman ÇİL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Dr. Elsa Lucia ESCALANTE-BARRİOS Dr. Elsa Lucia ESCALANTE-BARRİOS
Universidad del Norte-Kolombiya Universidad del Norte-Colombia
Dr. Amy ENCİNGER Dr. Amy ENCİNGER
University of Wyoming-ABD University of Wyoming-USA

İstatistik Editörü **Statistics Editor**

Dr. Şeyma ERBAY MERMER Dr. Şeyma ERBAY MERMER
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi- Türkiye Bilecik Şeyh Edebali University - Türkiye

Dil Editörü **Language Editor**

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERÇE Assist. Prof. Dr. Hüseyin SERÇE
Selçuk Üniversitesi- Türkiye Selçuk University - Türkiye

Grafik ve Tasarım **Graphic and Design**

İlker KARAMAN İlker KARAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye The Ministry of National Education - Türkiye

Sekreteryaya

Dr. Günseli Ayça ŞALDIRDAK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Türkiye
Arş. Gör. Özlem GÖZEN
Hacettepe Üniversitesi
İlker KARAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
Buse ŞEFİK
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
Nazife Sude ÜNAL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye

Secretariat

Dr. Günseli Ayça ŞALDIRDAK
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Res. Asist. Özlem GÖZEN
Hacettepe University
İlker KARAMAN
The Ministry of National Education - Türkiye
Buse ŞEFİK
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Nazife Sude ÜNAL
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ
Gazi Üniversitesi – Türkiye
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN
Michigan State University- ABD
Prof. Dr. Jenni Ingram
Oxford University- İngiltere
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Recep Tayyip Erdoğan- Türkiye
Prof. Dr. Güner KOÇ
Ufuk Üniversitesi – Türkiye
Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Gazi Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Dilek GENÇTARIM KURT
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Türkiye
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Erciyes Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Gazi Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Şükran UÇUŞ GÜLDALİ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi- Türkiye
Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Gazi Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi-Türkiye

Advisory Board

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ
Gazi University – Türkiye
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN
Michigan State University- ABD
Prof. Dr. Jenni Ingram
Oxford University- England
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Erciyes University-Türkiye
Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Recep Tayyip Erdoğan- Türkiye
Prof. Dr. Güner KOÇ
Ufuk University – Türkiye
Prof. Dr. Adem TAŞDEMİR
Kırşehir Ahi Evran University- Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Gazi University-Türkiye
Prof. Dr. Dilek GENÇTARIM KURT
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Erciyes University-Türkiye
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Gazi University-Türkiye
Prof. Dr. Şükran UÇUŞ GÜLDALİ
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Prof. Dr. Gülay EKİCİ
Gazi University -Türkiye
Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu University -Türkiye

Bu dergi Open AIRE, IdealOnline, SIS, RJI Factor, Cosmos, SCIF, ULRICHS WEB, Advance Science Index, Google Akademik, ROAD, EuroPub, IAD, ResearchBib, ESJI, Index Copernicus International, ISI, ROOT Indexing, CiteFactor veri tabanında yer almaktadır.

This journal takes place at Open AIRE, IdealOnline, SIS, RJI Factor, Cosmos, SCIF, ULRICHS WEB, Advance Science Index, Google Akademik, ROAD, EuroPub, IAD, ResearchBib, ESJI, Index Copernicus International, ISI, ROOT Indexing, CiteFactor data base.

İçindekiler/ Table of Contents
Cilt 2, Sayı 1, 2025/Volume 2, Issue 1, 2025

	1-13
Mesut Fatih Demir- Zeynep Demir	
İlkokul Fen Bilimleri Dersi 2018 ve 2024 Programlarının Karşılaştırılması <i>Comparison of Primary School Science Course Programs 2018 and 2024</i>	<i>Araştırma Makalesi/</i> <i>Research Article</i>
	14-27
Mehmet TÜRKYILMAZ- İhsan KALENDEROĞLU	
Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi <i>Investigation of Turkish teachers' views on secondary school students' writing skills</i>	<i>Araştırma Makalesi/</i> <i>Research Article</i>
	28 - 37
Sinan YENİAY- Fatma AÇIK	
Türkçe Öğretim Programlarının (2019 ve 2024 Maarif Modeli) Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Bakımından Karşılaştırılması <i>Comparison of Turkish Language Curriculum (2019 and 2024 Education Model) in Terms of Evaluating Basic Language Skills</i>	<i>Araştırma Makalesi/</i> <i>Research Article</i>
	38 - 52
İREM YILDIRIM	
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Bakış Açıları <i>Social Studies Teachers' Perspectives on Multicultural Education</i>	<i>Araştırma Makalesi/</i> <i>Research Article</i>
	53 - 67
Özgür ARSLANGÖRÜR	
Feminist Eleştiri Kuramı Açısından Tren Burdan Geçmiyor Romanının İncelenmesi <i>A Review of The Novel Tren Burdan Geçmiyor in Terms of Feminist Critical Theory</i>	<i>Araştırma Makalesi/</i> <i>Research Article</i>
	68 - 82
Bilal Polat- Yurdal DİKMENLİ	
Deprem Deneyimi Yaşamış Sınıf Öğretmenlerinin Depreme Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi <i>Examination of Opinions on The Earthquake of Classroom Teachers Who Have Experienced An Earthquake</i>	<i>Araştırma Makalesi/</i> <i>Research Article</i>

Halil İbrahim Öksüz- Serpil Elalmış- İsmail Yaşartürk

Yazma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi

An Investigation of Phonological Awareness Skills in First-Grade Elementary School Students With And Without Writing Difficulties


*Araştırma Makalesi/
Research Article*




Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

İLKOKUL FEN BİLİMLERİ DERSİ 2018 VE 2024 PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL SCIENCE COURSE PROGRAMS 2018 AND 2024

Mesut Fatih DEMİR , Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, mesutfatihdemir@gmail.com

Zeynep DEMİR , Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, zeynepecealtuntas@gmail.com

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 09/09/2024 Düzeltme/Revision: 10/01/2025 Kabul/Accepted: 18/02/2025

Abstract

In this study, the 2018 and 2024 Science Curriculums were compared and how the programs changed in terms of their philosophical approaches, teaching methods, outcomes, course hours, learning areas, values education and measurement-evaluation processes were analyzed. The research was carried out using the document review method, one of the qualitative research methods, and the curriculum published by the Ministry of National Education was evaluated through content analysis. The findings show that the 2024 program has a more holistic, interdisciplinary and student-centered structure. In terms of teaching methods, active learning techniques were given more importance, and an ethical and sustainability-based approach was adopted along with scientific process skills. In addition, it was determined that the number of outcomes was reduced, and the learning processes were structured to support more in-depth learning. It was determined that process-oriented, skill-based and multi-faceted evaluation methods gained weight in the measurement and evaluation processes. The findings of the study show that the Turkey Century Maarif Model adopts a more innovative and contemporary approach in science education. Experimental research is needed to evaluate the in-class applications of the program.

Keywords: Education Model, Science, Teaching Methods and Techniques

Öz

Bu çalışmada, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programları karşılaştırılarak, programların felsefi yaklaşımları, öğretim yöntemleri, kazanımları, ders saatleri, öğrenme alanları, değerler eğitimi ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından nasıl bir değişim geçirdiği analiz edilmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programları içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulgular, 2024 programının daha bütüncül, disiplinler arası ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Öğretim yöntemleri açısından aktif öğrenme tekniklerine daha fazla yer verilmiş, bilimsel süreç becerileriyle birlikte etik ve sürdürülebilirlik temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Ayrıca, kazanım sayısının azaltıldığı ve öğrenme süreçlerinin daha derinlemesine öğrenmeyi destekleyecek şekilde yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise süreç odaklı, beceri temelli ve çok yönlü değerlendirme yöntemlerinin ağırlık kazandığı belirlenmiştir. Çalışmanın bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin fen bilimleri eğitiminde daha yenilikçi ve çağdaş bir anlayışı benimsediğini göstermektedir. Programın sınıf içi uygulamalarının değerlendirilmesi için deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Maarif Model, Öğretim Yöntem ve Teknikler

Atf için: Demir, M. F. & Demir, Z. (2025) İlkokul fen bilimleri dersi 2018 ve 2024 programlarının karşılaştırılması, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 1-16. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.15213241>

Giriş

Topluluklar ve devletlerin ortaya çıkışıyla birlikte, ortak kültür ve yaşam tarzları da gelişmiştir ve bu ilerleme sürecinin doğal bir sonucu olarak, ideal vatandaş yetiştirme kaygısı ortaya çıkmıştır. Topluluklar, çağın ve devletlerin ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi en önemli eğitim politikası haline getirmiş ve bu politikaların hayata geçirilmesi için eğitimle ilgili plan ve programlar oluşturulmaya başlanmıştır (Özerbaş ve Koç, 2022). Eğitim programları, öğretmenlerin öğrencilerden beklediği kazanımları içeren, okul içinde ve dışında planlanmış öğrenme etkinlikleri bütünü olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2020). Bu programlar, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme gibi dört temel unsuru barındıran (Demirel, 2020) ve sürekli bir yenilenme sürecini gerektiren (Erden, 1998) bir yapıya sahiptir. Program geliştirme kavramı, bu nedenle eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlardaki gelişmeler ve değişimler, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim programlarının belirli aralıklarla güncellenmesini ve yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Program geliştirme süreci, hazırlama, uygulama, süreçteki sorunların tespit edilmesi, gözden geçirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi gibi dinamik ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Demiralp, 2017).

Eğitim sistemimizin temel amacı, değerlerimizle uyumlu, yetkinliklerle bütünleşmiş ve beceri odaklı davranışlar geliştiren bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018). Bu hedef doğrultusunda, bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda yaşanan hızlı değişimlere uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi için eğitim programları düzenli olarak güncellenmekte ve yenilenmektedir (Kozikoğlu, 2024). Türk eğitim sistemi, bireylerin her yönden gelişimini ön planda tutan bütüncül bir yaklaşım benimser. Bu kapsamda, "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile öğrencilerin çok yönlü gelişimi desteklenerek alan becerileri, kavramsal yetkinlikler, eğilimler, sosyal-duygusal beceriler, değerler ve okuryazarlık gibi unsurlar bir arada ele alınmıştır (MEB, 2024). Milli Eğitim Bakanlığı 2024 yılında yayınlamış olduğu programında Fen Bilimleri Dersinin amacını şu şekilde ifade etmiştir; çağın gereksinimlerine uygun becerilerle donanmış, yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazanmış, üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen, etik ve ahlaki değerleri içselleştirmiş, girişimci ruha sahip ve fen bilimleri alanında kariyer bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program, öğrencilerin bütüncül becerilerle donatılarak, öğrenme süreçlerinde iş birliği içinde çalışabilen, grup etkinliklerine aktif katılım gösteren, öz düzenleme becerisine sahip, araştırmacı, sorgulayıcı, eleştirel düşünebilen, çevreye karşı duyarlı ve bilimsel tutum sergileyen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Yeni program yayınlandıktan sonra programın, içerik, amaç ve hedefleri oldukça ilgi çekmektedir. Bundan dolayı da programın farklı açılardan incelenmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın da amacı 2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarının felsefesi yaklaşımları açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarının program yaklaşımları açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Programlarının kazanımları nasıldır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarının ders saatleri dağılımları nasıldır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarının alana özgü becerilerin dağılımları nasıldır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Programlarında hangi değerler yer almaktadır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Programlarında ünitelerin dağılımı nasıldır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarında hangi öğrenme alanları yer almaktadır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarında hangi hedefler yer almaktadır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarında ara disiplinlere yaklaşımlar nasıldır?
- İlkokul 2024 ile 2018 Fen Bilimleri Ders Programlarında değerlendirme süreçlerine yaklaşımlar nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi temel alınarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi, günlük yaşamda doğal olarak gerçekleşen olaylara odaklanarak gerçek hayatı yansıtan bir tablo sunar. Bu durum, nitel verinin en önemli avantajlarından biridir (Miles ve Huberman, 2021). Doküman incelemesinin temel amacı, doğrudan gözlem veya görüşme yapmanın mümkün

olmadığı durumlarda ya da araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek için, araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyallerin analiz edilerek araştırma sorusuna yanıt bulmaktır (Tutar ve Erdem, 2020). Bu yöntem, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynakları olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel araştırma, sosyal ortamları ve bu ortamlarda yer alan grupları veya bireyleri sistematik bir şekilde inceleyerek sorulara yanıt arar (Berg ve Lune, 2016). Nitel veriler, dokümanlar, gözlemler ve görüşmeler gibi çeşitli kaynaklardan toplanabilir (Patton, 2018). Doküman incelemesi yöntemi, araştırmacının belirli bir konuyla ilgili yazılı, sözlü ve görsel kaynaklarda yer alan bilgileri derinlemesine incelemesi ve analiz etmesi sürecini ifade eder. Bu yöntem, özellikle doğrudan gözlem veya görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda ya da araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel veriler, dokümanlar, gözlemler ve görüşmeler gibi farklı kaynaklardan elde edilebilir (Patton, 2018).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmada kullanılmak üzere veri kaynağını, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Program online olarak MEB sitesinden elde edilmiş olup (URL1) programın orijinallik ve güvenilirliğini sağlamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından online olarak yayınlanan kaynağa ulaşılmış ve diğer araştırmacılara da ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından belirtilen "dokümanlara erişim, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma" aşamaları izlenmiştir. Çalışmada öncelikle, incelenen dokümanların seçim kriterleri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu kriterler doğrultusunda MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman analizi sürecinde, analiz edilecek temel alanlar önceden belirlenmiş ve programda yer alan kazanımlar, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir. Araştırmacılar, ilkökul Fen Bilimleri Dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve teknikleri tespit etmek amacıyla bu dokümanları incelemiş ve elde edilen bulguları tablolar halinde düzenlemiştir.

Tablolar arasındaki tutarlılığı değerlendirmek için Miles ve Huberman (2021) tarafından önerilen güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) kullanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda tablolar arasında ,88 düzeyinde bir tutarlılık tespit edilmiştir. Alan yazında ,70 ve üzeri tutarlılık oranları kabul edilebilir düzeyde kabul edildiğinden, bu sonuç tabloların tutarlı olduğunu göstermektedir. Çalışmada, ilkökul Fen Bilimleri Dersi öğretim programında yer alan yöntem ve teknikler tablolar aracılığıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Programı incelendiği için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan veri kaynağından elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Analiz süreci sonucunda ulaşılan veriler, tablolar halinde düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Dersi Ders Programlarının hangi felsefi yapıya sahip olduklarına yönelik bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 2018 ve 2024 fen bilimleri programları felsefi yaklaşımları

2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
<p>2018 İlkokul Fen Bilimleri Öğretim Programı, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye, fen okuryazarlığını kazanmaya ve günlük yaşamlarında bilimsel bilgiyi kullanabilmelerine odaklanan bir felsefeye sahiptir. Program, öğrencilerin merak duygusunu artırarak onları araştırmaya, sorgulamaya ve keşfetmeye teşvik etmeyi amaçlamaktadır.</p> <p>Bu öğretim programı, öğrencilerin doğayı ve çevreyi anlamalarına yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır. Programda öğrencilerin bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini kazanmaları için bilimsel süreç becerilerine ağırlık verilmiştir. Bu süreçler arasında gözlem yapma, veri toplama, sınıflandırma, hipotez kurma, deney yapma ve sonuç çıkarma gibi beceriler bulunmaktadır. Öğrencilerin fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirmeleri teşvik edilerek, fen bilimlerinin sadece okulda öğrenilen bir ders değil, yaşamın bir parçası olduğu vurgulanmaktadır.</p> <p>Programın felsefesi, öğrencilere bilimsel bilginin sürekli değişen ve gelişen bir yapı olduğunu kavratmak üzerine kurulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcılık ve bilimsel etik gibi değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, bilim ve teknoloji arasındaki ilişkiye vurgu yapılarak, öğrencilerin teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanmaları ve bilimsel gelişmelere karşı sorumluluk bilinciyle yaklaşmaları hedeflenmiştir.</p> <p>Öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyen 2018 ilkökul fen bilimleri öğretim programı, yaparak-yaşayarak öğrenme modelini desteklemektedir. Bu nedenle, öğrencilerin derslerde aktif olmaları, deneyler yaparak öğrenmeleri ve projeler geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Program, disiplinler arası yaklaşımla fen bilimlerini matematik, sosyal bilimler ve teknoloji gibi diğer alanlarla ilişkilendirerek, öğrencilerin bilgiyi bütüncül bir bakış açısıyla kavramalarını amaçlamaktadır.</p> <p>Sonuç olarak, 2018 İlkokul Fen Bilimleri Programı, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye, fen okuryazarlığını kazanmaya ve bilimsel bilgiyi bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamaya yönelik bir felsefeye sahiptir. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüz dünyasında, öğrencilerin fen bilimlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve bilimsel süreçleri hayatlarının her alanında kullanabilmeleri programın temel hedeflerinden biridir.</p>	<p>2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrencilerin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimlerini bütüncül bir yaklaşımla desteklemeyi amaçlayan bir eğitim anlayışıdır. Bu model çerçevesinde ilkökul fen bilimleri programının felsefesi, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirirken, onları etik değerler ve sorumluluk bilinciyle donatmayı hedeflemektedir. Program, bilimsel süreçleri anlama, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.</p> <p>Fen bilimleri eğitimi, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine yönelik çeşitli alan becerilerini içermektedir. Bunlar arasında bilimsel gözlem yapma, verileri kaydetme ve yorumlama, deney tasarlama ve uygulama, problem çözme ve bilimsel iletişim gibi beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler, öğrencilerin fen bilimlerini günlük hayatla ilişkilendirmelerine ve bilimsel olayları sorgulamalarına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin doğaya ve çevreye karşı duyarlılık geliştirmeleri, bilimsel bilgiye etik çerçevede yaklaşmaları ve bilimsel süreçleri doğru bir şekilde kullanmaları teşvik edilmektedir.</p> <p>Programın bir diğer önemli yönü, disiplinler arası öğrenmeyi destekleyerek fen bilimlerini matematik, teknoloji ve diğer derslerle ilişkilendirmektir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendiklerini farklı alanlarda kullanmalarını sağlarken, bilimsel bilgiyi daha anlamlı hale getirmektedir. Ayrıca, fen bilimleri eğitimi öğrencilerin merak duygusunu ve araştırma becerilerini destekleyerek onları yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmektedir.</p> <p>Sonuç olarak, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkökul fen bilimleri programı, öğrencilerin bilimsel okuryazarlık kazanmalarını, bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve etik değerlere sahip bireyler olarak yetişmelerini amaçlayan kapsamlı bir eğitim felsefesine sahiptir. Bu doğrultuda, öğrencilerin bilimle iç içe bir yaşam sürmelerini ve bilimsel gelişmelere katkı sağlayacak bireyler olmaları hedeflenmektedir.</p>

Tablo 1 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarının felsefi yaklaşımları karşılaştırılmış ve her iki programın da bilimsel süreç becerilerini geliştirmeyi hedeflediği belirlenmiştir. 2018 programı, bilimsel okuryazarlık, sorgulama ve yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımını benimserken; 2024 programının, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda, bilimsel düşünme becerilerini etik değerler ve sorumluluk bilinciyle bütünleştirdiği görülmüştür. Ayrıca, 2024 programının disiplinler arası öğrenmeyi destekleyerek fen bilimlerini matematik, teknoloji ve diğer derslerle ilişkilendirdiği, öğrencilerin fen bilimleri ile günlük hayat arasında daha güçlü bağ kurmalarını hedeflediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, 2024 Fen Bilimleri Programı, 2018 programının yapılandırmacı yaklaşımını korumakla birlikte, daha bütüncül bir eğitim anlayışıyla öğrencilere bilimsel okuryazarlık kazandırmayı ve bilimle iç içe bir yaşam sürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Dersi Ders Programlarının nasıl bir yaklaşıma sahip olduklarını gösteren karşılaştırma Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı yaklaşımları

Kriter	2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
Öğrenme Yaklaşımı	Bilimsel okuryazarlık ve yapılandırmacı öğrenme temellidir.	Öğrenciyi merkeze alan, bütüncül ve disiplinler arası yaklaşım benimsenmiştir.
Bilimsel Süreç Becerileri	Gözlem yapma, hipotez kurma, deney tasarlama ve sonuç çıkarma becerileri ön plandadır.	Üst düzey düşünme, bilimsel süreç becerileri ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırılmaya odaklanmıştır.
Disiplinler arası Yaklaşım	Fen bilimleri ile matematik, teknoloji gibi alanlar arasında bağlantılar kurulur.	STEM ve teknoloji entegrasyonu vurgulanarak farklı disiplinlerin bir arada kullanımı teşvik edilir.
Çevre ve Sürdürülebilirlik	Doğa ve çevreyi koruma bilinci kazandırmaya yönelik etkinlikler yer alır.	Çevresel sürdürülebilirlik konularına daha fazla vurgu yapılır ve bu konular disiplinler arası öğrenme süreçleriyle desteklenir.
Değerler Eğitimi ve Bilim Etiği	Bilimsel etik, iş birliği ve sorumluluk alma becerileri kazandırılır.	Bilimsel etik ve ahlaki değerler ön plana çıkarılarak toplumsal sorumluluk bilinci geliştirilir.
Öğrenci Merkezilik	Öğrencilerin bilimsel süreçlere aktif katılımı teşvik edilir.	Eğitsel süreçler genişletilip derinleştirilerek öğrencinin bireysel sorumluluk alması teşvik edilir.
Günlük Yaşamla Bağlantı	Günlük yaşamda fen biliminin önemini kavratmaya yönelik etkinlikler içerir.	Fen bilimleri günlük yaşama entegre edilir ve okul dışı öğrenme ortamları (müzeler, bilim merkezleri vb.) daha fazla kullanılır.

Tablo 2 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programları'nın öğrenme yaklaşımlarında ve bilimsel süreç becerilerine bakış açılarında belirgin değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. 2018 programı, bilimsel okuryazarlık ve yapılandırmacı öğrenme temelli bir yaklaşımı benimserken, 2024 programının öğrenci merkezli, disiplinler arası ve bütüncül bir modeli öne çıkardığı görülmüştür. Bilimsel süreç becerileri açısından, 2018 programı gözlem yapma, hipotez kurma ve deney tasarlama gibi temel becerilere odaklanırken; 2024 programında bu beceriler üst düzey düşünme ve yaşam boyu öğrenme çerçevesinde genişletilmiştir. Çevre ve sürdürülebilirlik konularına 2024 programında daha fazla vurgu yapıldığı, bilimsel etik ve toplumsal sorumluluğun merkeze alındığı belirlenmiştir. Ayrıca, 2024 programının fen bilimlerini günlük yaşama entegre etmek amacıyla okul dışı öğrenme ortamlarını daha etkin kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, 2024 programının fen eğitimi anlayışını genişleterek öğrencilere bilimsel düşünme becerileri kazandırmanın yanı sıra etik ve sürdürülebilirlik temelli bir bakış açısı geliştirmeyi amaçladığını göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında kazanım ve öğrenme çıktılarının karşılaştırmalı dağılımları tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programları kazanım ve öğrenme çıktısı dağılımları

Sınıf Düzeyi	2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı	Değişim Oranı (%)
3. Sınıf	36 kazanım	20 öğrenme çıktısı	44% azalma
4. Sınıf	46 kazanım	19 öğrenme çıktısı	58% azalma
Toplam	82 kazanım	39 öğrenme çıktısı	52% azalma

Tablo 3 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programları'nın kazanım ve öğrenme çıktısı dağılımları karşılaştırılmış ve 2024 programında belirgin bir azalma olduğu tespit edilmiştir. 2018 programında 3. ve 4. sınıflar için toplam 82 kazanım bulunurken, 2024 programında bu sayı 39 öğrenme çıktısına düşmüştür. Özellikle 3. sınıfta %44, 4. sınıfta ise %58 oranında bir azalma yaşanmış, genel toplamda kazanım sayısında %52'lik bir düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu değişim, 2024 programının içerik yoğunluğunu azaltarak daha derinlemesine öğrenmeyi hedeflediğini, öğrencilerin belirli konularda daha kapsamlı bilgi edinmelerine ve bilimsel becerilerini daha etkin kullanmalarına olanak tanımayı amaçladığını göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarının ders saati dağılımları karşılaştırmalı olarak tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı ders dağılımları

2018 Fen Bilimleri Programı		2024 Fen Bilimleri Programı		
	Saat		Saat	
3. Sınıf	1. Ünite	9	1. Ünite	9
	2. Ünite	6	2. Ünite	15
	3. Ünite	15	3. Ünite	12
	4. Ünite	17	4. Ünite	15
	5. Ünite	21	5. Ünite	12
	6. Ünite	18	6. Ünite	12
	7. Ünite	22	7. Ünite	12
		8. Ünite	15	
		Okul Temelli Planlama	6	
Toplam	108		108	
4. Sınıf	1. Ünite	15	1. Ünite	12
	2. Ünite	18	2. Ünite	15
	3. Ünite	12	3. Ünite	15
	4. Ünite	21	4. Ünite	12
	5. Ünite	21	5. Ünite	12
	6. Ünite	6	6. Ünite	12
	7. Ünite	6	7. Ünite	12
	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları	9	8. Ünite	12
		Okul Temelli Planlama	6	
Toplam	108		108	

Tablo 4 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarının ders saatleri ve ünite dağılımları karşılaştırılmış ve toplam ders saatlerinde bir değişiklik olmamakla birlikte, ünite bazında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. 2018 programında ünite süreleri arasında belirgin farklılıklar bulunurken, 2024 programında daha dengeli bir dağılımın benimsendiği görülmüştür. Özellikle 2024 programında ünite süreleri büyük ölçüde eşitlenmiş ve okul temelli planlamaya yer verilerek esneklik sağlanmıştır. Ayrıca, 2018 programında fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına yönelik özel bir ünite eklenerek disiplinler arası öğrenmeye vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, 2024 programının ünite sürelerini daha dengeli hale getirerek öğrencilerin konuları daha bütüncül bir şekilde öğrenmelerini hedeflediğini ve fen bilimleri eğitiminde uygulamalı yaklaşımlara daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarının içerdiği alan özgü becerileri karşılaştırmalı olarak Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı alana özgü beceriler

2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
	Bilimsel Gözlem Becerisi
	Sınıflandırma Becerisi
	Bilimsel Gözleme Dayalı Tahmin Becerisi
	Bilimsel Veriye Dayalı Tahmin Becerisi
	Operasyonel Tanımlama Becerisi
Bilimsel Süreç Becerileri	Hipotez Oluşturma Becerisi
Yaşam Becerileri	Deney Yapma Becerisi
Mühendislik ve Tasarım Becerileri	Bilimsel Çıkarım Yapma Becerisi
	Bilimsel Model Oluşturma Becerisi
	Tümevarımsal Akıl Yürütme Becerisi
	Tümdengelsel Akıl Yürütme Becerisi
	Kanıt Kullanma Becerisi
	Bilimsel Sorgulama Becerisi

Tablo 5 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programları'nda alana özgü becerilerin kapsam ve içerik açısından önemli değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. 2018 programında bilimsel süreç becerileri ön planda tutulurken, 2024 programında bu becerilere ek olarak yaşam becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri gibi daha geniş bir yetkinlik alanının dâhil edildiği görülmüştür. 2024 programında bilimsel gözlem, tahmin yapma, hipotez

oluşturma ve deney yapma gibi geleneksel bilimsel süreç becerileri korunmakla birlikte, bilimsel model oluşturma, kanıt kullanma ve bilimsel sorgulama gibi daha üst düzey becerilerin de vurgulandığı tespit edilmiştir. Bu değişim, 2024 programının fen bilimleri eğitimi daha disiplinler arası bir çerçevede ele alarak öğrencilere sadece bilimsel bilgi değil, aynı zamanda teknoloji ve mühendislikle entegre bir bakış açısı kazandırmayı amaçladığını göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında yer alan değerler karşılaştırmalı olarak Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. 2018 ve 2024 fen bilimleri programında yer alan değerler

2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
<ul style="list-style-type: none"> • Adalet • Dostluk • Dürüstlük • Öz denetim • Sabır • Saygı • Sevgi • Sorumluluk • Vatanseverlik • Yardımseverlik 	<ul style="list-style-type: none"> • Adalet • Aile Bütünlüğü • Çalışkanlık • Dostluk • Duyarlılık • Dürüstlük • Estetik • Mahremiyet • Merhamet • Mütevazılık • Özgürlük • Sabır • Sağlıklı Yaşam • Saygı • Sevgi • Sorumluluk • Tasarruf • Temizlik • Vatanseverlik • Yardımseverlik

Tablo 6 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarında yer alan değerler karşılaştırılmış ve 2024 programında değerler eğitiminin daha kapsamlı hale getirildiği belirlenmiştir. 2018 programında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi temel değerlere yer verilirken, 2024 programında bu değerlere ek olarak aile bütünlüğü, çalışkanlık, duyarlılık, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sağlıklı yaşam, tasarruf ve temizlik gibi daha geniş bir değerler setinin dâhil edildiği görülmüştür. Bu değişim, 2024 programının öğrencilere fen bilimleri eğitimi verirken aynı zamanda etik, toplumsal ve bireysel sorumluluk bilinci kazandırmayı amaçlayan daha bütüncül bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında yer alan üniteler karşılaştırmalı olarak Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı ünite dağılımları

Sınıf	2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
3. Sınıf	Gezegemizi Tanıyalım	Bilimsel Keşif Yolculuğu
	Beş Duyumuz	Canlılar Dünyasına Yolculuk
	Kuvveti Tanıyalım	Yer Bilimciler İş Başında
	Maddeyi Tanıyalım	Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayırılım
	Çevremizdeki Işık ve Sesler	Hareketi Keşfediyorum
	Canlılar Dünyasına Yolculuk	Yaşamımızı Kolaylaştıran Elektrik
	Elektrikli Araçlar	Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum
4. Sınıf	Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri	Canlıların Yaşam Alanlarına Yolculuk
	Besinlerimiz	Bilime Yolculuk
	Kuvvetin Etkileri	Sağlıklı Besleniyorum
	Maddenin Özellikleri	Dünya’mızı Keşfedelim
	Aydınlatma ve Ses Teknolojileri	Maddenin Değişimi
	İnsan ve Çevre	Mıknatısı Keşfediyorum
	Basit Elektrik Devreleri	Enerji Dedektifleri
	Işığın Peşinde	
	Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar	

Tablo 7 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarında ünite dağılımlarının önemli ölçüde değiştiği belirlenmiştir. 2018 programında üniteler daha geleneksel başlıklarla sunulurken, 2024 programında bilimsel keşif, sürdürülebilirlik ve disiplinler arası öğrenmeyi vurgulayan yeni ünite başlıklarının eklendiği görülmüştür. Özellikle 2024 programında “Bilimsel Keşif Yolculuğu”, “Yer Bilimciler İş Başında”, “Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum” ve “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” gibi başlıklarla bilimsel süreç becerilerinin günlük yaşam bağlamında ele alınmasının teşvik edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca, 2024 programının ünite içeriklerinde mühendislik, teknoloji ve çevresel sürdürülebilirlik konularına daha fazla vurgu yaptığı ve fen bilimleri eğitimi toplumsal sorumluluk ve yenilikçi düşünme ile ilişkilendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu bulgular, 2024 programının fen

bilimleri öğretiminde öğrencilerin bilimsel bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirmelerini destekleyen ve disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eden bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında yer alan öğrenme alanları karşılaştırmalı olarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı öğrenme alanları

2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
Dünya ve Evren	Bilimsel Bilgiye Ulaşma Yolları Bilim İnsanlarının Özellikleri Canlıların Sınıflandırılması
Canlılar ve Yaşam	Duyu Organlarının İşlevleri Canlıların Yaşam Döngüleri
Fiziksel Olaylar	Kayaçlar, Madenler ve Mineraller Fosil Oluşumu Maddenin Katı, Sıvı ve Gaz Hâli
Madde ve Doğası	Karışımlar ve Karışımların Ayrılması Atıkların Ayrıştırılması Varlıkların Hareketleri Kuvvet ve Etkileri Elektrikli Araç Gereçler Elektrikli Araç Gereçlerin Güvenli Kullanımı Elektriğin Tasarruflu Kullanımı Toprak Oluşumu ve Yapısı Bitki Yetiştirme Yaşam Alanları Canlı Çeşitliliği Yaşam Alanlarının Korunmasının Canlı Çeşitliliğine Etkisi Bilimin Özellikleri Bilgi Kaynaklarının Güvenilirliği Besinlerin İçerikleri Besinler ve Sağlıklı Yaşam Dünya’nın Şekli Dünya’nın Yapısı Dünya’nın Hareketleri Maddenin Hâl Değişimleri Maddelerin Isı Etkisiyle Değişimi Mıknatısın Kutupları ve Etkileşimleri Mıknatısın Etki Ettiği Maddeler Mıknatısın Kullanım Alanları Basit Elektrik Devresi Yenilenebilir ve Yenilenemeyen Enerji Kaynakları Işığın Görmedeki Rolü Işık Kaynakları Işık Kirliliği Sürdürülebilir Yaşam

Tablo 8 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarında öğrenme alanlarının kapsam ve içerik açısından önemli değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. 2018 programında Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası gibi geleneksel fen bilimleri alanlarına odaklanılırken, 2024 programında bilimsel bilgiye ulaşma yolları, bilginin güvenilirliği, sürdürülebilir yaşam, enerji kaynakları ve çevre bilinci gibi konulara daha fazla vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 2024 programında mühendislik ve teknoloji ile bütünlük bir yaklaşım benimsenerek, bilimsel süreçlerin sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp uygulama odaklı hale getirildiği görülmüştür. Bu değişim, 2024 programının fen bilimleri eğitimini yalnızca akademik bilgi kazandırmanın ötesine taşıyarak, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeye ve onları çevresel sürdürülebilirlik, teknoloji ve toplumsal sorumluluk konularında bilinçlendirmeye yönelik bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında yer alan hedefler karşılaştırmalı olarak Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı hedefleri

2018 Fen Bilimleri Programı	2019 Fen Bilimleri Programı
Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak	Fizik, kimya, biyoloji, astronomi, yer ve çevre bilimleri ile ilgili temel bilgilere sahip olmaları
Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek	Bilimin doğasına ilişkin anlayış ile bilimi takdir etmeleri, bilimsel etik ilkelere ve bilimsel düşünme becerilerine sahip olmaları
Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek	Bilimin gelişiminde dijital dönüşümün farkında olmaları, değişen teknolojiye uyum sağlamaları ve teknolojiyi çevre bilinci ile etkin kullanmaları
Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak	Sürdürülebilirlik bilinciyle doğal kaynakları verimli kullanmaları, küresel vatandaşlık ve çevre etiği bilincine sahip olmaları, doğaya ve çevre sorunlarına duyarlı olmaları ve bu şekilde hareket etmeleri
Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek	Sosyobilimsel konulara merak duymaları, araştırma yapmaları, sorgulamaları, disiplinler arası bakış açısıyla yenilikçi çözümler geliştirmeleri
Bilim insanlarının bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak	Evrensel, millî ve kültürel değerlerle uyumlu erdemlere sahip olmaları ve bu erdemleri eyleme dönüştürmeleri
Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek	Evrenin ve yaşadığı dünyanın sistemler bütünü olduğunu keşfederek bu bütünün bir parçası olduğunun bilincine varmaları
Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak	Yaşadıkları çevreye ve karşılaştıkları olaylara ve durumlara bilimsel bakış açısını merkeze alarak veriye dayalı karar vermeleri
Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek	Yüksek bilişsel ve duyuşsal farkındalığa sahip, okuryazarlık becerilerini etkin kullanan ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler olmaları
Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak	Bilim tarihinden yola çıkarak bilim insanlarının bilime ve topluma katkılarını fark etmeleri ve bilim insanlarından örneklerle bilimin kültürlerin ortak çabası olduğu anlayışını benimsemeleri
	Disiplinler arası eğitim yaklaşımı ve tasarım odaklı uygulamalar ile fen bilimleri ve mühendislik alanlarına yönelik girişimci ve kariyer bilincine sahip olmaları
	Günlük yaşamda ve bilimsel çalışmalarda güvenlik kurallarına uygun davranan bireyler yetiştirilmesi

Tablo 9 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarının hedefleri karşılaştırılmış ve 2024 programında fen bilimleri eğitiminin daha kapsamlı, disiplinler arası ve değer temelli bir yapıya dönüştüğü belirlenmiştir. 2018 programı, fen bilimleri alanlarına dair temel bilgilerin kazandırılması, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin bilim insanlarının çalışmalarını anlamalarına yönelik hedefler içerirken, 2024 programının bu unsurları koruyarak dijital dönüşüm, sürdürülebilir kalkınma bilinci, küresel vatandaşlık ve bilimsel etik gibi çağdaş yaklaşımları daha fazla vurguladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 2024 programında disiplinler arası bakış açısının güçlendirilerek öğrencilerin bilim ve mühendislik alanlarında girişimci bireyler olmalarının teşvik edildiği görülmüştür. Bu değişim, 2024 programının fen bilimleri eğitiminde yalnızca bilgi aktarımına odaklanmak yerine, öğrencileri bilimsel düşünme, eleştirel analiz ve etik sorumluluklar çerçevesinde topluma katkı sağlayacak bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan daha bütüncül bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında yer alan ara disiplinlere ilişkin yaklaşımları karşılaştırmalı olarak Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı ara disiplinler

2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
Fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi sağlanarak öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakması hedeflenir.	Bilim, teknoloji, mühendislik ve tasarım temelli olarak becerileri birbirleriyle bütünleştiren öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Öğrenme içeriklerinde alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri ve değerler eğitimi bütünleştiren nitelikli fen öğretimi anlayışı benimsenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı keşfedip anlamlandırmaları ve kendilerinin de çevrenin parçası olduğunun farkında olmalarını sağlamak için disiplinler arası ve disiplinler üstü fen öğretimi planlanmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programları'nda ara disiplinlerin ele alınış biçiminin önemli ölçüde değiştiği belirlenmiştir. 2018 programında fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilerek disiplinler arası bir bakış açısının kazandırılması hedeflenirken, 2024 programında bu yaklaşımın daha da genişletilerek bilim, teknoloji, mühendislik ve tasarım temelli bir öğrenme modeli benimsendiği tespit edilmiştir. 2024 programında öğrenme çıktılarına alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal beceriler, okuryazarlık becerileri ve değerler eğitiminin entegre edilmesiyle fen öğretiminin daha kapsamlı hale getirildiği görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini keşfetmeleri amacıyla disiplinler arası ve disiplinler üstü fen öğretimi anlayışının öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgular, 2024 programının fen bilimleri eğitimi yaklaşımını daha bütüncül hale getirerek öğrencilerin bilimsel bilgiyi yalnızca teorik düzeyde değil, farklı disiplinlerle ilişkilendirerek günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanmalarını amaçladığını göstermektedir.

2018 ve 2024 İlkokul Fen Bilimleri Ders Programlarında yer alan değerlendirme şekillerine ilişkin yaklaşımları karşılaştırmalı olarak Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. 2018 ve 2024 fen bilimleri programı değerlendirme

2018 Fen Bilimleri Programı	2024 Fen Bilimleri Programı
Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.	Alana özgü ve kavramsal becerilerin sınanmasında öğrencilerin akıl yürütme, analiz etme, eleştirel düşünme, yorumlama ve tahmin etme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı, bilimsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir.
Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.	Öğrencilerin performanslarının dikkate alınıp değerlendirileceği, öğrenciyi öğrenmeye motive eden, öğrenme teorileriyle uyumlu, zamana, öğrenciye, konuya göre değişkenlik gösterebilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri ölçme amacına, ölçülecek beceriye ve imkânlarla uygun olarak seçilmelidir.
Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri; öğrencilerin yeteneklerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, yakın ya da uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargısal nitelik taşımayan ve öğrencileri motive eden geri bildirimler sağlanmalı; oyunlardan ve dijital teknolojilerden yararlanılmalıdır.
Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.	Ölçme ve değerlendirme kapsamında amaca göre değerlendirme (tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici) uygulamalarının tümü kullanılmalıdır.
Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.	Alana özgü ve kavramsal becerilerin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, değerlerin, eğilimlerin ve okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalıdır.
Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.	Ölçme ve değerlendirme araçları geri bildirim esasına dayalı olarak öğretim sürecine yerleştirilmiştir ve öğrencileri bilinçli olarak ilgili ve özgün deneyimlere dâhil etmelidir.
Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.	Öğrenme çıktılarının veya edinilen tüm becerilerin belirli bir sistem içerisinde ve aralıklarla ölçülmesi beklenmektedir.
	Programda öğrenci ve öğretmene geri bildirim sağlamak amacıyla süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarına ağırlık verilmelidir.
	Programda uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılmaları ve öğrencilere her aşamada geri bildirim verilmesi amaçlanmıştır.
	Beceri odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları, geleneksel uygulamalardan farklı olarak öğretim süreciyle birlikte eş zamanlı olarak yürütülmelidir. Bu süreç, araç ve yöntemlerin kullanılmasında sadece öğretmenin değil öğrencilerin de öz ve akran değerlendirme formlarıyla değerlendirme sürecine dâhil olmasını gerektirmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının önemli değişiklikler gösterdiği belirlenmiştir. 2018 programında ölçme ve değerlendirme süreçleri kazanım odaklı olup, öğretim programının tüm bileşenleriyle uyum içinde yürütülmesi hedeflenirken, 2024 programında bu süreçlerin daha esnek, öğrenci merkezli ve çok boyutlu bir yaklaşımla ele alındığı tespit edilmiştir. 2024 programında, öğrencilerin akıl yürütme, analiz etme, eleştirel düşünme ve bilimsel okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik ölçme yöntemlerinin ağırlık kazandığı, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yerini süreç odaklı ve beceri temelli değerlendirme araçlarına bıraktığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencilere bireysel geri bildirim sağlamaya ve öz değerlendirme ile akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. Bu değişim, 2024 programının ölçme ve değerlendirme sürecini yalnızca akademik başarıyı belirleme aracı olmaktan çıkarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden, onların bireysel farklılıklarını dikkate alan ve bilimsel düşünme becerilerini geliştiren bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 2018 ve 2024 Fen Bilimleri Öğretim Programları karşılaştırılarak, programların felsefi yaklaşımları, öğretim yöntemleri, kazanımları, değerler eğitimi ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları açısından nasıl bir değişim geçirdiği analiz edilmiştir. Bulgular, 2024 programının öğrenci merkezli, disiplinler arası ve bütüncül bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir. Bu program, bilimsel süreç becerilerini geliştirmenin yanı sıra etik ve sürdürülebilirlik temelli bir yaklaşım sunmaktadır. 2018 programı daha çok bilimsel okuryazarlık ve yapılandırıcı öğrenme üzerine yoğunlaşırken, 2024 programı fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirerek öğrencilerin bilimsel bilgiyi günlük yaşamlarında daha etkin kullanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2024).

Öğretim yöntemleri açısından, 2024 programında öğrenci merkezli yaklaşımlar daha belirgin hale gelmiş ve aktif öğrenme tekniklerinin kullanımına ağırlık verilmiştir. Literatürde, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme temelli yöntemlerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirdiği ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği vurgulanmaktadır (MEB, 2024). Bu bulgu, 2024 programının çağdaş eğitim yaklaşımlarına daha uyumlu bir yapı sunduğunu göstermektedir. Bulgular ayrıca, 2024 programında kazanım sayısının önemli ölçüde azaltılarak öğrenme çıktılarının sadeleştirildiğini göstermektedir. Bu değişiklik, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmesini desteklemeyi ve bilimsel süreç becerilerini daha etkin şekilde geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Kıryak vd., 2024). Değerler eğitimi açısından, 2024 programında bilimsel etiğin yanı sıra bireysel ve toplumsal değerlerin daha geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Bu durum, eğitimin yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, öğrencilerin etik ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeye yönelik bir yapı kazandığını göstermektedir (Diker Coşkun, 2024). Bu durum, eğitimin yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp öğrencilerin etik ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirmeye yönelik bir yapı kazandığını göstermektedir (Özerbaş & Koç, 2022).

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından, 2024 programının geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak beceri temelli, süreç odaklı ve çok yönlü bir değerlendirme sistemini benimsediği tespit edilmiştir. Süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin akademik gelişimini destekleyerek öğrenmeyi daha etkili hale getirdiği belirtilmektedir (Baş ve Ünal, 2024).

Sonuç olarak, 2024 Fen Bilimleri Programı, 2018 programının yapılandırıcı yaklaşımını korumakla birlikte, daha disiplinler arası, öğrenci merkezli ve değer temelli bir yapıya dönüşmüştür. Programın öğretmenlerin uygulamalarını desteklemek amacıyla hizmet içi eğitim programları ve dijital araç kullanımına daha fazla önem vermesi önerilmektedir. Ayrıca, programın sınıf içi uygulamalarının etkililiğini değerlendirmek için deneysel ve karma desenli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme sürecine katkı sağlamayı hedeflemekte olup, gelecekte yapılacak çalışmalara yön gösterecek bulgular sunmaktadır.

Öneriler

Çalışmanın bulgularına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir;

2024 programında yer alan yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

Dijital ölçme araçları, modelleme, deney yapma gibi tekniklerin kullanımına yönelik uygulamalı atölyeler düzenlenerek öğretmenlerin pedagojik becerileri artırılmalıdır.

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmek için problem çözme ve araştırma temelli etkinlikler yaygınlaştırılmalıdır.

Süreç odaklı değerlendirme yöntemleri artırılmalı, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini ölçen rubrikler ve öz değerlendirme formları geliştirilmelidir.

Geleneksel sınavların yerine performans değerlendirme, dijital ölçme araçları ve portfolyo temelli değerlendirme kullanılmalıdır.

Dijital simülasyonlar, sanal laboratuvarlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının Fen Bilimleri derslerinde kullanımına yönelik yenilikçi projeler geliştirilmelidir.

Programda vurgulanan çevresel sürdürülebilirlik konularının öğrencilere aktarımı için okul dışı öğrenme ortamları (bilim merkezleri, doğa gezileri, çevre projeleri vb.) daha fazla kullanılmalıdır.

2024 programının sınıf içi uygulamalarının etkinliğini ölçmek amacıyla deneysel ve karma desenli çalışmalar yapılmalıdır.

Ayrıca gelecek çalışmaların, öğretmenlerin ve öğrencilerin programa yönelik görüşlerini ele alan derinlemesine analizler içermelidir ve programın uygulanması kapsamında yaşanan süreç da derinlemesine incelenmelidir.

Kaynakça

- Baş, M. & Ünal, N. S. (2024). 2018 Yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 Yılı İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Academic Journal of Education and Social Sciences*, 1(1), 1-23.
- Berg, B. L. & Lune H. (2016). Giriş. A. Arı (Çev. Ed.) ve M. Koçyiğit (Çev.). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Orijinal eserin yayın tarihi 5. Baskı, s. 11-31) içinde. Eğitim Yayınevi (2016, 9. Baskı).
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarımı ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 521-545.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diker Coşkun, Y. (2024). *2024 Öğretim Programları İnceleme Raporu*.
- Erden, M. (1998). *Eğitim program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Kıryak, Z., Kozaklı Ülger, T., Buğra Ülger, B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarının karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3054-3089
- Kozikoğlu, İ. (2024). Değişen fen bilimleri dersi öğretim programında öğrenci profili. F. Taşkın Ekici & H. Çelik (Edt.), *Bütüncül eğitim yaklaşımına göre etkinlik temelli fen öğretimi* (ss.1-15). Eğin Kitap.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2021). Giriş. S. Akbaba Altun & A. Ersoy (Çev. Ed.) ve A. Ç. Kılınç (Çev.). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (4. baskı, s. 1-15) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994, 2. baskı).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli: öğretim programları ortak metni*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*.
- Özerbaş, M. A. & Koç, M. (2022). Türkiye’de Cumhuriyetten günümüze ilkökul eğitim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırmada stratejik temalar. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.) ve Y. Dede & F. I. Bilican (Çev.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı, s. 37-74) içinde. Pegem Akademi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2001, 3. baskı).
- Tutar, H. & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve Spss uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- URL, 1(2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/fen-bilimleri-dersi-adresinden-02.12.2024> tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended English Summary

Introduction

The main purpose of our education system is to raise individuals who are compatible with our values, integrated with competencies and develop skill-oriented behaviors (MEB, 2018). In line with this goal, educational programs are regularly updated and renewed to raise individuals who can adapt to rapid changes in scientific, technological and social fields (Kozikoğlu, 2024). The Turkish education system adopts a holistic approach that prioritizes the development of individuals in every aspect. In this context, the multi-faceted development of students is supported with the "Turkey Century Education Model" and elements such as field skills, conceptual competencies, tendencies, social-emotional skills, values and literacy are addressed together (MEB, 2024). The Ministry of National Education stated the purpose of the Science Course in its program published in 2024 as follows;

It aims to raise individuals who are equipped with skills appropriate to the needs of the age, have acquired the habit of lifelong learning, can effectively use high-level thinking and scientific process skills, have internalized ethical and moral values, have an entrepreneurial spirit and have developed career awareness in the field of science. The program aims to equip students with holistic skills, to grow up as individuals who can work collaboratively in the learning process, actively participate in group activities, have self-regulation skills, are inquisitive, questioning, critical thinkers, sensitive to the environment and have a scientific attitude. After the new program was published, its content, goals and objectives have attracted considerable attention. Therefore, it is important to examine and evaluate the program from different perspectives.

The purpose of this study is to examine the 2018 and 2024 Primary School Science Curriculum comparatively. In line with this basic purpose, answers to the following questions were sought.

- What are the similar and different aspects of the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums in terms of their philosophical approaches?
- What are the similar and different aspects of the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums in terms of program approaches?
- What are the achievements of the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums?
- What is the distribution of lesson hours in the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums?
- What is the distribution of field-specific skills in the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums?
- What values are included in the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums?
- What is the distribution of units in the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums?
- Which learning areas are included in the Primary School 2024 and 2018 Science Curriculums?
- What are the goals in the 2024 to 2018 Science Curriculum?

- What are the approaches to intermediary disciplines in the Primary School 2024 to 2018 Science Curriculum?
- What are the approaches to evaluation processes in the Primary School 2024 to 2018 Science Curriculum?

Method

This study is based on the document review method, which is one of the qualitative research methods. Document review, which is one of the qualitative research designs, focuses on events that occur naturally in daily life and presents a picture that reflects real life. This is one of the most important advantages of qualitative data (Miles and Huberman, 2021).

The main purpose of document review is to find an answer to the research question by analyzing written and visual materials related to the research problem in cases where direct observation or interview is not possible or to strengthen the validity of the research (Tutar and Erdem, 2020). This method covers the analysis of written materials containing information about the phenomenon or phenomena being researched, and documents are considered important sources of information that should be used effectively in qualitative research (Yıldırım and Şimşek, 2021). Qualitative research seeks answers to questions by systematically examining social environments and groups or individuals in these environments (Berg and Lune, 2016). Qualitative data can be collected from various sources such as documents, observations, and interviews (Patton, 2018). The data source to be used in the research is the Turkish Century Maarif Model Science Course Curriculum published by the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. In this research, the stages of "accessing documents, checking originality, understanding documents, analyzing data, and using data" specified by Yıldırım and Şimşek (2021) were followed. In the study, first of all, the selection criteria for the documents to be examined were determined by the researchers, and in line with these criteria, the documents published by the General Directorate of Basic Education of the Ministry of National Education were accessed. In the document analysis process, the basic areas to be analyzed were determined in advance and the achievements in the program were examined independently by the researchers. The researchers examined these documents in order to determine the methods and techniques used in the primary school Science Course curriculum and organized the findings in tables.

Findings

The philosophical approaches of the 2018 and 2024 Science Programs were compared and it was determined that both programs aimed to develop scientific process skills. While the 2018 program adopted the scientific literacy, questioning and learning by doing-living approach; it was seen that the 2024 program integrated scientific thinking skills with ethical values and sense of responsibility in line with the Turkey Century Education Model. In addition, it

was determined that the 2024 program supported interdisciplinary learning by associating science with mathematics, technology and other courses, and aimed to ensure that students established a stronger connection between science and daily life.

As a result, the 2024 Science Program, while preserving the constructivist approach of the 2018 program, aims to provide students with scientific literacy with a more holistic educational approach and to ensure that they live a life intertwined with science. It was determined that there were significant changes in the learning approaches and perspectives of the 2018 and 2024 Science Programs on scientific process skills. While the 2018 program adopted an approach based on scientific literacy and constructivist learning, it was seen that the 2024 program emphasized a student-centered, interdisciplinary and holistic model. In terms of scientific process skills, the 2018 program focused on basic skills such as observation, hypothesis formation and experimental design; These skills were expanded within the framework of higher-order thinking and lifelong learning in the 2024 program. It was determined that environmental and sustainability issues were emphasized more in the 2024 program, and scientific ethics and social responsibility were taken to the center.

In addition, it was determined that the 2024 program used out-of-school learning environments more effectively in order to integrate science into daily life. The distribution of achievements and learning outcomes of the 2018 and 2024 Science Programs were compared and a significant decrease was found in the 2024 program. While there were a total of 82 achievements for 3rd and 4th grades in the 2018 program, this number decreased to 39 learning outcomes in the 2024 program. In particular, there was a decrease of 44% in the 3rd grade and 58% in the 4th grade, and it was determined that there was a 52% decrease in the number of overall outcomes. The lesson hours and unit distributions of the 2018 and 2024 Science Programs were compared, and it was determined that although there was no change in the total lesson hours, there were significant differences on a unit basis. While there were significant differences between the unit durations in the 2018 program, it was observed that a more balanced distribution was adopted in the 2024 program. In particular, in the 2024 program, unit durations were largely equalized and flexibility was provided by including school-based planning. It was determined that field-specific skills in the 2018 and 2024 Science Programs showed significant changes in terms of scope and content. While scientific process skills were prioritized in the 2018 program, it was seen that a broader competency area such as life skills, engineering and design skills was included in the 2024 program in addition to these skills.

The values in the 2018 and 2024 Science Programs were compared and it was determined that values education was made more comprehensive in the 2024 program. While the 2018 program included basic values such as justice, friendship, honesty, self-control, patience, respect, love, responsibility, patriotism and

helpfulness, it was seen that in addition to these values, a broader set of values such as family integrity, diligence, sensitivity, aesthetics, privacy, compassion, modesty, freedom, healthy living, savings and cleanliness were included in the 2024 program. It was determined that the unit distributions in the 2018 and 2024 Science Programs changed significantly. While the units were presented with more traditional titles in the 2018 program, it was seen that new unit titles emphasizing scientific discovery, sustainability and interdisciplinary learning were added in the 2024 program.

It was determined that the learning areas in the 2018 and 2024 Science Programs showed significant changes in terms of scope and content. While the 2018 program focused on traditional science fields such as the Earth and the Universe, Living Beings and Life, Physical Events, Matter and Nature, it was determined that the 2024 program emphasized more on topics such as ways to access scientific knowledge, reliability of information, sustainable life, energy resources and environmental awareness. It was determined that the way in which interdisciplinary disciplines were addressed in the 2018 and 2024 Science Programs has changed significantly. While the 2018 program aimed to integrate science with mathematics, technology and engineering to provide an interdisciplinary perspective, it was determined that this approach was further expanded in the 2024 program and a learning model based on science, technology, engineering and design was adopted. This change shows that the 2024 program has transformed the measurement and evaluation process from being a tool only for determining academic success to a structure that encourages students' active participation in learning processes, takes their individual differences into account and develops their scientific thinking skills.

Conclusion and Discussion

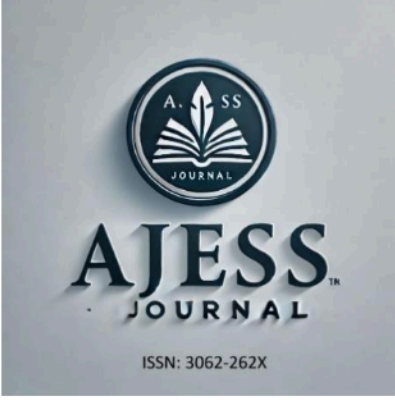
In this study, the 2018 and 2024 Science Curriculums were compared and how the programs changed in terms of their philosophical approaches, teaching methods, achievements, values education and measurement-evaluation approaches were analyzed. The findings show that the 2024 program adopts a student-centered, interdisciplinary and holistic educational approach. In addition to developing scientific process skills, this program offers an ethical and sustainability-based approach. While the 2018 program focuses more on scientific literacy and constructivist learning, the 2024 program aims to integrate science with mathematics, technology and engineering and enable students to use scientific knowledge more effectively in their daily lives (MEB, 2024). In terms of teaching methods, student-centered approaches have become more evident in the 2024 program and the use of active learning techniques has been emphasized. In the literature, it is emphasized that student-centered and active learning-based methods develop students' scientific process skills and make learning more permanent (MEB, 2024). This finding shows that the 2024 program offers a structure that is

more compatible with contemporary educational approaches.

As a result, the 2024 Science Program has transformed into a more interdisciplinary, student-centered, and value-based structure, while preserving the constructivist approach of the 2018 program. It is recommended that the program place more emphasis on in-service training programs and the use of digital tools to support teachers' practices. In addition, experimental and mixed-design studies are needed to evaluate the effectiveness of the program's classroom practices. This study aims to contribute to the program development process of the Turkey Century Education Model and presents findings that will guide future studies.

Recommendations


Further studies should also include in-depth analyses that address the views of teachers and students on the program, and the process experienced during the implementation of the program should also be examined in depth.




Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF TURKISH TEACHERS' VIEWS ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS' WRITING SKILLS

Mehmet TÜRKYILMAZ , Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mturkyilmaz84@gmail.com

İhsan KALENDEROĞLU , Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, kihsan@gazi.edu.tr

Makale Tarihçesi/Article History

Geliş/Received: 12/01/2025 Düzeltme/Revision: 24/03/2025 Kabul/Accepted: 10/04/2025

Atıf için: Türkyılmaz, M. & Kalenderoğlu, İ. (2025) Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 14-27. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15213873>

Abstract

Developing writing skills like other language skills in Turkish language teaching is one of the main objectives of the education program and Turkish language course. Especially in recent years, it is noteworthy that students' writing skills have weakened. Both the developing and changing technology and the multiple-choice exams applied in our country have caused students to develop a negative attitude towards writing. The main task in improving students' writing skills and overcoming their prejudices against writing falls to teachers. In this context, in this study, it is aimed to reveal the effectiveness of the current teaching strategies, the difficulties encountered and the successes and shortcomings achieved by examining the views of Turkish teachers on the writing skills of secondary school students in depth. Accordingly, fifteen teachers with at least five years of teaching experience were included in the study. Qualitative research design was used in the study, and based on this method, opinions were obtained from the teachers through a semi-structured interview form. The opinions were analyzed with MAXQDA 24 program according to the content analysis method. As a result of the analysis, themes, categories and codes were created. When the findings obtained from the research are examined, Turkish teachers stated that students mostly had problems with motivation and focusing, and that they also had problems in the process of self-expression because they did not have sufficient reading habits. In addition, it is stated that the most common problem encountered in student products is capitalization. Another result was that teachers preferred to mark the mistakes made by students in their written products with colored pencils and point out the correct ones among the methods of giving feedback. It is seen that teachers mostly prefer story writing and free writing to improve writing skills. In addition, Turkish teachers stated that daily writing activities are necessary to improve their students' writing skills and that reading skills are directly related to writing skills.

Keywords: Writing skills, writing errors, teacher opinions

Öz

Türkçe öğretiminde diğer dil becerileri gibi yazma becerisini geliştirmek eğitim programının ve Türkçe dersinin temel amaçlarından biridir. Özellikle son yıllarda öğrencilerinin yazma becerilerinin zayıfladığı dikkati çekmektedir. Hem gelişen ve değişen teknoloji, hem de ülkemizde uygulanan çoktan seçmeli sınavlar öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmuştur. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı olan ön yargılarının yıkılmasında temel görev öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine yönelik görüşlerini derinlemesine inceleyerek, mevcut öğretim stratejilerinin etkinliğini, karşılaşılan zorlukları ve elde edilen başarı ile eksiklikleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda en az beş yıllık eğitim tecrübesine sahip on beş öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış, bu yöneme bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmenlerden görüş alınmıştır. Alınan görüşler içerik analizi yöntemine göre MAXQDA 24 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe öğretmenleri; öğrencilerin en çok motivasyon ve odaklanma sorunu yaşadıklarını, ayrıca yeterli okuma alışkanlıkları olmadığından kendini ifade etme sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenci ürünlerinde en çok büyük harf kullanımı sorunu ile karşılaşıldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin yazılı ürünlerde yaptıkları hatalara öğretmenlerin geri dönüt verme yöntemlerinden en çok renkli kalemle işaretleyip doğruları gösterme yolunu tercih ettikleri ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla en çok hikâye yazdırma ve serbest yazı yazdırma yöntemini tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla günlük yazma çalışmasının gerekli olduğu ve okuma becerisinin de yazma becerisiyle doğrudan ilişkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma hataları, öğretmen görüşleri

Giriş

Yazma becerisi, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişiminin temel taşlarından biri olup, akademik başarıda belirleyici bir rol oynayabilir. (Graham & Perin, 2007). Yazma, yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, bireylerin kendilerini ifade etme, düşüncelerini düzenleme ve yaratıcı potansiyellerini ortaya koyma süreçlerine de olanak tanır (Kellogg, 2008). Bu sebeple ortaokul döneminde verilmesi gereken yazma eğitimi öğrencinin birçok yönden gelişimine katkı sağlayan önemli bir dil becerisidir. Yazma eğitimi, öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel ve dilsel gelişimlerini desteklemek için benimsedikleri çeşitli strateji ve yöntemlerle şekillenmektedir. Ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için, öğretmenlerin etkili yazılı anlatım tekniklerini uygulamaları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygun yaklaşımlar geliştirmeleri gerekmektedir (Troia, 2014). Bununla birlikte, öğrencilerin yazılı metinlerinde sıkça rastlanan dil bilgisi hataları, düşük yazma motivasyonu ve bireysel öğrenme farklılıkları, öğretmenlerin süreci daha verimli kılabilme adına aşmaları gereken önemli engeller arasında yer almaktadır (Hillocks, 1986). Literatürde farklı kaynaklarda da yer alan bu engellerin yazma becerisinin gelişimini birçok yönden olumsuz etkilediği görülmektedir. Bunlardan en çok dikkat çeken akademik başarıya olan etkisidir. Sınıf içerisindeki gözlemlerde bu durumu doğrular niteliktedir. Yazma becerisi yeterli olmayan öğrencilerin akademik başarılarının da zayıf olduğu gözlenmiştir. Ayrıca

yazma becerisi, yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmaz; aynı zamanda sosyal ve bilişsel gelişimin de temelini oluşturur. Yazılı ifade, öğrencilerin düşünme süreçlerini organize etmelerine, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlarken, aynı zamanda diğer akademik disiplinlerde de başarıya zemin hazırlar (Flower & Hayes, 1981; Graham, 2018; Graham & Harris, 2000). Araştırmalar, yazma becerisinin öğrencilerin genel akademik performansı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymuş ve yazılı anlatımın düzenli pratiğinin, öğrencilerin düşüncelerini daha sistemli ifade etmelerine olanak tanıdığını göstermiştir (Graham & Perin, 2007; McCutchen, 2011).

Ortaokul dönemi, yazma becerisinin derinlemesine gelişmeye başladığı ve öğrencilerin yazılı anlatım yeteneklerini daha bilinçli şekilde yapılandırdığı bir süreçtir. Bu evrede, öğrenciler basit cümle yapılarını geride bırakarak daha karmaşık ifadeler kullanır; dil bilgisi ve kelime dağarcıkları genişler, fikirler arasındaki bağlantıları kurma, ana düşüncüyü belirleme ve metinleri detaylandırma becerileri gelişir (Baker, 2013; Berninger vd. 2009; McCutchen, 2011; Hayes & Flower, 1980; Troia, 2014). Yazma becerisi ile ilgili yaklaşımlarında öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeyi hedef aldığı görülmektedir. Uluslararası alanda uygulanan yazma eğitimi yaklaşımları genellikle öğrenci merkezli olup, öğrencilerin kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve yaratıcı potansiyellerini ortaya koymalarına olanak tanımaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan çalışmalar,

etkili geri bildirim öğrencilerin yaratıcılığını artırdığını ve eleştirel düşünme becerilerini güçlendirdiğini ortaya koyarken (Graham & Harris, 2000), İngiltere’de ise yazma öğretiminin akademik düşünme süreçlerine uygun, disiplinli metin üretimini desteklediği vurgulanmaktadır (Myhill & Watson, 2011). Bu uluslararası perspektif, yazma eğitiminin yapılandırılmasında farklılaştırılmış öğretim stratejileri ve teknolojik uyumun önemi gözler önüne sermektedir. Türkiye’de ise yazma eğitimi, tarihsel olarak dil bilgisi kuralları ve metin yapısına dayalı yöntemlerle yürütülmüş; ancak son yıllarda yaratıcı yazma teknikleri, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve dijital araçların kullanımıyla daha dinamik bir hâle gelmeye başlamıştır (Kocaman & Uysal, 2019). Geleneksel metodik yapının yanı sıra, teknolojinin sunduğu olanaklar sayesinde öğrencilerin yazılı ifadelerini geliştirmeleri, farklı metin türlerini deneyimlemeleri ve geri bildirim süreçlerinin daha interaktif bir biçimde gerçekleşmesi mümkün hâle gelmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin rolü, yazma eğitiminin sadece teknik bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkarak, öğrencilerin düşünsel ve yaratıcı süreçlerini destekleyen kapsamlı stratejilerle zenginleştirilmesidir. Öğrencilere sağlanan sürekli ve yapılandırılmış geri bildirim, onların yazma sürecinin evrimsel doğasını kavramalarına ve kişisel gelişimlerinin hızlanmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda sınıf içindeki bireysel farklılıkların gözetilmesi de büyük önem taşımaktadır (Graham & Perin, 2007; Harris & Graham, 2013). Elbette ki öğrencilerde olması beklenen bu gelişmeler belirli bir sürecin neticesidir. Çünkü yazma eylemi ilkokuldan başlayıp uzun yıllar devam eden ve gelişmesi beklenen bir öğretim sürecidir. Yazma sürecini, bilişsel becerilerin yanı sıra psikolojik ve motivasyonel faktörler etkilemektedir. Bu süreç içinde yazma eylemi birçok faktörden doğrudan ya da dolaylı etkilenmektedir. Her ne kadar bilişsel faktörler bu süreçte ön planda olsa da öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları kaygı, stres ve öz güven eksiklikleri de yazılı metinlerinin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir (Ryan & Deci, 2000; Pajares, 2003; Kleiman, 2004). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onları yazmaya teşvik edici yöntemler geliştirmesi, sürecin daha sağlıklı işlenmesi açısından kritik önem taşır (Pajares & Johnson, 1994).

Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerisinin geliştirilmesindeki rolü ise son derece önemlidir. Bu öğretmenler, öğrencilerin dilsel doğruluğunu sağlamakla kalmayıp, onların düşüncelerini düzenlemelerine, yaratıcı fikirler üretmelerine ve mantıklı iddialar geliştirmelerine de destek olmaktadır (Bereiter & Scardamalia, 1987; Graham & Harris, 2000). Yazma süreci; planlama, taslak oluşturma, yazma, gözden geçirme ve son düzenleme aşamalarını içerir ve öğretmenlerin bu aşamalarda verdiği rehberlik, öğrencilerin metin kalitesini artırmada kilit rol oynar (Flower & Hayes, 1981; Seow, 2002).

Alan yazınındaki birçok çalışma, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Yazma eğitimi; dil bilgisi, yaratıcılık, özgün metin üretimi ve farklı yazı türlerinde pratik yapma gibi unsurları kapsayan kapsamlı bir süreçtir. Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, yazma pedagojisi ve dil öğretimi alanında önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Mevcut literatürde, öğretmenlerin yazma

stratejilerini uygulamadaki tutum ve yaklaşımlarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme sürecinde belirleyici rol oynadığı ortaya konulmuştur. Örneğin, Öztürk (2011) ortaokul düzeyinde öğretmen tutumlarının yazma becerileri üzerindeki etkisini incelerken, öğretmenlerin bireysel deneyimlerinin ve uygulama farkındalıklarının sürecin kalitesini artırabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Tuncer ve Yıldız (2019) tarafından yürütülen bir çalışma, öğretmen görüşlerinin yazma sürecine yansımalarını ortaya koymuş ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik tutumlarının, öğrencilerin yazma performansını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu çalışma, hem benzer araştırmalarla paralellik gösterip hem de öğretmenlerin sınıf içindeki uygulama örneklerine odaklanarak, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin daha etkili planlanmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıklarına yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada temel nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Temel nitel araştırma, katılımcı deneyimlerini ve katılımcıların deneyimlerine yönelik belirlediği anlamları araştıran nitel araştırma türüdür (Babbie, 2013; Worthington & Bodie 2013). Temel nitel araştırmaların, çalışmaların temel amaçlarına odaklandığı ve odaklandığı anlamları ortaya çıkarmayı hedeflediği belirtilmektedir (Tisdell & diğ. 2025). Bu bağlamda yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak Türkçe öğretmenlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine ilişkin görüşleri belirlenip ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ilinde çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmakta olup süreçte amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, çalışma sorusuyla doğrudan ilişkili belli kriterleri karşılayan katılımcıları seçer. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler doğrudan araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırma kapsamında özgül bir niteliği veya deneyimi taşıyan bireyleri incelemek için kullanılır. Bu yöntem derinlemesine veri sağlayarak olguların daha iyi anlaşılmasını mümkün kılar (Patton, 2015). Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak Türkçe öğretmenlerinin ez az beş (5) yıllık mesleki deneyime sahip olması belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin adları kodlanarak yazılmıştır. Örneğin TÖ5 araştırmaya katılan beşinci sıradaki Türkçe öğretmenini temsil eder. Öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	10	66,7
Erkek	5	33,3
Yaş		
30-35	3	20
35-40	3	20
40-45	5	33,3
45-50	3	20
50-55	1	6,7
Mesleki Kıdem		
5-10	2	13,3
10-15	3	20
15-20	5	33,3
20-25	3	20
25-30	1	6,7
30+	1	6,7
Eğitim Durumu		
Lisans	11	73,3
Yüksek Lisans	4	26,7

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Süreci

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüş formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemleri arasında yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarından biri yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form, araştırmacının belirli bir konu çerçevesinde açık uçlu sorular hazırlayarak katılımcıların düşüncelerini derinlemesine incelemesine olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacıya esneklik sağlarken aynı zamanda katılımcıların kendi ifadeleriyle görüşlerini açıklamalarına fırsat tanır. Yarı yapılandırılmış görüş formları, yapılandırılmış görüşmelerden farklı olarak belirli bir soru setine bağlı kalmakla birlikte, gerektiğinde yeni sorular eklemeye veya yanıtları derinleştirmek için ek açıklamalar istemeye imkân sunar (Creswell & Poth 2018). Bu sayede araştırmacılar, belirli bir konu hakkında hem nicel hem de nitel veri toplayabilirler. Özellikle eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerde, öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini anlamada etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Tisdell & diğ. 2025). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde, araştırma amacına uygun sorular geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Soruların açık ve anlaşılır olması, katılımcıların rahat bir şekilde yanıt vermelerini kolaylaştırırken, araştırmacının süreci yönetmesini de destekler (Patton, 2015). Ayrıca, formun pilot çalışmalarda test edilerek geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması önerilmektedir.

Görüşme formunda yer alan sorular için alan taraması yapılmış ve tarama sonunda yirmi soru oluşturulmuştur. Daha sonra bu yirmi soru ile ilgili beş alan uzmanından görüş alınmış ve soru sayısı on tane açık uçlu soruya düşürülmüştür. Pilot uygulama için yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan bu on soru, üç Türkçe öğretmenine sorulmuştur. Üç öğretmenden alınan veriler önce araştırmacılar tarafından incelenmiştir. İncelenen bu veriler iki alan uzmanına daha gönderilerek onların değerlendirmesi alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen değerlendirmeler ve araştırmacılar

tarafından yapılan incelemeler sonucunda sorulara son şekli verilmiş ve asıl araştırma için yedi soru belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüş formunun son hâli Microsoft Word’de düzenlenerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Görüş formunda yer alan soruların son şekli aşağıdaki şekilde olmuştur:

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?
- Öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştığınız dilbilgisi ve anlatım bozuklukları nelerdir?
- Yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarınız nelerdir?
- Öğrencilerin yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdir?
- Yazılı anlatımda nasıl geri bildirim vererek öğrencilerin yaptığı hataları düzeltiyorsunuz?
- Türkçe Öğretim Programının yazma becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Türkçe öğretmeni olarak, yazma becerisini geliştirmek için en önemli üç öneriniz nedir?

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 15 Türkçe öğretmeninden gelen cevaplar incelenmiş ve herhangi bir sorun olmadığından gelen verilerin tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel araştırmalarda verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayan önemli bir analiz yöntemidir. Araştırmacılar, içerik analizi yöntemiyle metin, ses veya görsel materyaller üzerinde kodlama yaparak belirli temalar ve kategoriler oluştururlar (Krippendorff, 2018). Bu yöntem, verilerin anlamlandırılmasını ve araştırma sorularına uygun şekilde yorumlanmasını mümkün kılar.

İçerik analizi genellikle betimsel ve çıkarımsal olmak üzere iki temel yaklaşıma sahiptir. Betimsel içerik analizinde, veriler doğrudan kodlanarak kategorilere ayrılır ve frekans analizi ile değerlendirilir (Mayring, 2014). Çıkarımsal içerik analizinde ise mevcut teorilere dayanarak veriler arasındaki ilişkiler ortaya konur ve daha derinlemesine bir yorumlama yapılır. Eğitim ve sosyal bilimler alanında içerik analizi sıklıkla kullanılan bir yöntem olup, öğrenci yazıları, ders materyalleri veya öğretmen görüşmeleri gibi farklı veri kaynakları üzerinde uygulanabilmektedir. İçerik analizinin güvenilirliği, kodlama sürecinin sistematik ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi ile artırılabilir (Neuendorf, 2018). Alınan veriler word dosyasından MAXQDA programına aktarılmıştır. Araştırmanın şeffaflığı açısından alınan veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar tarafından kodlanan bu veriler benzerlik ve farklılıkları belirlemek için bir araya getirilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen verilerin güvenilirliğinin hesaplanması için görüş birliği/görüş ayrılığı ilkesi kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki uzlaşma kolerasyon katsayısı [$\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$] kullanılarak güvenilirlik %87 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik belirlenmesinden sonra araştırmacılar tarafından kodlamalar yapılmış ve neticede sorulara ilişkin temalar aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir? “yazma becerisini geliştirmede karşılaşılan zorluklar” öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştığınız dil bilgisi ve anlatım bozuklukları

nelerdir? “yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları” yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarınız nelerdir? “yöntem ve uygulamalar” öğrencilerin yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdir? “değerlendirme ölçütleri ve süreçleri” yazılı anlatımda öğrencilerin yaptığı hataları nasıl geri dönüt vererek düzeltiyorsunuz? “yazma hatalarına geri dönüt verme yöntemleri” Türkçe ders müfredatının yazma becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? “müfredat ve sistemsel kısıtlamalar”. Türkçe öğretmeni olarak, yazma becerisini geliştirmek için en önemli üç öneriniz nelerdir? “yazma becerilerini geliştirme önerileri” şeklindedir. Bu temalar altında benzer veriler düzenlenerek kod, kategori ve temalar arasında anlamsal bir bütünlük sağlanmıştır.

Tablo 2. Verilerin analiz aşamaları

Kod	Kategori	Tema
...Öğrencilerin cümleleri istenilen düzeyde değil.	Dil ve İfade Eksikliği	YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR
...Yazma etkinliklerine karşı isteksizler.	Motivasyon ve Odaklanma Sorunu	
...Birçok öğrencinin okuma alışkanlığının olmaması.	Okuma ve Kelime Dağarcığı Eksikliği	

Nitel araştırmalarda; araştırmanın geçerliliği açısından, elde edilen veriler ayrıntılı olarak rapor edilmeli, katılımcıların ifadelerinden alıntılara yer verilmesi önemlidir. (Yıldırım & Şimşek, 2006) Bu doğrultuda verilerin analizi aşamasında katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında yedi ana tema oluşturulmuş ve bu temalar şekil 1’de gösterilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler ise bu temalara bağlı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

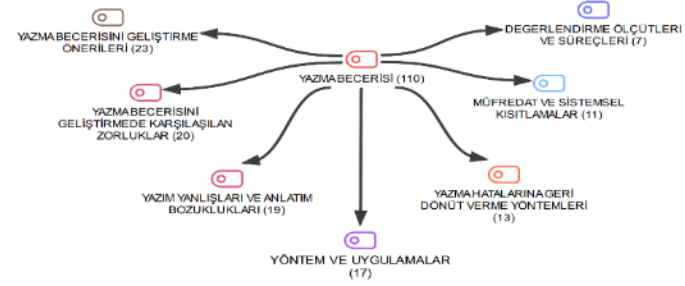
Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun,26.02.2025 tarih ve 2025/04//08 sayılı kararı.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda yedi ana tema belirlenmiş ve bu temalar şekil 1’de gösterilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular bu temalar altında açıklanmıştır.

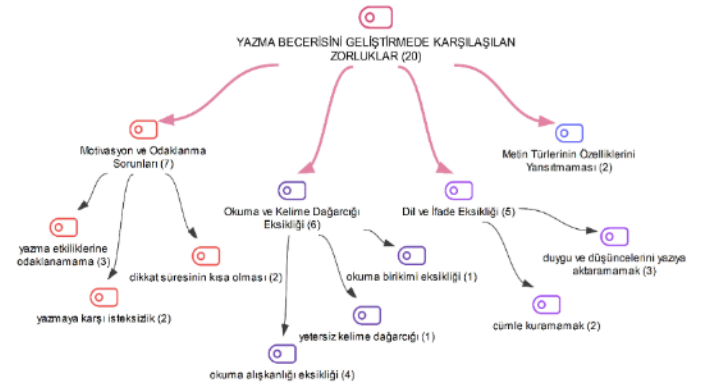
Şekil 1. Temalara ilişkin kod-alt kod modeli



1. Yazma Becerisini Geliştirmede Karşılaşılan Zorluklar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 2’de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 2. Yazma becerisini geliştirmede karşılaşılan zorluklara ilişkin kod-alt kod modeli



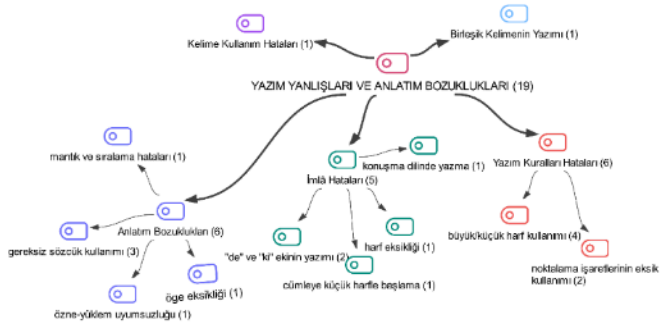
Şekil 2’ de öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin 20 görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşler kodlanarak 4 kategoride toplanmış ve frekans değerleri gösterilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin; yazma çalışmaları esnasında motivasyon ve odaklanma sorunları(f:7) yaşadıklarını, okuma ve kelime dağarcığı eksikliği olduğunu(f:6), dil ve ifade eksikliklerinin bulunduğunu(f:5), metin türlerinin özelliklerini yansıtmadıklarını(f:2) ifade etmişlerdir. Yazma becerisini geliştirme sürecinde karşılaştığı zorluklardan okuma alışkanlığı eksikliğini ifade eden öğretmenlerden TÖ14 “Öğrenciler okumadıklarından yazılı anlatım becerileri zayıf. Okumaları bile zayıfken yazılı anlatımları da daha zayıf oluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya aktarmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda TÖ7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin düşündüklerini, fikirlerini yazıya aktarmakta eksik olduklarını düşünüyorum.”

2. Yazım Yanlışları ve Anlatım Bozuklukları

Araştırmanın ikinci alt problemini “ Öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştığınız dilbilgisi ve anlatım bozuklukları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 3’te

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılarında en sık karşılaştıkları dilbilgisi ve anlatım bozukluklarına ilişkin görüşlerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 3. Yazım yanlışları ve anlatım bozuklukları

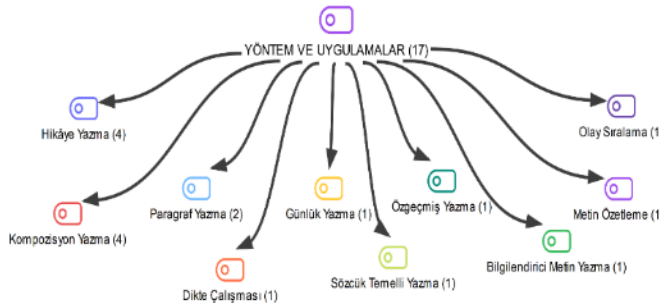


Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma sürecinde yaptıkları dilbilgisi ve anlatım bozukluklarına ilişkin 19 görüş bildirdiği görülmektedir. Bu görüşler kodlanarak 5 kategoride toplanmıştır. Katılımcılar; öğrencilerin yazma sürecinde yazım kurallarında (f:6), imlâda(f:5), anlatım bozukluklarında(f:6), kelime kullanımında (f:1) ve birleşik kelimelerin yazımında(f:1) hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Yazım kuralları hatalarından büyük/küçük harf kullanımını belirten öğretmenlerden TÖ1 *Büyük ve küçük harflerin kurallara uygun kullanılmaması*, şeklinde görüş bildirmiştir. Yine TÖ2 *Gereksiz sözcük kullanımı, mantık ve sıralama hataları, öge eksikliği en sık yapılan anlatım bozuklukları arasında yer alıyor*, şeklinde görüş belirterek neredeyse öğrencilerin tüm anlatım bozukluklarını yaptıklarını söylemiştir. Ayrıca katılımcılardan TÖ14 *Bağlaç olan de ile ek olan de'yi ayırt edemiyorlar. "ki nin yazımı ile ilgili kuralları uygulamıyorlar*, diyerek öğrencilerin bağlaç ve eklerin yazımında da sorun yaşadığını belirtmiştir.

3. Yöntem ve Uygulamalar

Araştırmanın üçüncü alt problemini *Yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarınız nelerdir?* sorusu oluşturmaktadır. Şekil 4'te Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sınıf içinde yaptıkları uygulamalar ile ilgili görüşleri kodlanmış hâli yer almaktadır.

Şekil 4. Yöntem ve uygulamalar



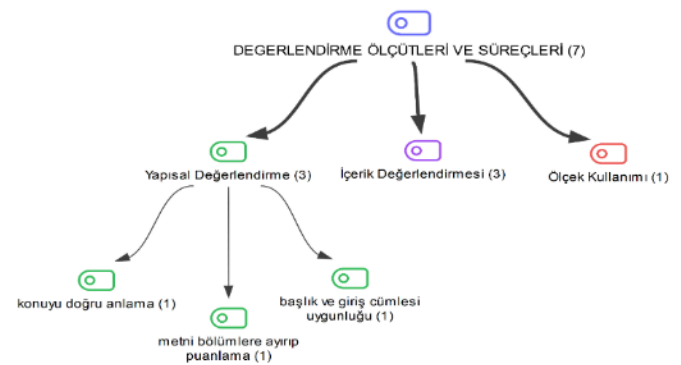
Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içinde yaptıkları uygulamalara ait 17 görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşler kodlanarak 10 kategoride toplanmıştır. Katılımcılar; öğrencilerin yazma becerileri geliştirmek için hikâye yazma çalışması(f:4), kompozisyon yazma çalışması (f:4), paragraf yazma uygulamaları (f:2), dikte çalışması(f:1), günlük yazma çalışması (f:1), sözcük temelli yazma etkinliği(f:1), özgeçmiş

yazma uygulamaları(f:1), bilgilendirici metin yazdırma çalışmaları(f:1) ve metin özetleme çalışmaları(f:1) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Hikâye yazma çalışması yaptıran öğretmenlerden TÖ6 *Hikâye tamamlama etkinlikleri, hikâye unsurlarını verip hikâye yazma, sözcükler verip o sözcüklerle ilgili yazma etkinliği*, çalışmaları ile TÖ8 *Konu verip sınıf içinde kompozisyon yazdırma çalışmaları yapıyorum*, diyerek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf içi uygulamalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

4. Değerlendirme Ölçütleri ve Süreçleri

Araştırmanın dördüncü alt problemini *Öğrencilerin yazma becerilerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Değerlendirme kriterleriniz nelerdir?* sorusu oluşturmaktadır. Şekil 5'te katılımcıların, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme aşamasında yaptıkları uygulamalar ile ilgili görüşlerinin kodlanmış hâli yer almaktadır.

Şekil 5. Değerlendirme ölçütleri ve süreçleri



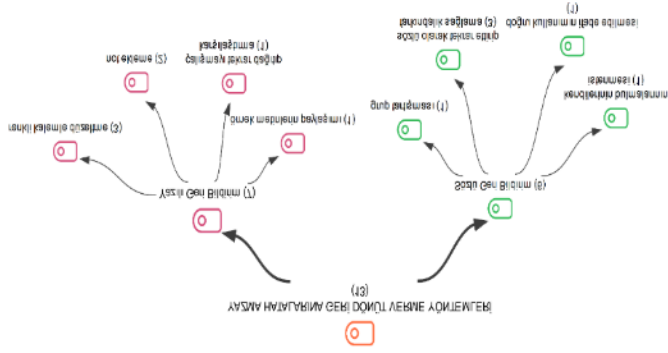
Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme süreçleri ve kriterleri ile ilgili 7 görüş belirtmiştir. Bu görüşler kodlanarak 3 ana kategoride ve bunlara bağlı alt kategorilerde toplanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirme aşamasında yapısal değerlendirmeye(f:3), içerik değerlendirmesine(f:3) ve ölçek kullanmaya(f:1) başvurduklarını belirtmişlerdir. Yapısal değerlendirme yapan öğretmenlerden TÖ11 *Değerlendirirken puanlamayı alt birimlere bölüyorum. Başlık, sayfa düzeni, yazım ve noktalama, içerik* şeklinde düşüncelerini ifade ederken içerik değerlendirmesi yapan TÖ10 *Öğrencilerin yazma becerilerini çok zayıf buluyorum. . En önemli kriter yazım ve noktalama kurallarına uyma ve anlamlı cümleler kuramamaları.* ifadesi ile görüşlerini belirtmiştir.

5. Yazma Hatalarına Geri Dönüt Verme

Yöntemleri

Araştırmanın beşinci alt problemini *Yazılı anlatımda öğrencilerin yaptığı hataları nasıl geri dönüt vererek düzeltiyorsunuz?* sorusu oluşturmaktadır. Şekil 6'da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı ürünlerine geri dönüt verme yöntemlerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 6. Yazma hatalarına geri dönüt verme yöntemleri

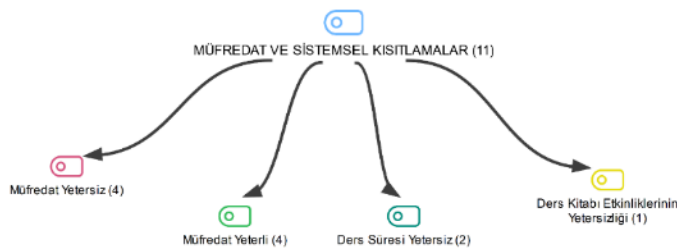


Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğrencilerin ürünlerine dönüt verme ile ilgili 13 görüş belirtmiştir. Bu görüşler kodlanarak 2 kategoride toplanmış ve her iki kategoriye de ait 4 alt kategori yer almıştır. Katılımcılar öğrencilerin yazdıkları ürünlere yazılı geri bildirim(f:7) ve sözlü geri bildirim(f:6) verdiklerini belirtmişlerdir. Yazılı geri bildirim veren öğretmenlerden çoğunluğu renkli kalemle düzeltme(f:3) yöntemini tercih etmiştir. Yazılı geri bildirim veren öğretmenlerden TÖ5 “İnceledikten sonra kağıtlarda işaretlemeler yaparak öğrencilere tekrar dağıtıyorum.” TÖ1 “Kompozisyon çalışmalarında ya da diğer yazılı anlatımlarında farklı renkte bir kalemle çizip doğrularını yazıyorum. Öğrencilere yazdıklarını tekrar dağıtıp yanlışlarını ve doğrularını görmelerini sağlıyorum.” şeklinde görüş belirterek renkli kalemle düzeltme yöntemini tercih ettiğini belirtmişlerdir. TÖ14 “Öğrenciyi yanıma çağırıp yaptığı hataları söyleyip bir daha yapmaması gerektiğinden bahsediyorum.” diyerek sözlü geri bildirim yöntemini kullandığını ifade etmiştir.

6. Müfredat ve Sistemsel Kısıtlamalar

Araştırmamızın altıncı alt problemini “Türkçe ders müfredatının yazma becerisini geliştirme açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu oluşturmaktadır. Şekil 7’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin müfredat ile ilgili düşüncelerinin kodlanmış hâli gösterilmiştir.

Şekil 7. Müfredat ve sistemsel kısıtlamalar



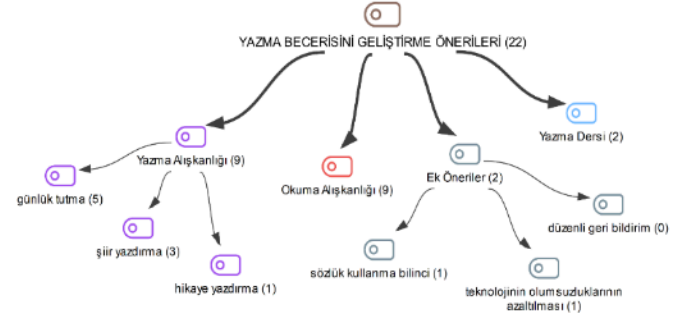
Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde müfredat ile ilgili 11 görüş ortaya koydukları görülmektedir. Bu görüşler araştırmacılar tarafından kodlanarak 4 kategoride toplanmıştır. Katılımcılar müfredatın yetersiz olduğu(f:4), müfredatın yeterli olduğu(f:4), ders süresinin yetersiz olduğu(f:2) ve ders kitabındaki etkinliklerin yetersizliği(f:1) konularında görüşlerini ifade etmişlerdir. TÖ3 “Yeterli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtirken, TÖ9 “Müfredatın yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bazı konular eksik, bazen aynı temalarda hep aynı tarz sorular olması çocukları sıkıyor. Bazı parçalar seviyelerinin üzerinde veya altında kalıyor.” Şeklinde karşı görüş belirtmiştir. TÖ4 ise ders süresinin yetersiz olmasını “Yazma derste üstünkörü

geçilecek bir iş olmaktan ziyade özellikle üstünde çalışılması gereken bir öğrenme alanı olduğundan derslerin süresinin yetersiz olması sıkıntısı mevcut.” cümleleri ile ifade etmiştir.

7. Yazma Becerisini Geliştirme Önerileri

Araştırmamızın yedinci alt problemini “Türkçe öğretmeni olarak, yazma becerisini geliştirmek için en önemli üç öneriniz nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Katılımcıların yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik önerileri kodlanarak Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Yazma becerisini geliştirme önerileri



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili 22 öneride bulunmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar kodlandığında 4 ana kategoride toplandığı görülmüştür. Türkçe öğretmenleri; yazma alışkanlığı(f:9), okuma alışkanlığı edinme(f:9), yazma dersinin ayrı yapılması(f:2) ve ek öneriler(f:2) olarak kategorilendirilmiş önerilerde bulunmuşlardır. TÖ2 “Günlük tutmak yazma alışkanlığının kazandırılması için önemli olmaktadır.” şeklinde düşüncelerinin ifade ederek düzenli yapılan çalışmanın başarıyı arttıracığı vurgusunu yapmıştır. TÖ9 “Bol bol kitap okumak gerekir.” diyerek yazma becerisi ile okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Ek öneriler ile ilgili ise öne çıkan ifade TÖ12 tarafından “Sözlük kullanma bilinci oluşturmak” şeklinde ifade edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerinde gözlenen dil ve ifade eksiklikleri, metin yapılandırma ve planlama yetersizlikleri, geri bildirim uygulamalarının etkisi, motivasyon problemleri ile müfredat ve sınıf içi uygulamalardaki yapısal kısıtlamaların, öğrencilerin yazılı üretimini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yazılı üretimlerinde karşılaştıkları dil bilgisi hataları, anlatım bozuklukları ve düşüncelerini net bir biçimde ifade edemedikleri durumların, yalnızca bireysel yetersizliklerden kaynaklanmadığını, aynı zamanda öğretim süreçlerindeki eksiklikler, sınıf içi uygulamalardaki yapısal kısıtlamalar ve mevcut müfredatın geleneksel yapısının da önemli rol oynadığını göstermektedir. Uluslararası literatürde Flower ve Hayes’in (1981) bilişsel yazma modeli, yazma sürecinin planlama, üretim ve gözden geçirme aşamalarında ortaya çıkan aksaklıkların dilsel tutarsızlık ve ifade bozukluklarına yol açtığını öne sürerken, Kellogg (2008) yazma sürecinde yeterli planlama ve revizyon stratejilerinin eksikliğinin, öğrencilerin dilsel ifade yeteneklerini zayıflattığını belirtmektedir. Hillocks (1986) ise öğrencilerin yazılı üretiminde karşılaştıkları dil bilgisi hatalarını, düşüncelerini organize etmedeki yetersizliklerle ilişkilendirirken; Graham

ve Harris (2000) yazı yazarken dilsel doğruluk ve tutarlılık sağlama noktasındaki eksikliklerin, etkili geri bildirim almadan daha da belirgin hâle geldiğini ortaya koymuştur. McCutchen (2011) de yazma sürecinde metinsel tutarsızlıkların, öğrencilerin yazılı ifadelerinde sistematik hatalara neden olduğunu rapor etmiştir. Yerli literatürde ise Kaya (2020) ve Kocaman ve Uysal (2019) gibi araştırmalar, Türkiye’de uygulanan geleneksel dil bilgisi odaklı öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel yazma becerilerini yeterince desteklemediğini göstermekte; Yıldırım ve Şimşek (2021) ise öğretmen görüşleri aracılığıyla dil ve ifade eksikliklerinin yazma sürecine doğrudan olumsuz etkiler getirdiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin dil ve ifade yeteneklerinde gözlemlenen eksiklikler, hem bilişsel süreçlerin hem de öğretim yöntemlerinin yetersizliğinden kaynaklanmakta, uluslararası çalışmalarla paralellik gösterirken yerel uygulamalarda da benzer sorunlar tespit edilmektedir. Yapılan araştırmalar ve araştırmamızdan elde edilen sonuçlar ışığında görünmektedir ki öğrencilerin ürün ortaya koyma sürecinde ilk karşılaştıkları sorun yazmayı planlama aşamasıdır. Öğrencilerin metin yapılandırma ve planlama süreçlerinde yaşadıkları zorluklar, yazma becerilerinin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Flower ve Hayes’in (1981) modeli, yazma sürecini planlama, yürütme ve gözden geçirme aşamalarına ayırmakta ve bu aşamalar arasındaki uyumun sağlanamaması durumunda metinlerde tutarlılık ve bütünlüğün kaybolduğunu belirtmektedir. Zimmerman (2000) tarafından ortaya konan öz-düzenleme kuramı, öğrencilerin kendi yazma süreçlerini organize edememelerinin, metinlerinde mantıksal bir düzen kuramamalarına neden olduğunu göstermektedir. Troia (2014) planlama stratejilerinin eksikliğinin, öğrencilerin yazılı ürünlerinde sistematik bir yapı kuramamalarına yol açtığını ifade ederken; Baker vd. (2007) üstbilişsel becerilerin uyumunun, öğrencilerin planlama ve revizyon stratejilerini geliştirmede önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Scardamalia ve Bereiter (1987) uzun vadeli yazma gelişiminde, planlama aşamasının eksik uygulanmasının, yazılı üretimde sürekli hataların tekrarlanmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Türkiye’ye yönelik araştırmalar da, geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin metin yapılandırma becerilerini yeterince desteklemediğini ve müfredatın güncel ihtiyaçlara cevap veremediğini göstermektedir; böylece hem uluslararası hem de yerel çalışmalar, öğrencilerin metinlerini yapılandırmada yaşadıkları zorlukların temelinde öğretim yöntemleri ve planlama stratejilerinin yetersizliğinin bulunduğunu ortaya koymaktadır. Planlama aşamasını başarıyla tamamlayan öğrenciler için karşılarına çıkan bir diğer sorun ise geri bildirim sürecidir. Yazma sürecinin etkin bir şekilde devam etmesini sağlayan süreç geri bildirim-düzeltilme aşaması olarak değerlendirilmektedir. Bu sürecin yeterince iyi yürütülememesi elde edilen ürünlerin istenilen seviyeye ulaşmadığını göstermektedir.

Yazma sürecinde geri bildirim uygulamaları, öğrencilerin hatalarını fark etmeleri ve metinlerini geliştirmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır. Graham ve Perin (2007)’in meta-analizi, yapılandırılmış geri bildirim öğrencilerin yazma performansını artırdığını ve düzenli geri bildirim, öğrencilerin yazılı ürünlerindeki sistematik hataların düzeltilmesinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Hyland (2016) dijital araçların kullanıldığı geri bildirim sistemlerinin, anlık ve görsel destek sağlaması bakımından ek avantajlar sunduğunu vurgularken, MacArthur

ve Philippakos (2013) etkili geri bildirim, öğrencilerin yazılı ifadelerini yeniden düzenlemelerinde ve öz-düzenleme stratejilerini geliştirmelerinde kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Mason (2018) sürekli ve detaylı geri bildirim, öğrencilerin yazma stratejilerini iyileştirmede belirleyici etkilerinin olduğunu rapor ederken, Seow (2002) hem yazılı hem de sözlü geri bildirim uygulamalarının, öğrencilerin yazma becerilerinde gözle görülür gelişmelere yol açtığını göstermektedir. Türkiye’de, Kaya (2020) ile Kocaman ve Uysal (2019) dijital geri bildirim yöntemlerinin uygulanma potansiyeline dikkat çekerken; Yıldırım ve Şimşek (2021) öğretmen görüşleri, geri bildirim uygulamalarının sürekliliği ve çeşitliliğinde hala eksiklikler bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, uluslararası uygulamalarda ön plana çıkan dijital ve interaktif geri bildirim yöntemlerinin yerel bağlamda henüz tam olarak entegre edilemediğini göstermektedir. Etkili geri bildirim süreçleri, öğrencilerin hatalarını fark etmelerinin ötesinde, yazma sürecinde öz-yeterliliklerini artırarak metinlerini daha sistematik ve tutarlı bir biçimde yeniden yapılandırmalarına olanak tanımaktadır.

Öğrencilerin yazma sürecinde düşük motivasyon ve yazma öz-yeterliliği algısı da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ryan ve Deci (2000) içsel motivasyon ile öz-yeterliliğin, öğrencilerin genel akademik başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtirken, Pajares (2003) yazma öz-yeterliliği eksikliğinin, öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını engellediğini ifade etmektedir. Kleiman (2004) motivasyon eksikliğinin, öğrencilerin yazma stratejilerine odaklanmalarını zorlaştırdığını rapor ederken, Myhill ve diğ. (2011) öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin, yazma motivasyonunu artırarak öğrencilerin öz-yeterliliğini geliştirdiğini göstermiştir. Scardamalia ve Bereiter (1987) öğretmen desteğinin, öğrencilerin duygusal ve bilişsel motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini öne sürerken; Türkiye’ye özgü araştırmalar, özellikle Kaya (2020) ile Kocaman ve Uysal (2019) tarafından, öğrencilerin yazma sürecine yeterince katılmamalarının temelinde düşük motivasyon ve öz-yeterlilik algısının yattığını ortaya koymaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2021) ise öğretmen görüşleri aracılığıyla, sınıf içi uygulamalarda duygusal destek ve motive edici stratejilerin eksikliğinin, öğrencilerin yazma performansını olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, hem uluslararası hem de yerel araştırmaların, yazma sürecinde motivasyonun ve öz-yeterliliğin önemini vurguladığını ve özellikle öğrencilerin içsel motivasyonlarının artırılmasının öğretmen desteğiyle mümkün olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen desteğinin yanı sıra motivasyonun artırılabilmesindeki bir diğer etken iste müfredat olarak göze çarpmaktadır. Müfredat ile ilgili olumsuz değerlendirmeye yapan katılımcıların birçoğu mevcut eğitim ve sınav sistemini, öğrencilerin yazma çalışmalarına karşı olumsuz yaklaşımına temel sebep olarak göstermektedir. Mevcut müfredatın ve sınıf içi uygulamaların yapısal kısıtlamaları, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Myhill (2011) yazma öğretiminde, öğrenci merkezli, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi destekleyen yöntemlerin benimsenmesinin, müfredat reformlarıyla desteklenmesi gerektiğini belirtirken, Troia (2014) daha esnek ve uygulamalı yaklaşımların müfredata entegre edilmesinin, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynadığını ifade etmektedir. Berninger ve diğ. (2008) metin türlerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkların göz önüne alınmasının,

müfredatın güncellenmesinde önemli bir unsur olduğunu ortaya koyarken; Graham & Perin (2007) düzenli yazma pratiği ve özel yazma derslerinin, öğrencilerin yazma performansını artırmada etkili bir araç olduğunu savunmaktadır. MacArthur ve Philippakos (2013) ise teknolojik gelişmelerle entegre edilmiş bir müfredatın, öğrencilerin dijital araçlar kullanarak yazma becerilerini geliştirmesine olanak tanınması gerektiğini öne sürerken, Türkiye’de yapılan çalışmalar (Kaya, 2020; Kocaman ve Uysal, 2019) mevcut müfredatın, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini yeterince desteklemediğini göstermektedir. Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından elde edilen öğretmen görüşleri, ders süresi, uygulama çeşitliliği ve içerik derinliği açısından müfredatın yetersiz kaldığını ortaya koymakta ve bu durumun, yazma öğretiminin daha yenilikçi, öğrenci merkezli ve teknolojik olarak desteklenmiş yaklaşımlarla geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, müfredatın yeniden yapılandırılması, yazma derslerinin ayrı bir alan olarak ele alınması ve teknolojik uyumun sağlanması, öğrencilerin yazma becerilerinde gözlemlenen eksikliklerin giderilmesinde önemli adımlar olarak öne çıkmaktadır.

Yazma becerisinin artırılması yukarıda da ifade edildiği gibi birçok faktörden etkilenmekte, bu sürecin daha iyi yürütülebilmesi için ise bahsedilen adımlar eğitim politikası olarak hayata geçirilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerinde konu ile ilgili görüş ve önerileri bu sürecin daha hızlı ve kalıcı bir şekilde müfredatta yer almasını sağlayacak; sınıf içi uygulanabilirliğini arttıracaktır. Öğretmenlerin sunduğu yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler, düzenli yazma pratiği, öğrenci merkezli uygulamalar, okuma-yazma bütünlüğünün desteklenmesi ve sınıf içi uygulamaların çeşitlendirilmesi gibi çok boyutlu stratejilerle özetlenebilir. Graham & Perin (2007) tarafından vurgulanan düzenli yazma pratiğinin, öğrencilerin yazma stratejilerini geliştirmede ve yazılı ürünlerinin kalitesini artırmada kritik bir rol oynadığı; Myhill (2011) tarafından desteklenen öğrenci merkezli yaklaşımların ise yaratıcı yazma etkinlikleriyle birleştiğinde öğrencilerin motivasyonunu ve yazma öz-yeterliliklerini artırdığı gözlemlenmiştir. Baker ve diğ. (2007) üstbilişsel stratejilerin kazandırılmasının, öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli planlama ve yenileme yapmalarını sağladığı; Mason (2018) öğretmen desteğinin ise öğrencilerin öz-yeterliliklerini güçlendirerek yazma performansını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. MacArthur ve Philippakos (2013) etkili öğretim ve geri bildirim yöntemlerinin, yazma derslerinin ayrı bir alanda ele alınmasının gerekliliğine işaret ederken, yerel araştırmalar da öğretmen önerileri arasında yazma derslerine özel zaman ayrılması, okuma alışkanlıklarının desteklenmesi ve sınıf içi uygulamalarda çeşitliliğin artırılması gibi stratejileri ön plana çıkarmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2021) mesleki gelişim programları ve sürekli geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesinin, yazma becerisinin sistematik olarak iyileştirilmesinde önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu öneriler, uluslararası literatürde ortaya konan yenilikçi yaklaşımlarla paralellik gösterirken, yerel uygulamalarda karşılaşılan müfredat ve sınıf içi kısıtlamaların giderilmesine yönelik stratejilerle bütünleşmektedir.

Genel olarak, hem uluslararası hem de yerel literatürde, öğrencilerin yazma becerilerinde gözlemlenen dil ve ifade eksiklikleri, metin yapılandırma sorunları, yetersiz geri bildirim, düşük motivasyon ve müfredat kısıtlamaları

benzer şekilde tanımlanmaktadır. Bununla birlikte, uluslararası çalışmalarda dijital uyum, üstbilişsel stratejiler ve öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına daha fazla vurgu yapılırken, Türkiye’ye özgü araştırmalar geleneksel öğretim yöntemleri ve mevcut müfredatın yapısal eksiklikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışma, öğretmen görüşleri ve literatürde yer alan benzer bulgular ışığında, yazma eğitiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ortaya koymakta; öğrencilerin dilsel, bilişsel, duygusal ve teknolojik ihtiyaçlarının bütüncül stratejilerle ele alınması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde düzenli yazma pratiği, etkili geri bildirim, teknolojik uyum, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları ve müfredat reformlarının bir arada uygulanmasının, yazılı üretimde gözlemlenen eksikliklerin giderilmesinde önemli katkılar sağlayacağı sonucuna varılmıştır. Bu kapsamlı tartışma, uluslararası literatürde yer alan dijital ve üstbilişsel uygulamalarla yerel uygulamalardaki geleneksel yaklaşımlar arasında oluşan farkları ortaya koyarken, her iki perspektifin ortak noktalarını da bütünleştiren çok boyutlu stratejilerin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda katılımcılardan alınan görüşler ve yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; yazma eğitiminin yeniden planlanmasının gerektiği, temel bir dil becerisi olduğu ve öğrencilerin bu beceride yetkin bir seviyeye ulaşması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Öneriler

Bu çalışmanın ortaya koyduğu sınırlılıklar, elde edilen verilerin yorumlanması ve yazma eğitiminin geliştirilmesi yönündeki önerilerin ne kadar kapsamlı olması gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. İlk olarak, araştırmanın örneklemini yalnızca Kırşehir ilinde görev yapan 15 Türkçe öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Bu durum, elde edilen bulguların sadece belirli bir coğrafi bölgeye ait deneyimleri yansıtmasına neden olmakta, Türkiye genelindeki farklı sosyo-ekonomik, kültürel ve eğitimsel bağlamın göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Farklı bölgelerdeki öğretmenlerin, okul türlerinin ve öğrenci profillerinin yazma sürecine dair farklı yaklaşımlar sergilemesi muhtemeldir; bu nedenle, çalışmanın kapsamının genişletilerek daha çok sayıda öğretmenin, hatta farklı paydaşların görüşlerinin de dâhil edilmesi, elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttıracaktır.

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri de önemli sınırlılık unsurları arasında yer almaktadır. Yalnızca yarı yapılandırılmış görüşme formlarına dayalı olarak toplanan veriler, öğretmenlerin bireysel deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koyabilse de, yalnızca tek bir perspektifi yansıtmaktadır. Yazma becerisi, öğretmenlerin rehberliğinde şekillenen bir süreç olmakla birlikte, öğrencilerin kendi deneyimleri, ailelerin desteği ve okul yönetiminin uygulamaları gibi çok boyutlu etkenlerden beslenmektedir. Bu nedenle, yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı elde edilen veriler, yazma sürecinin tüm dinamiklerini yeterince kapsayamamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrenciler, veliler ve okul yöneticilerinin de sürece dâhil edilmesi, konunun daha bütüncül bir biçimde ele alınmasına olanak tanıyacaktır. Ayrıca, araştırmanın nicel verilerle desteklenmemiş olması da önemli bir eksiklik olarak öne çıkmaktadır. Nitel yöntemler, derinlemesine ve detaylı veri toplamada başarılıdır ancak elde edilen bilgilerin ölçülebilir ve karşılaştırılabilir temellere oturtulması açısından sınırlı kalmaktadır. Öğrencilerin yazılı ürünlerinin analizi, sınıf içi

uygulamaların gözlemlenmesi ve anket gibi nicel veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilen bulguların daha objektif bir temele dayandırılmasını sağlayacak, böylece yazma sürecine dair ortaya konulan sorunların hangi oranda yaygın olduğunu daha net bir şekilde göstermeye yardımcı olacaktır.

Veri toplama sürecinin belirli bir zaman dilimine sıkışması, yazma becerisinin uzun vadeli ve kademeli gelişim sürecini tam olarak yansıtmamaktadır. Yazma yeteneği, öğrencilerin zamanla edindiği deneyimlerle, sürekli olarak değişen ve gelişen bir süreçtir. Tek bir dönemden elde edilen veriler, öğrencilerin yazma becerilerinde meydana gelen artış ya da düşüşleri, müdahale yöntemlerinin kalıcılığını ve yazma eğitiminde yapılan yeniliklerin uzun vadeli etkilerini ortaya koymada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda, uzunlamasına çalışmalar yoluyla öğrencilerin yazma gelişiminin dönemsel olarak izlenmesi, sürecin dinamik yapısının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bunun yanında, çalışmanın metodolojik sınırlılıkları da göz ardı edilemez. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, öğretmenlerin konuya dair düşüncelerini ifade etmede yeterince açık uçlu sorular sorması sağlansa da, bazı önemli detayların kaçırılması veya öğretmenlerin, görüşlerini ifade ederken belli kalıplara saplanıp kalması olasıdır. Bu durum, elde edilen verilerin, yazma sürecine dair bazı önemli noktaları tam anlamıyla yansıtmamasına yol açabilir. Veri toplama sürecinde farklı yöntemlerin bir arada kullanılması, örneğin odak grup görüşmeleri veya sınıf içi gözlemler, bu tür metodolojik eksikliklerin giderilmesine yardımcı olacaktır.

Bu sınırlılıkların giderilmesi ve yazma eğitiminin daha etkili hale getirilmesi için birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle, gelecekte yapılacak araştırmalarda örneklemin genişletilmesi büyük önem taşımaktadır. Farklı coğrafi bölgelerden, çeşitli okul tiplerinden ve farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin dâhil edilmesi, elde edilen bulguların daha geniş bir perspektife oturtulmasını sağlayacaktır. Böylece, yazma sürecinde ortaya çıkan sorunların ve başarıların, ülke genelindeki farklı eğitim koşullarında nasıl şekillendiği daha net bir şekilde ortaya konulabilecektir.

Veri toplama yöntemlerinin çeşitlendirilmesi de önemli bir adımdır. Gelecekte, yalnızca yarı yapılandırılmış görüşmelerle sınırlı kalınmamalı; odak grup görüşmeleri, anketler, sınıf içi gözlemler ve öğrenci yazılarının metin analizi gibi farklı teknikler de kullanılmalıdır. Bu çok yönlü veri toplama yaklaşımı, yazma sürecinin farklı boyutlarını daha ayrıntılı olarak ortaya koyarak, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve kapsamını artıracaktır. Öğrenci yazılarının analiz edilmesi, hangi dil bilgisi hatalarının daha yaygın olduğunu, metin yapılandırma sürecinde hangi eksikliklerin bulunduğunu ve geri bildirim uygulamalarının nasıl bir etki yarattığını daha somut gösterecektir. Bunun yanı sıra yazma öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümünde kritik bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin sürekli olarak güncel öğretim tekniklerini öğrenmeleri, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemeleri ve dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilmeleri için mesleki gelişim programlarının yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu tür programlar, öğretmenlerin deneyimlerini ve uygulamalarını güncelleyerek, sınıf içi uygulamalarda daha interaktif ve öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı yöntemlerin kullanılmasına zemin hazırlayacaktır. Böylece, öğretmenler hem kendi mesleki

becerilerini artıracak hem de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkin rol oynayacaktır.

Mevcut müfredatın da, yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yeniden yapılandırılması elzemdir. Şu anki müfredat, her ne kadar yazma becerisini destekleyici ve geliştirici kazanımlar içerse de çok yeterli olduğu söylenemez. Mevcut programda yer alan yazma becerisine yönelik kazanımların öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel analiz ve metin oluşturma süreçlerini yeterince desteklememektedir. Yazma derslerine özel zaman ayrılması, uygulamalı ve interaktif etkinliklerin artırılması, öğrencilerin yazılı üretim süreçlerine aktif katılımını teşvik edecek yöntemlerin müfredata entegre edilmesi gerekmektedir. Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin yazma sürecinde kendi düşüncelerini özgün ve akıcı bir biçimde ifade edebilmelerini sağlayacak, yazma becerilerinin kalıcı olarak gelişimine katkı sunacaktır. Ayrıca, okuma alışkanlıklarının yazma eğitimiyle bütünleşik olarak ele alınması, öğrencilerin yazma becerilerini artırmada önemli bir etken olarak görülmektedir. Yazma ve okuma birbirini tamamlayan süreçlerdir; öğrencilerin düzenli olarak kaliteli metinler okumaları, onların kelime dağarcıklarını, anlatım tekniklerini ve metin yapılandırma becerilerini geliştirecektir. Bu nedenle, yazma eğitiminde okuma alışkanlıklarını destekleyecek stratejilerin geliştirilmesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin artmasına doğrudan katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak, bu çalışma, yazma eğitimi alanında karşılaşılan sınırlılıkların ve eksikliklerin, yalnızca belirli bir bölgeye veya tek bir yöntemle elde edilen verilerle sınırlı kaldığını göstermektedir. Gelecekte, daha geniş kapsamlı örneklemeler, farklı veri toplama yöntemleri, uzunlamasına takip çalışmaları ve çeşitli paydaşların görüşlerinin dâhil edilmesiyle, yazma sürecinin çok boyutlu ve dinamik yapısı daha kapsamlı bir şekilde ele alınmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, müfredatın yenilenmesi ve okuma-yazma bütünlüğünü sağlayacak stratejilerin uygulanması, yazma becerisinin gelişiminde somut ve kalıcı iyileşmeler getirecektir. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğrencilerin yazma yetkinliklerini artırarak eğitim sisteminin genel başarısına önemli katkılar sunacaktır.

Kaynakça

- Baker, L. (2013). Metacognitive strategies. In *International guide to student achievement* (pp. 419-421). Routledge
<https://doi.org/10.4324/9780203850398>
- Baker, S. K., Shanahan, T., Linan-Thompson, S., Collins, P., & Scarcella, R. (2007). *Effective Literacy and English Language Instruction for English Learners in the Elementary Grades. IES Practice Guide*. NCEE 2007-4011. What Works Clearinghouse.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of school psychology*, 46(1), 1-21.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.008>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Earl-Babbie, M. (2013). The practice of social research. *Wadsworth, Thomson Learning Inc*, 20(3), 382-405.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/ccc198115884>
- Graham, S. (2018). Introduction to Conceptualizing Writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 217-219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1514303>
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging. In *The science of writing* (pp. 347-360). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203811122>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 313-335. <https://doi.org/10.1080/10888430701530664>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14(4).
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Conference on Research in English.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Kocaman, G., & Uysal, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri: Sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul, Türkiye, Pegem Akademi.
- Kleiman, A. B. (2004). Abordagens da leitura. *Scripta*, 7(14), 13-22.
- MacArthur, C. A., & Philippakos, Z. A. (2013). Self-regulated strategy instruction in developmental writing: A design research project. *Community College Review*, 41(2), 176-195. <https://doi.org/10.1177/0091552113484>
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.
- McCutchen, D. (2011). The knowledge-telling and knowledge-transforming models of writing: Further evidence. *Journal of Writing Research*, 3(1), 63-80. <https://doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.3>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.
- Myhill, Debra., & Watson, Annabel (2011). Teaching writing. *Becoming a reflective English teacher*, 58-72.
- Öztürk, A. (2011). Ortaokul öğrencilerinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen tutumunun rolü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(170), 45-62.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: *A review of the literature*. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313-331. <https://doi.org/10.58680/rte199415378>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 315(320), 67.
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B., & Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*.
- Troia, G. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. Document No. IC-5, Ic.
- Tuncer, B., & Yıldız, S. (2019). Yazma sürecinde öğretmen görüşlerinin etkisi: Bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 103-118.
- Worthington, D. L., & Bodie, G. D. (Eds.). (2017). *The sourcebook of listening research: Methodology and measures*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Araştırma yöntemleri ve ölçme: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Eğitimde nitel araştırma yöntemleri: Teoriden uygulamaya. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(2), 33-55.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Extended English Summary

Introduction

Writing skill is one of the cornerstones of students' linguistic and cognitive development and can play a decisive role in academic success (Graham & Perin, 2007). Writing is not only a means of communication, but also enables individuals to express themselves, organize their thoughts and reveal their creative potential (Kellogg, 2008). For this reason, writing education, which should be given in middle school, is an important language skill that contributes to the development of students in many ways. Writing instruction is shaped by various strategies and methods that teachers adopt to support students' cognitive and linguistic development. In order for middle school students to improve their writing skills, teachers need to apply effective writing techniques and develop appropriate approaches by considering students' individual differences (Troia, 2014). However, grammatical errors, low writing motivation and individual learning differences, which are frequently encountered in students' written texts, are among the important obstacles that teachers need to overcome in order to make the process more efficient (Hillocks, 1986).

The middle school period is a time when writing skills begin to develop in depth and students construct their written expression skills more consciously. In this stage, students leave simple sentence structures behind and use more complex expressions; their grammar and vocabulary expand, their ability to make connections between ideas, identify the main idea and elaborate texts improves (Baker, 2013; Berninger et al. 2009; McCutchen, 2011; Hayes & Flower, 1980; Troia, 2014).

The role of Turkish teachers is to enrich writing instruction with comprehensive strategies that support students' intellectual and creative processes, rather than relying solely on the transfer of technical knowledge. While continuous and structured feedback provided to students contributes to their understanding of the evolutionary nature of the writing process and accelerates their personal development, it is also of great importance to consider individual differences in the classroom (Graham & Perin, 2007; Harris & Graham, 2013). Of course, these expected developments in students are the result of a certain process. Because the act of writing is a teaching process that starts in primary school and continues for many years and is expected to develop. In addition to cognitive skills, psychological and motivational factors affect the writing process. In this process, the act of writing is directly or indirectly affected by many factors. Although cognitive factors are at the forefront in this process, students' anxiety, stress and lack of self-confidence in the writing process can also negatively affect the quality of their written texts (Ryan & Deci, 2000; Pajares, 2003; Kleiman, 2004). In this context, it is critical for teachers to develop methods that encourage students to write by taking into account their psychological needs in order to ensure a healthier process (Pajares & Johnson, 1994).

Many studies in the literature reveal that Turkish teachers' views on secondary school students' writing skills have a decisive impact on students' linguistic and cognitive development. Writing education is a comprehensive process that includes elements such as grammar, creativity, original

text production and practicing different types of writing. Examining Turkish teachers' views on secondary school students' writing skills fills an important gap in the field of writing pedagogy and language teaching. In the existing literature, it has been revealed that teachers' attitudes and approaches in applying writing strategies play a decisive role in the process of developing students' writing skills. For example, Öztürk (2011), while examining the effect of teachers' attitudes on writing skills at the secondary school level, stated that teachers' individual experiences and awareness of practice can improve the quality of the process. Similarly, a study conducted by Tuncer and Yıldız (2019) revealed the reflections of teachers' views on the writing process and showed that teachers' attitudes towards classroom practices positively affect students' writing performance. This study aims to contribute to more effective planning of strategies for improving writing skills by both paralleling similar studies and focusing on teachers' classroom practices.

Method

Descriptive content analysis, one of the basic qualitative research designs, was used in this study aiming to determine the views of Turkish teachers on the writing skills of secondary school students. Basic qualitative research is a type of qualitative research that investigates participant experiences and the meanings that participants determine about their experiences (Babbie, 2013; Worthington & Bodie 2013). It is stated that basic qualitative research focuses on the main purposes of the studies and aims to reveal the meanings it focuses on (Tisdell & et al. 2025). In this context, a structured interview form was used to determine and reveal the views of Turkish teachers on the writing skills of secondary school students.

Findings

Difficulties in Developing Writing Skills

The first sub-problem of the research is "What are the biggest difficulties you face in developing students' writing skills?". Participants stated that students had motivation and focusing problems (f:7), lack of reading and vocabulary (f:6), language and expression deficiencies (f:5), and did not reflect the characteristics of text types (f:2) during writing activities.

Spelling Mistakes and Expression Disorders

The second sub-problem of the research is "What are the most common grammar and expression disorders you encounter in students' writing?". Participants stated that students made mistakes in spelling rules (f:6), spelling (f:5), expression disorders (f:6), word usage (f:1) and spelling of compound words (f:1) during the writing process.

Methods and Applications

The third sub-problem of the research is "What are your in-class practices to improve writing skills?". Participants stated that in order to improve students' writing skills, they had students do story writing activities (f:4), composition writing activities (f:4), paragraph writing activities (f:2), dictation activities (f:1), daily writing activities (f:1), word-based writing activities (f:1), resume writing activities (f:1), informative text writing activities (f:1) and text summarizing activities (f:1).

Evaluation Criteria and Processes

The fourth sub-problem of the study is How do you evaluate students' writing skills? What are your evaluation criteria? The participants stated that they used structural assessment (f:3), content assessment (f:3) and using scales (f:1) to evaluate students' writing skills.

Methods of Giving Feedback to Writing Errors

The fifth sub-problem of the research is "How do you correct the mistakes made by students in written expression by giving feedback"? The participants stated that they gave written feedback (f:7) and oral feedback (f:6) to the students' written products. The majority of the teachers who gave written feedback preferred the method of correction with colored pencil (f:3).

Curricular and Systemic Constraints

The sixth sub-problem of our research is the question "Do you think that the Turkish curriculum is sufficient in terms of developing writing skills? Why?". The participants expressed their opinions that the curriculum is insufficient (f:4), the curriculum is sufficient (f:4), the course duration is insufficient (f:2) and the activities in the textbook are insufficient (f:1).

Suggestions for Improving Writing Skills

The seventh sub-problem of our research is "As a Turkish teacher, what are your three most important suggestions for improving writing skills?".

Turkish teachers made suggestions categorized as writing habit (f:9), reading habit (f:9), separate writing course (f:2) and additional suggestions (f:2)..

Conclusion and Discussion

This study reveals how language and expression deficiencies, text structuring and planning inadequacies, the effect of feedback practices, motivational problems, and structural constraints in curriculum and classroom practices affect students' written production. The findings show that the grammatical errors, expression disorders and inability to express their thoughts clearly in students' written productions are not only caused by individual inadequacies, but also the deficiencies in teaching processes, structural constraints in classroom practices and the traditional structure of the current curriculum play an important role.

In the light of the research and the results obtained from our study, it seems that the first problem that students encounter in the process of producing a product is the writing planning stage. The difficulties students experience in text structuring and planning processes directly affect the quality of their writing skills. Flower and Hayes' (1981) model divides the writing process into planning, execution and revision stages and states that if the harmony between these stages is not ensured, coherence and integrity are lost in texts.

Feedback practices in the writing process play a critical role in helping students recognize their errors and improve their texts. Graham and Perin's (2007) meta-analysis revealed that structured feedback improves students' writing

performance and regular feedback is decisive in correcting systematic errors in students' written products.

Low motivation and low perception of writing self-efficacy are also important problems in students' writing process. Ryan and Deci (2000) state that intrinsic motivation and self-efficacy have a direct effect on students' overall academic achievement, while Pajares (2003) states that lack of writing self-efficacy prevents students from actively participating in the writing process.

In addition to teacher support, another factor in increasing motivation is the curriculum. Most of the participants who made negative evaluations about the curriculum cited the current education and examination system as the main reason for students' negative attitude towards writing activities. The structural constraints of the current curriculum and classroom practices negatively affect the development of students' writing skills.

Increasing writing skills is affected by many factors as stated above, and the steps mentioned above should be implemented as an educational policy in order to better carry out this process. In addition, teachers' opinions and suggestions on the subject will enable this process to be included in the curriculum in a faster and more permanent way and will increase its applicability in the classroom. Teachers' suggestions for improving writing skills can be summarized with multidimensional strategies such as regular writing practice, student-centered practices, supporting reading-writing integrity and diversifying classroom practices.

In general, both international and local literature similarly describe language and expression deficits, text structuring problems, inadequate feedback, low motivation and curricular constraints observed in students' writing skills. However, while international studies place more emphasis on digital adaptation, metacognitive strategies, and student-centered teaching approaches, Turkey-specific research focuses on traditional teaching methods and structural deficiencies of the current curriculum. In the light of teacher opinions and similar findings in the literature, this study reveals that writing instruction is a multidimensional process; it shows that students' linguistic, cognitive, emotional and technological needs should be addressed with holistic strategies.



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ (2019 VE 2024 MAARİF MODELİ) TEMEL DİL BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Sinan YENİAY ^{ORCID}, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sinanyeniay23@gmail.com

Fatma AÇIK ^{ORCID}, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, fatmaacik1@gazi.edu.tr

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 26/03/2025 Düzeltme/Revision: 17/05/2025 Kabul/Accepted: 25/05/2025

Abstract

The planned execution of Turkish language education is of paramount importance. Curricula serve as the fundamental guide, delineating the learning outcomes, textbook structure, and assessment systems of Turkish language education. Therefore, curricula must be structured to align with contemporary needs, foster quality, and enhance academic skills. The methods by which listening and speaking skills, which develop first in individuals, and reading and writing skills, acquired later in school, are imparted to students, and how these skills are assessed, are specified within Turkish language curricula. It is essential not only to equip students with fundamental language skills but also to determine the extent to which these skills are effectively acquired. The assessment approach for these fundamental language skills is also integrated into the curriculum. The rapid advancement of technology, the emergence of new concepts daily, and the constant evolution of the qualities required by individuals necessitate the revision of educational curricula. In this context, it is unrealistic to expect an educational curriculum to remain in effect for many years. The ever-changing conditions inherently mandate curriculum modifications. This study examines the 2019 Turkish Language Curriculum and the 2024 Turkish Language Curriculum in terms of the assessment of fundamental language skills.

Keywords: Turkish Course Curriculums, Basic Language Skills, Evaluation

Öz

Türkçe eğitiminin planlı bir şekilde yapılması oldukça önemlidir. Türkçe eğitiminin öğrenme çıktıları, ders kitabı şeklini, ölçme değerlendirme sistemini belirleyecek olan temel kılavuz öğretim programlarıdır. Bu sebeple öğretim programları, çağın gerekliliğine uygun, nitelikli, akademik becerileri geliştiren bir yapıda olmalıdır. İnsanda ilk olarak gelişen dinleme ve konuşma becerilerinin sonradan okulda kazanılan okuma ve yazma becerilerinin öğrencilere ne şekilde verileceği ve bu becerilerin nasıl değerlendirileceği Türkçe öğretim programlarında yer almaktadır. Temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması kadar kazandırılan bu becerilerin hangi ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğini de belirlemek gerekmektedir. Temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirme anlayışı da öğretim programında kendine yer bulmuştur. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi, her geçen gün yeni kavramların ortaya çıkması, bireylerin ihtiyacı olan niteliklerin sürekli değişmesi öğretim programlarının değişmesini gerekli kılmaktadır. Bu durumda bir öğretim programının uzun yıllar boyunca yürürlükte olması beklenemez. Çünkü her geçen gün değişen şartlar program değişikliğini de zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmada 2019 Türkçe Öğretim Programı ve 2024 Türkçe Öğretim Programı temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, Temel Dil Becerileri, Değerlendirme

Atf için: Atf için: Yeniay, S. & Açıık, F. (2025) Türkçe öğretim programlarının (2019 ve 2024 maarif modeli)temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından karşılaştırılması, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 28-37. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.15511408>

Türkçe Öğretim Programlarının (2019 ve 2024 Maarif Modeli) Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Bakımından Karşılaştırılması

Giriş

Anlama becerileri içerisinde yer alan okuma becerisi birey için son derece önemli bir beceridir. Özcan ve Baştuğ (2024) çalışmasında lisan eğitiminin anlama ve anlatma tekniklerinin gelişimi üzerine esas aldığı, anlatma tekniklerinin okul öncesi periyotta yapılan faaliyetlerle belli bir yere kadar kazanıldığını ancak anlatma tekniklerinin ilerlemesinin ehemmiyetli ölçüde ilkökulda olduğunu belirtmiştir. Ceran (2015) çağımızda bilginin iletilmesinde birçok vasıta kullanıldığını bilhassa teknik bilimlere dayalı vasıtaların bilginin yayılmasında oldukça etkili olmasına karşın geleneksel araçlardan olan kitapların varlığını ve kalıcılığını devam ettirdiğini dile getirmiştir. Bu sebeple günümüzde ders kitapları bilginin aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Kırmıt (2022) planlı öğretimde, ders kitaplarının öğrenme ve öğretim boyunca kullanılan en eski ve en çok kullanılan vasıtalarından biri olmasının yanında olma özelliğini koruduğunu ifade etmektedir. Ders kitapları, öğrenciler için öğrenme etkinlikleri sırasında kullanılacak en temel kaynaktır. Bu sebeple ders kitaplarının hazırlanması ve ders kitaplarındaki etkinliklerin hazırlanması oldukça önemlidir. Ders kitaplarında ölçme ve değerlendirmeye de yer verilmesi gerekmektedir. Erkan ve Çoban (2021) eğitimin, kişinin sosyalleştirilmesi sürecinde planlı ve programlı öğretimin yapılması esnasında ders kitapları ile sağlandığını belirtmiştir. Yaşaroğlu (2018) da ders kitaplarının öğrencilere öğrenme deneyimleri sunmaları bakımından önem ifade ettiğini söylemiştir.

Güven (2021) günümüzde insanların edinmeleri gereken özelliklerin farklılaştığını; kendisine yetme olanağı bulunan, üst düzey düşünme yeteneği olan, bilgi edinme sorumluluğunu alan, iletişim kabiliyetleri ilerlemiş, birlikte iş yapabilen kişilerin uyum sağlayabildiğini, bu durumla birlikte kapsamı olan, düzenli, etkili değerlendirmelere gereksinim olduğunu söylemiştir. Göçer (2010) çalışmasında öğretim programlarında belirlenen amaçlara ulaşılmasında ders kitaplarının öneminin fazla olması, nedeniyle kitapların ölçme ve değerlendirme açısından önemini artırdığını ifade etmektedir. Young (1999) dil ve eğitimi araştırmacının, anlam ve öğrenmeyi araştırmak demek olduğunu dolayısıyla Kullanılan anlamın ve öğrenme teorisinin, dil ve eğitim çalışmalarının hem yöntemini hem de sonucunu etkilediğini ifade etmiştir. Anlam ve yorumlama teorileri genel olarak hermenötik teoriler olarak adlandırılabilceğini, öğrenme teorileri 'sorgulama' teorileri olarak adlandırılabilceğini ve bazı sosyal teorilerin yalnızca sınırlı ve üstü kapalı hermenötik teorilere sahip olduğunu ve çoğunluğu yaklaşık son on yılda, söz konusu sosyal teorinin merkezinde yer alan iyi gelişmiş bir hermenötik teoriye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Gürses'in (2009) de ifade ettiği gibi dil öğretiminde; okuma-anlama, dinleme-anlama ve konuşma-anlatma, yazma-anlatmadan oluşan temel dil becerisinin geliştirilmesi esastır. Dil öğreniminde veya öğretiminde, öğrenilen veya öğretilen dilde belli bir iletişim sağlanabilmesi için söz konusu dil becerilerinin kazandırılması gerekmektedir." (s. 139) Dolayısıyla öğretilmesi önem taşıyan becerilerin öğrencilerde ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek de önemlidir.

Kan (2018) ölçmenin günlük hayatta önemli bir yer tuttuğunu, işlerimizde aldığımız kararlarda ölçmenin sonuçlarına dayandığını söylemiştir. Bunun yanında ölçmenin bize uzak olmayan bir kavram olduğunu ve ölçmenin yaşamımızı ve belli işler üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırdığını (s. 20) belirtir. Ölçme günlük hayatta kullanıldığı gibi eğitim – öğretimde de kullanılmaktadır. Öğrenme çıktılarının öğrencilerde ne kadar gerçekleştiğini belirlemek için ölçme araçlarından yararlanılmaktadır.

Öğretim Programı

Richards (2001) eğitimcilerin gayretlerinin önemli bir bölümünü dil öğrenimini tanzim etmeye, öğretim gereçlerini hazırlamaya ve dili, sınıflarında öğretmeye gayret etmeye çalışmalarını üzerinde durur. Planlamanın ve

materyallerin önemini ifade eder. Öğretim programları, bir dersin kazanımlarını öğrencilere ulaştırmada metinleridir. Bu noktada öğretmenlere rehberlik etmektedir. Çünkü ders kitapları öğretim programına göre hazırlanır ve öğretmenlerin de derslerdeki kılavuzlarından biri ders kitaplarıdır. Bunun yanı sıra öğretim programları ölçme ve değerlendirme noktasında da öğretmenlere rehberdir. Öğretim programı, resmî makamlarca yayımlanmış kazanım listesi gibi gözükse de öğretimi doğrudan etkileyen önemli bir etkidir. Bedir (2020) devletlerin gereksinimleri olan ilim, yetenek ve ehliyetleri olan kişilerin eğitilmesinde bütün eğitim sınıflarında tatbik edilen müfredat programlarının önemini olduğunu, öğrenen toplum asrı, teknik bilimler asrı, sanal asır vb. adlarla ifade edilen şimdinin toplumunda okulların vazifelerinin, öğretmen geliştirme, öğretmen ehliyetleri, öğrenme yerleri, kullanılan teknikler ve tüm seviyelerde tatbik edilen programlar hakkında fazlaca inceleme yapıldığını bu incelemelerin gerçekleşmesi istenen şeyleri ve gereksinimlerin hangi ölçüde karşılandığını belirlenerek en güzeline varmanın amaçlandığını ifade etmiştir.

Gülden (2019) çalışmasında öğretim programını müfredat programlarının içindekileri ve görevleri etrafında bir tanımlama yapılacağı takdirde tespit edilen öğrenme ve öğretme unsurları etrafında hedeflenmesi beklenen gayelerin ifade edildiği bu gayelere hangi kademelerle ve materyallerle gidileceğiyle ilgili özelliklerin ve öğretme süreçlerinin bitiminde gayelere varma seviyelerinin hangi ölçme işi ve değerlendirme prensiplerine göre yapıldığı gibi ehemmiyetli seviyelere dair talimatlardan teşekkül eden bir kılavuz olduğunu ifade etmiştir.

Saltan (2018) çalışmasında müfredat programının herhangi dersle ilgili öğrenim durumunda hangi konuların, neden, ne şekilde bulunacağını ileten rehber olduğunu öğrenim görenlere konuların ne şekilde verileceğini, nelerin ne zaman ve nasıl öğrenim içinde verileceğinin ilk başta anlaşılması şeklinde öğretim programını ifade etmiştir. Bu ifadelerden hareketle öğretim programının bir ülkenin eğitim – öğretim hayatı ve eğitim ve öğretimdeki başarısı için çok önemli olduğunu söylenebilir. Türkçe dersinde de hedeflenen kazanımlara ve becerilere ulaşmada Türkçe öğretim programının içeriği ve programdaki ölçme ve değerlendirme yöntemleri Türkçe dersi için önem arz etmektedir.

Ülkemizde öğretim programlarıyla tüm süreçleri Millî Eğitim Bakanlığı yönetmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, diğer paydaşlarla birlikte çağın gereklerine uygun yenilikçi öğretim programları geliştirmektedir.

Araştırmanın Amacı

Dil eğitimi denince öncelikle temel dil becerilerinin geliştirilmesi akla gelmektedir. Bu becerilerden birinin ya da daha çoğunun yetersiz kalması durumunda dil eğitiminde önemli problemler yaşanır. İyi bir dil becerisine sahip olmak hem sosyal hem de yaşamın diğer alanlarında başarılı olmanın anahtarıdır. Bu çalışmanın amacı Türkçe Öğretim Programlarını temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından karşılaştırmaktır. Bu kapsamda araştırma sorusu şudur:

2019 Türkçe Programı ile 2024 Türkçe Programı'nda temel dil becerilerinin değerlendirme yaklaşımları nasıldır?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin değerlendirmesi nasıl yapılmıştır?

2024 Türkçe Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin değerlendirmesi nasıl yapılmıştır?

2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programları'nın temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından benzerlikler nelerdir?

2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programları'nın temel dil becerilerinin değerlendirilmesi bakımından farklılıklar nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bir dili en iyi şekilde kullanabilmenin yolu dil becerilerini kullanabilmekten geçmektedir. Bu sebeple formal eğitimde okullarda dil becerileri geliştirilmelidir. Bunun yanında dil becerilerinin öğrencilerde hangi oranda geliştiğini belirlemek için de temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Gündoğdu (2015) “Eğiticilerin müfredat programlarında bulunan ve sene başında yıllık planı belirlenen öğrenme çıktıları noktasında dersleri yaptığını eğiticilerin öğretme hedeflerinin tespit etmelerinin ölçmeye ve değerlendirmeye etki edeceğini belirtmiştir. Karatay ve Dilekçi (2019) dil eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin önemini eğitim kurumlarında herkesin bildiği gibi ölçen ve değerlendiren faaliyetlerin yarı yıl içinde gerçekleştirilen imtihanlarla gerçekleştirdiğini Türkçe eğiticilerinin tanzim ettikleri ya da muhtelif yerlerden alıp kullandıkları ölçme vasıtaları ile Türkçenin gayesine uyumlu devam edip etmediğini değerlendirdiklerini ve öğrenenlerin dil yeteneklerini değerlendirerek başarı sayısı verdiğini bu sebeple ölçme vasıtaları hem öğrenen hem öğreten hem de eğitim düzeninin sağlıklı işlemesi ve öğretim çıktılarına ulaşma düzeyini denetlemek ve kalifiye birey ve iş gücünü yetiştirmek için oldukça ehemmiyetli olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Dolayısıyla bu çalışma, temel dil becerilerinin ölçülmesinin ülkenin eğitim programına yön verecek olan öğretim programının yenilenmiş halinin bir önceki programdan ölçme değerlendirme açısından farklılık arz edip etmediğini ediyorsa bunun olumlu yönde olup olmadığını karşılaştırılması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma çeşitlerinden “temel nitel araştırma” desenine göre yürütülmüştür. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2013) nitel araştırmayı “İlişkilerin, etkinliklerin, durumların ya da materyallerin niteliğinin incelendiği çalışmalar” (s. 265) olarak tanımlamışlardır. Given (2021) nitel araştırmanın doğasını kısaca açıklamak, özellikle bu projelerde yer alan çok sayıda farklı araştırma yöntemleri ve ortamları olduğunda çok zor olabildiğini nitel araştırmanın, insanların deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını ayrıntılı incelemeyi amaçlayan araştırma tasarımına yönelik insan odaklı bir yaklaşım olduğunu (s. 2) ifade etmiştir. Gorbin ve Strauss (2007) nitel araştırmayla ilgili olarak analizin bir bilim olduğunu ve yorumlayıcı bir eyleme sahip

olduğunu ve durumu betimlemenin analizin önemli bir yönü olduğunu belirtmiştir. Temel nitel araştırmayı Merriam (2023) nitel araştırmaların birçok türünden birinden olduğunu ifade etmiştir. Bir araştırma; görüngü bilimsel, örtük kuram, hikâyesel çözümlenme, tenkitsel ya da etnografya ile ilgili gibi nitel çalışma türlerinden biri değilse ancak yorumlayıcı bir yaklaşımla yapılan nitel bir çalışmaysa bu durum temel nitel araştırmadır.

Veri Toplama Araçları/Veri Toplama Süreci

Veriler 2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programlarından doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Ekiz (2020) bu tekniği resmî veya özel olan kaydedilmiş verilerin toplaması, sistemli bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada ilk olarak incelemesi yapılacak dokümanların seçim ölçütleri araştırmacılar tarafından belirlenmiş ve bu ölçütlere göre MEB tarafından yayımlanan dokümanlara ulaşılmıştır. Doküman analizi sürecinde, analiz edilecek temel dil becerilerine yönelik değerlendirme yaklaşımları, araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021) betimsel analizde hedefin görüşme yapma ve gözlem yapma neticesi ulaşılan verilerin tanzim edilmiş ve yorumlama yapılmış bir biçimde okuyana verilmesi, verilerin daha önceden tespit edilmiş alanlara göre tasnif edildiğini, özetleme yapıldığını ve yorumlandığını, bulgular içinde sebep-sonuç alakası yapıldığını ve gerek görülürse olgular içinde kıyaslama yapıldığını ifade etmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Dersi Programı incelendiği için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Bulgular

Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

MEB (2019) Türkçe ders kitaplarının ve Türkçe dersinin temelini teşkil eden programın ölçme ve değerlendirme anlayışını programda şu şekilde ifade etmiştir:

Hiçbir bireyin bir başka bireyin tıpatıp benzeri değildir. Bu nedenle müfredat programlarının ve bununla birlikte ölçme yapma ve değerlendirmenin “tümüne aynı”, “tümü için genel geçer ve tek tip olması” insanın yaratışına uygun değildir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süresince çeşitli ölçme araçlarının kullanılması elzemdir. Müfredatlar, bu anlamda bir rehberdir. Müfredatlarda ölçmeye ve değerlendirmeye ait tüm bileşenleri içermesini istemek realist bir öngörü olarak değerlendirmek doğru değildir. Maarifte çok renklilik; kişi, maarif seviyesi, ders konusu, toplumsal ortam, okul olanakları gibi iç ve dış etkenlerden önemli biçimde tesir olduğu için, ölçme ve değerlendirme pratiklerinin tesirini oluşturmada ilk olarak müfredat programlarından değil öğretmenlerden ve maarif uygulayıcılarından istenir. Bu anlamda özgünlük öğretmenlerden öncelikli beklentidir.

2019 Türkçe müfredat programında ölçme ve değerlendirme etkinliklerine şekil veren prensipler şu şekilde ifade edilebilir:

*Ölçme ve değerlendirme uygulamaları müfredat programının bütün paydaşları ile en yüksek uyumu sağlamalı, kazanım ve izahların çerçeveleri temel alınmalıdır.

*Müfredat programı, ölçmede yararlanılabilecek ölçme vasıta ve teknikleri yönünden tatbik edenlere keskin hudutlar belirlemez, yalnızca rehber olur. Ama belirlenen ölçme ve değerlendirme vasıta ve tekniğinde, olması lazım gelen yöntem ve akademik niteliklere uyulmalıdır.

*Eğitimde ölçme yapma ve değerlendirme araçları eğitimden ayrı tutulamaz ve eğitimin devamı süresince uygulanır.

*Ölçmenin neticeleri tek başına değil izlenen diğer özelliklerle birlikte değerlendirilir.

*Kişisel değişiklikler realitesi sebebiyle tüm öğrenenleri içine alan, tüm öğrenenler için herkesçe kabul edilen, aynı şekilde ölçme ve değerlendirme tekniğinden bahsetmek doğru değildir.

*Öğrenenin başarı ilerleyişi sadece tek teknikle ya da yöntemle ölçülüp değerlendirilmesi mümkün değildir.

*Eğitme ve öğretme yalnızca bilmek için değil, hissetmek ve uygulamak için de verilir bu sebeple yalnızca bilişle dayalı ölçümler yeterli olmaz.

*Birden fazla teknikle yapılan ölçme ve değerlendirme önemlidir.

*Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretmenin ve öğrenenin etkin katılımıyla yapılır.

*Kişilerin ölçmeye ve değerlendirmeye esas olan alakası, tavrı, kıymeti ve başarısı gibi nitelikleri süreç içinde değişebilir. Bu nedenle bu nitelikleri tek bir vakitte ölçmek yerine süreç boyunca farklılıkları öne çıkaran ölçme ve değerlendirme yaklaşımı kullanmak önemlidir.

Kısaca 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda baktığımızda temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde sürece dayalı öğrencinin akademik başarısını değil süreç içindeki değişimini hedefleyen bir ölçme ve değerlendirme anlayışı görüyoruz. Bu kapsamda bu programa göre hazırlanan ders kitaplarında buna göre hazırlanmış tek bir ölçme anlayışına değil birden çok ölçme ve değerlendirme yaklaşıma yer vermiş olması gerekir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (2024/Maarif Modeli) Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

MEB (2024) Türkçe ders kitaplarının ve Türkçe dersinin temelini teşkil eden programın ölçme ve değerlendirme anlayışın programda şu şekilde ifade edilmiştir:

Ders içi değerlendirme yapmanın esas hedefi öğretmeyi devamlı şekilde sürdürmektir. Bu taraflıyla ders içi değerlendirme öğrenenlerin en iyi ve en kötü taraflarını tespit ederek bilme gereksinimlerine kararlaştırmak, öğrenme imkânlarına yardım sağlamak, öğrenme konusunu kararlaştırmak, anlatma ve anlama yöntemlerine yönelik düşüncelerini farklılaştırmak için esas bir vasıta. Bu şekilde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, anlama dizisine ve anlamının özelliğine olan pozitif etkisi ile ilk başlarda plan ve ders içi değerlendirmenin esas niteliklerinden olan biçimlendirici değerlendirme etrafında, bilinmiş dar çerçeveden atılıp daha büyük bir etkinlik meydanına alınmış olur.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin planlanması ve uygulanması sırasında şu prensiplere uyulmalıdır:

*Planlanan ölçme ve değerlendirme vasıtaları belirgin ve anlaşılabilir olmalıdır.

*Ölçme ve değerlendirme vasıtaları öğrenenlerin seviyesine uyumlu olmalıdır.

*Planlanan ölçme ve değerlendirme vasıtaları değişik değerlendirme vazife şekillerini almalıdır. Bu taraflıyla eski sınav şekillerinin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa yanıtı soru vb.) yanında öğrenenin değişik öğrenmeyle ilgili taraflarını aktif yapan, öğretme zamanının tamamında kazandırılacak davranışın tekrar edilmesi ve değerlendirme yapmasını sağlamış değişik vazife şekillerine (serbest çağrışım, bilgi aktarımı, ağ dizge vb.) orantısal bir şekilde olanak sağlanmalıdır.

*Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrenenlerin kendisini, arkadaşlarını ve toplulukları değerlendirmelerine imkân sağlanmalıdır. Bu vakitte öğretmen, öğrenenlerin hedeften sapmaması için onlara kazandırılacak davranışların değerlendirilebilmesini imkân verecek kriterler ve yapılandırılmış vasıtalar vermelidir. Bu şekilde öğrenenin hâlihazırda vaziyeti ile amaç arasında bulunan boş olan yeri dolduracak biçimde geri bildirimler yapılabilir.

*Öğretme sırasında rastgele zamanında sonuç yerine zamana yayılan biçimlendirici değerlendirmenin esas ögesi geri bildirimdir. Öğretme değerlendirme sırasında öğrenenin pozitif ve negatif taraflarını tespit etmeli, bunları öğrenenlere ya da ebeveynlere ölçme ve değerlendirme vasıtalarını delil göstererek tasvir edici geri bildirim biçiminde vermelidir.

*İyi bir geri bildirim; suçlayıcı olmayan, yardımcı ve vaktinde olmalıdır.

*Geri bildirim sonuç değil süreç esaslı olması elzemdir. Süreç değerlendirmesi etrafında geri bildirim yapılırken söz konusu öğrenen kişi değil, öğrenene verilen görev olmalıdır. Bunun yanında geri bildirimler, öğrenenin süreç odaklı değerlendirmeye ve Türkçeye yönelik pozitif düşüncelerin gelişmesini sağlayacaktır.

*Öğrenen kişi, ders içi öğrenme sırasında karşısına gelmeyen bir değerlendirme vazife şekliyle sonuçlandırıcı değerlendirme ile karşılaştığında, o vazife şeklini bilmediğinden başarılı olmayabilir. Bu sebeple sonuçlandırıcı değerlendirmede öğrenen kişiyi bildiği değerlendirme vazife şekilleri yer almalıdır.

* Programın ortak bir metni vardır. Bu ortak metinde de programlarda yer alacak ölçme değerlendirme yaklaşımını şu şekilde ifade etmiştir:

*Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmen bireyler, iletmeyi arzuladıkları malumat ve yeteneklere yoğunlaşmalıdır. Malumat ve yetenekleri ölçme ve değerlendirme boyunca ölçülmek arzulanan dizgeye bağlı olarak tespit edilmelidir. Uygulanacak ölçme vasıtaları, müfredat programlarında tanımlaması yapılan öğrenme kazanımlarının süre içindeki bileşeklerden her birini imtihan edecek biçimde aşamalardan oluşmalıdır.

*Öğrenenlerin beceri ayrışmaları, özel ihtiyaçları, öğrenme şekilleri dikkate alınarak ölçme ve değerlendirme teknikleri farklılaştırılmalı ve öğrenen bireyler çok taraflı değerlendirilmelidir.

*Öğretme durumu ilerlerken öğrenen bireylerin öğrenmesi devamlı biçimde izlenmeli, öğrenen bireye hem geri dönüt verilmeli hem de öğrenen bireyden geri dönüş alınarak öğretim planı tanzim edilmelidir.

*Öğretme sürecinde pay sahibi olanlar, etkili öğrenmenin bir özelliği olan bireysel düzenlemenin ilerlemesini arka çıkarak gayesiyle yansıtıcı değerlendirmeye alınmalıdır.

*Yeteneğe dayanan öğrenme kazanımları ölçülürken öğrenen bireylere yeteneklerini ortaya koyabilecekleri performans vazifeleri verilmelidir. Performans vazifeleri; gerçek yaşamla bağlantılı, malumatın transfer edilmesine olanak sağlayan, öğrenen için manalı ve dikkat çekici olan, kişisel alaka ve gereksinimlere göre değişebilme noktasında esnekliğe olanak sağlayacak biçimde tespit edilmelidir. Tüm ünite/tema/öğrenme tarafında minimum bir tane performans vazifesinin verilmesi ve bu vazifenin yapılması temel alınmıştır.

*Değerlendirme ölçütleri anlaşılır bir biçimde açıklanmalıdır.

* Ölçme vasıtaları ve değerlendirme faaliyetleri öğrenen bireylere eşit bir biçimde yapılmalıdır.

*Öğretim dizaynı ve bununla alakalı ölçme ve değerlendirme teknikleri lazım olduğunda yeniden incelenmeli, değişebilen bir anlayış hâkim olmalıdır.

*Öğrenen bireylerin etkin bir biçimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine katılması temin edilmelidir.

*Öğrenen kişilerin ilerlemesinin izlenmesi ve öğrenen bireylerin gereksinimine göre öğretim tasavvurunun kişiselleştirilmesi, olanak oldukça maarif teknolojileri ve çevrim içi öğrenmeyi sağlayan yerler ile destek olunmalıdır.

*Çağımızda farklılaşan şartlar öne çıkarıldığında sanal teknik bilimlerin ölçme ve değerlendirme gayesiyle kullanılması bir zorunluluktur. Sanal teknolojiler öğrenen bireylerin kendilerini anlatmalarını, malumata çabuk bir biçimde erişmelerini kolay hâle getirmektedir. Sanal uygulamalar ile öğrenmenin yanı sıra ölçme ve değerlendirme de kişiselleştirilmiş oyun ve senaryo tabanlı etkinliklerle çeşitlendirilebilir. Bilhassa performans dayanan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sanal teknolojilerden (öğrence, senaryo geliştirme, eğitici oyun vb.) yararlanılabilir.

2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programları'nın Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Bakımından Benzerlikler

*Her iki programda da öğrenci merkezli bir değerlendirme yaklaşımı esas alınmıştır.

*Her iki programda da tek tip bir değerlendirme yaklaşımı değil çoklu değerlendirme yaklaşımı kullanımı önerilmiştir.

*Her iki programda da sonuç değil süreç temelli değerlendirme öne çıkmaktadır.

*Her iki programda da hem klasik hem de çağdaş değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir.

2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programları'nın Temel Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Bakımından Farklılıklar

Araştırmanın konusu olan 2019 Türkçe Öğretim Programı ve 2024 Türkçe Öğretim Programı ölçme ve değerlendirmeye yönelik bakış açıları oldukça benzerdir. Ancak iki program arasında farklılıklar vardır. Bunlar şu şekildedir:

*2019 Türkçe Öğretim Programı öğrenci velisini sürece dahil etmezken 2024 Öğretim Programı'nda öğrenci velileri de ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilmiştir.

*2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile ilgili örneklere yer verilmezken 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirmeye ilgili ayrıntılı örneklere yer verilmiştir.

Yukarıdaki ifadeler de baktığımızda 2024 yılında öğretim programlarında teknolojinin etkisini daha çoktur. Yapay zekâ, dijitalleşme, sanal gerçeklik gibi kavramların öğretim programında yer bulduğunu görüyoruz.

Tartışma ve Sonuç

Öğretim programları bir ülkedeki eğitim felsefesini yansıtan önemli metinlerdir. Ülkedeki tüm eğitim, ders kitapları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının temeli öğretim programına bağlıdır. Dolayısıyla öğretim programları çağın gerektirdiği özelliklere uygun, öğrenci merkezli, yenilikçi yaklaşımla hazırlanmalıdır. Ülkemizde de eğitim ve öğretime oldukça fazla önem verilmektedir. Bu sebeple ülkemizde de çağın gereklerine uygun öğretim programları hazırlanmaktadır. Atik ve Aykaç (2019) alışmasında öğretim programında bulunan öğrenme çıktılarının öğrenenlerin gerçek hayatlarıyla önemli ölçüde uyuşması, anlama ve akademik araştırma hevesini özendirici, özgün ve eleştiren düşünme tekniğini ilerletici özellikte olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda ülkemizdeki öğretim programları da özgün düşünebilen, eleştirel olabilen, girişimci, değerlerine sahip çıkan bireyler yetiştirmek için hazırlanmıştır.

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitimde de dijitalleşme de kendini göstermiştir. Sürer (2020) alışmasında önceden şimdiye dek yaşanmış teknik bilimlerle ilgili farklılaşmalar ve ilerlemelerin küreselleşen yer dünyamızın global bir yerleşke durumuna gelmesini olanaklı duruma getirdiğini, genel ağın yaygınlaşmasına bağlı olarak pek çok meydana insan emeğine bağlı ihtiyacın azaldığını ve malumata ulaşmanın çok basit duruma geldiğini belirtmiştir ve sanayi 4.0 ile beraber üretme düzeneklerinin şekil farklılaştırarak yapay zekanın etkisiyle insan emeğine dayanan gereksinimin azaldığını ve bireylerin yerini belli durumda robotların ya da robotik akla sahip makinelerin aldığını söylemiştir. Bu durum son öğretim programında kendini göstermiştir ve yapay zekâ, dijital öğrenme senaryosu, sanal gerçeklik vb. kavramlar son öğretim programında kendine yer bulmuştur.

Öneriler

Bir programda ölçme ve değerlendirme öğrenme çıktılarının ne kadar gerçekleştiği hakkında bize rehber olur. Bu anlamda Türkçe dersinde uygulanacak olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları temel dil becerilerinin ne kadar geliştiği hakkında bize bir veri sağlar. Bunun yapılacak olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında şu öneriler sıralanabilir:

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları her ders için, her ünite için olmalı; anlık, kısa ve uzun vadede yapılmalı ve geri dönüt verilmeli.

Ölçme ve değerlendirme soruları aşama aşama alt düzeyden başlayarak üst düzey bilişsel becerilerin ölçümüne doğru ilerlemeli dönük olmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme yapılırken kitap, defter, kâğıt gibi klasik araçların yanında yeni nesil web araçlarına da yer verilmelidir.

Kaynakça

- Atik, S., & Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. <https://doi.org/10.24315/tred.520314>
- Bedir, G. (2020). *Program geliştirmede temel kavramlar ve aşamalar*. H.G. Berkant (Ed.), Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine içinde (s. 1 – 25). Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121-140. <https://doi.org/10.12780/uusbd.32891>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erkan, S., & Çoban, A. (2021). Ders kitaplarında yer alan yöresel özellikler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(29), 315-345.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla & İ. Çakır, Çev.).Anı Yayıncılık.
- Gorbin, J. M. & Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory 3e*. Sage Publications.
- Göçer, A. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 197-210.
- Gülden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğdu, K. (2015). *Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması*. E. Karip (Ed.), Ölçme ve değerlendirme içinde (s. 17 – 50). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürses, R. (2009). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54 (2006/1) , 131-154.
- Güven, M. (2021). *Eğitim ve program geliştirmede temel kavramlar*. S. Aslan & N.D. Şimşek (Ed.),Türkçe öğretmenin rehberi: öğretim programı içinde (2-23). Anı Yayıncılık.
- Kan, A. (2018). *Ölçmenin temel kavramları*. H. Atılğan (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s. 20 – 42). Anı Yayıncılık.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Ortaokul türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) türkiye yüzyılı maarif modeli*. Millî Eğitim Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Yayınları.
- Özcan, Y., & Baştuğ, M. (2024). Türkçe dersinde uygulanan yazı yazma etkinliklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 12(4), 74-88.
- Richards, C.J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge Univesity Press.
- Saltan, B. U. (2018). *Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerine ilişkin program geliştirme servisi çalışanları, öğretmenler ve idarecilerin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Ders kitapları ne söyler, öğrenciler ne anlar: ders kitapları görselleri hakkında bir değerlendirme. *Katre International Human Studies Journal*(5), 167-180.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Young, R. (1999). *Encyclopedia of language and education: research methods in language and education, edited by nancy h. hornberger, and p. corson, springer netherlands. proquest ebook central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=3566556>. sayfasından erişilmiştir.*

Extended English Summary

Introduction

Reading, a component of comprehension skills, is a crucial ability for individuals. Ceran (2015) notes that while contemporary information dissemination employs numerous means, particularly technology-based ones, traditional tools like books maintain their presence and permanence. Consequently, textbooks hold a significant place in information transfer today. Kırmit (2022) states that textbooks remain one of the oldest and most frequently used tools in planned instruction, serving throughout the learning and teaching process. Textbooks are the primary resource for students during learning activities, making their preparation and the design of their activities highly important. They must also include measurement and evaluation. Erkan and oban (2021) emphasize that education, in the process of socializing individuals, is facilitated by textbooks during planned and programmed instruction. Yaşaroğlu (2018) also highlights the importance of textbooks in providing students with learning experiences.

Kan (2018) asserts that measurement plays a vital role in daily life, with decisions often based on its results. He points out that measurement is a familiar concept that simplifies life and facilitates agreements on various matters (p. 20). Like its use in daily life, measurement is also employed in education. Measurement tools are used to determine the extent to which learning outcomes are achieved by students.

Richards (2001) focuses on educators' efforts to organize language learning, prepare teaching materials, and teach language in their classrooms, emphasizing the importance of planning and materials. Curricula are texts that guide teachers in conveying learning objectives to students. Textbooks, prepared according to the curriculum, serve as one of the guides for teachers in their lessons. Furthermore, curricula guide teachers in measurement and evaluation. Although a curriculum may appear as a list of objectives published by official authorities, it significantly influences teaching. Bedir (2020) highlights the importance of curricula in educating individuals with the knowledge, skills, and qualifications required by nations. He states that in today's society, referred to as the "learning society," "technical sciences era," "virtual era," etc., schools' duties, teacher development, teacher qualifications, learning environments, techniques used, and programs implemented at all levels are extensively studied to determine the extent to which desired outcomes and needs are met, aiming to achieve the best.

Saltan (2018) describes the curriculum as a guide that specifies which topics, why, and how they should be included in any course's learning situation, explaining how the topics will be presented to learners and when and how they will be delivered in the learning process. These statements suggest that the curriculum is crucial for a country's education life and educational success. In Turkish language education, the content of the Turkish Language Curriculum and its measurement

and evaluation methods are significant for achieving targeted learning outcomes and skills.

In Turkey, the Ministry of National Education manages all processes related to curricula. The Ministry, in collaboration with other stakeholders, develops innovative curricula suitable for contemporary needs.

Language education primarily focuses on developing basic language skills. Deficiencies in one or more of these skills lead to significant problems in language education. Proficiency in language skills is key to success in both social and other areas of life.

This study aims to compare Turkish Language Curricula in terms of evaluating basic language skills. The research question is:

Have measurement and evaluation approaches changed between the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula?

This study is important for comparing whether the updated version of the curriculum, which will guide the country's education program, differs from the previous program in terms of measurement and evaluation, and if so, whether this difference is positive.

Method

This study was conducted using the "basic qualitative research" design, a type of qualitative research. Data were collected from the 2019 and 2024 Turkish Language Curricula using the document review technique. The data were analyzed using descriptive analysis.

Findings

Both programs are based on a student-centered evaluation approach.

Both programs recommend the use of a multiple evaluation approach rather than a single type of evaluation approach.

In both programs, process-based evaluation is emphasized rather than outcome-based evaluation.

Both programs recommend the use of both classical and contemporary evaluation approaches.

The 2019 Turkish Language Curriculum and the 2024 Turkish Language Curriculum, which are the subjects of the research, have quite similar perspectives on measurement and evaluation. However, there are differences between the two programs. These are as follows:

While the 2019 Turkish Language Curriculum does not include student parents in the process, the 2024 Curriculum includes student parents in the measurement and evaluation process.

While the 2019 Turkish Language Curriculum does not include examples of measurement and evaluation, the 2024 Turkish Language Curriculum includes detailed examples of measurement and evaluation.

Looking at the above statements, the impact of technology on curricula is greater in 2024. We see that

concepts such as artificial intelligence, digitalization, and virtual reality are included in the curriculum.

Conclusion and Discussion

Curricula are important texts that reflect a country's educational philosophy. All education, textbooks, and measurement and evaluation approaches in the country are based on the curriculum. Therefore, curricula should be prepared with a student-centered, innovative approach that meets the requirements of the age. In Turkey, education is given great importance, and curricula that meet contemporary needs are developed.

The recently prepared curriculum takes into account the innovations of our time. It adopts an approach that emphasizes individual development in measurement and evaluation and extends evaluation to the process. Concepts such as digitalization, artificial intelligence, and virtual reality, which have gained importance in recent years, have found their place in the program. In this aspect, it is the curriculum that best captures the spirit of the age.



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitime Bakış Açıları

Social Studies Teachers' Perspectives on Multicultural Education

İrem YILDIRIM^{ORCID}, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, iyildirimergun@gmail.com

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 23/03/2025 Düzeltme/Revision: 11/04/2025 Kabul/Accepted: 28/05/2025

Abstract

Multiculturalism is a situation that takes place in our country as in many countries in the world. For this reason, answers are sought to the questions of whether or not multicultural education should be given in our country or if it should be given, how it should be given. In this context, the general purpose of this study is to determine the perspectives of Social Studies teachers on multicultural education. In line with this general purpose, 12 Social Studies teachers from different ethnic backgrounds were included in the study using purposive and criterion sampling. Since the attitudes of Social Studies teachers will be examined in depth with fewer participants, qualitative research method was used in the study. Descriptive analysis method was used to analyze the data. The analysis of the data started with the transcription of the audio recordings, all of the texts were read and the general framework was observed. According to the findings of the research, participants predominantly think that multicultural education is necessary. However, there are misconceptions about the definition of multicultural education. Social Studies teachers stated that the aims of multicultural education include respect for differences, reinforcing unity and solidarity, creating a common and higher identity, and gathering universal elements under a single roof. They also stated that multicultural education can be conveyed through museum visits, cooperative learning, doing and experiencing. Social Studies teachers generally do not consider themselves competent in providing multicultural education. They also stated that multicultural education would contribute to the education system of our country. They also think that multicultural education should be given in the social studies course.

Keywords: Multiculturalism, Multicultural education, Social studies teachers

Öz

Çok kültürlülük, dünyada birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de yer alan bir durumdur. Bu nedenle ülkemizde çok kültürlü eğitim verilmeli mi? yoksa verilmemeli mi? ya da verilirse ne şekilde verilmeli? sorularına cevap aranmaktadır. Bu bağlamda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime bakış açılarını belirlemek araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda, amaçlı örnekleme kullanılarak farklı etnik kökenlere sahip 12 Sosyal bilgiler öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumları daha az katılımcıyla derinlemesine inceleneceği için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizine ses kayıtlarının metne geçirilmesi ile başlanmış, yazılan metinlerin tümü okunmuş ve genel çerçeve görülmüştür. Araştırma bulgularına bakıldığında, katılımcılar ağırlıklı olarak çok kültürlü eğitimin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte çok kültürlü eğitimin tanımına ilişkin yanlışlar olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri; farklılıklara saygıyı, birlik beraberliğin pekiştirilmesini, ortak ve üst kimlik oluşturmaya, evrensel öğelerin tek bir çatı altında toplanmasını çok kültürlü eğitimin amaçları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çok kültürlü eğitimin müze gezileriyle, iş birlikli öğrenme yoluyla, yaparak ve yaşayarak aktarılabilirliğini belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri genel itibarıyla çok kültürlü eğitimin verilmesi konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Bunun yanı sıra çok kültürlü eğitimin, ülkemizin eğitim sistemine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca çok kültürlü eğitimin sosyal bilgiler dersi içerisinde verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, çok kültürlü eğitim, sosyal bilgiler öğretmenleri

Atf için: XXX, X. (2025) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime bakış açıları, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 38-52. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15553594>

Giriş

Kültür kavramını kökenine baktığımızda Latince “colere” kökünden gelen “cultura” sözcüğünden kullandığımız kelimeler içerisinde yerini almıştır.” Colere “ kelimesi işlemek, süslemek anlamına gelirken bu kökten türetilen “cultura” kelimesi ekin anlamına gelmektedir. Roma döneminde mera alanlarının işlenerek tarla haline getirilmesi olayına “agri cultura” denmektedir. O dönemde “kültür” kavramının ham halde olan bir maddenin işlevsel hale getirilmesi anlamında kullanıldığını görmekteyiz. Günümüzde de kültür çevresi, kültür tarihi, toplum kültürü, egemen kültür birçok alanda kullanılmaktadır (Akpınar & Genç, 2017). Sözlük tanımına baktığımızda ise kültür, toplum içerisindeki tutum ve davranışları şekillendiren maddi ve manevi öğelerin tümüdür (Özan & Şengür, 2017). Aynı zamanda toplumların yüzyıllar boyunca yaşayabilmelerini sağlayan unsur kültürel kimlikleridir.

Çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf farklılıkları, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasını tanımlayan bir kavramdır. Farklı kültürel değerlerin korunması ve yaşatılması anlayışını benimsemektedir. Ancak bu söylemin yanı sıra çok kültürlülüğe ilişkin eleştirel bakış açıları da alan yazında kendini göstermektedir (Başbay & Bektaş, 2009). İnsanlığın toplum halinde yaşamaya başladığı dönemden beri çok kültürlülük, her ne kadar kavram olarak ortaya çıkmış olmasa da var olmuştur. Çünkü bir arada yaşayan insanların kültürlerinin birbirinden bağımsız olması mümkün değildir. Benzer kültürler arasında toplumsal ilişkiler de benzer olduğu için uyum sağlamak kolayken, yabancı kültürlerle uyum aşaması daha uzun süreç gerektirmektedir (Mercan, 2016). Çok kültürlülüğün, farklılıkların toplumsal birlik üzerindeki etkileri; farklılık olmaksızın birlik, kültürel baskı ve kaos ile sonuçlanır. Birlik olmaksızın farklılık ise bir ulus devletinin çatlamasına yol açar. Çok kültürlü demokratik bir ulus devletinde farklılık ve beraberlik, kibar bir dengede birlikte var olmalıdır (Demir, 2012). *Çok kültürlü eğitim* bir düşünce, bir eğitim reformu ve bir süreçtir. Farklı ırk, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturmaya çalışır ve bunun için de tüm okul ortamını değiştirmeye, yeniden yapılandırmaya uğraşır. Çok kültürlü eğitim içerisinde farklılıkların kendi dil, din, kültür, etnik unsurlarını koruma ve yaşatma anlayışı varken aynı zamanda yaşadıkları toplumda var olan baskın kültürü de benimseme anlayışı vardır. Evrensel bir bakışla tüm kültürleri saygı ve eşit yaklaşım hedeflenmektedir (Kaya, 2014). Farklı kültürlerin değerli hale gelmesi ise ancak eğitimle sağlanabilir. İşte bu noktada karşımıza çok kültürlü eğitim çıkmaktadır. Birçok gelişmiş ülke kendi eğitim sistemi içerisinde çok kültürlü eğitimi uygulamaktadır. Çok kültürlü eğitim, farklı kültürlerden gelen bireylere fırsat eşitliğinin sağlanmasının yanında birçok eksik noktayı da düzeltmek için çabalar (Bulut & Başbay, 2014). Çok kültürlü eğitim konusundaki en önemli önyargılardan birisi onu sadece etnik veya dini sorunlarla ilgili bir eğitim olarak görmektir. Oysaki çok kültürlülük, kültürel farklılık kavramının bünyesinde taşıdığı bütün değişkenlerle ilgilenir (Aydın & Damgacı, 2013). Öte yandan, kültürel ve dilsel çeşitliliği resmi olarak kabul eden ve eğitim programlarını buna göre düzenleyen ülkelerde dahi öğretmen yetiştirme en tartışmalı konuların başında gelmektedir. Zira çok dilli ve kültürel açıdan çoğulcu bir eğitim anlayışı ile öğretmen yetiştirmek, eğitim süreçlerinin tüm unsurlarının gözden geçirilmesini ve kullanılan yöntemlerin sürekli sorgulanmasını gerektirmektedir.

Çok kültürlü eğitim bilginin doğasına ilişkin kuram ve yaklaşımlardan da destek almaktadır. Çok kültürlü eğitim hareketinin temeli sosyal yapılandırıcı kuramlara dayanır. Bu yönüyle yapılandırıcı yaklaşımla çok kültürlü eğitim arasında kavramsal ve mantıksal ilişki söz konusudur. Her iki yaklaşım da doğrunun bağlamsal olduğu, bilgi yapılandırmasının sosyo-kültürel çevrenin etkisinde olduğu, farklılıkların önemli ve değerli olduğu, dolayısıyla eşit saygıyı hak ettiği ilke ve değerlerini esas alır. Görüleceği üzere, çok kültürlü eğitimin temeli bilginin doğasından insan hakları anlayışına, küresel eğitim, farklılık ve çoğulculuk gibi etik ve demokratik değerlere dayanmaktadır (Yazıcı vd., 2009).

ABD’de, Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) “Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimleri”ni öğretmen eğitimindeki altı temel standarttan biri olarak kabul etmektedir. Çok kültürlü eğitim; Amerika Birleşik Devletleri Anayasası ve BM tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi çeşitli belgelerde kabul edilen; özgürlük, adalet, eşitlik, hak ve insan şerefi ülküsü üzerine inşa edilmiş felsefi bir kavramdır (Karaçam & Koca, 2012). Bu bağlamda, tüm öğretmen eğitimi veren programların çok kültürlü eğitim konusunda dersler içermesi gerekmektedir (Başbay & Bektaş, 2009).

Çok kültürlü eğitim uygulamaları ile gerçekleştirilmesi mümkün olan ihtiyaçların ortaya çıkması; çok uluslu ülkelerde çok kültürlü eğitim programlarının okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulanmasına zemin hazırlamıştır. Bu gelişmelerle ilişkili olarak bazı ülkelerde çok kültürlü eğitimin üniversitelerde ders olarak okutulması gündeme gelmiştir. Farklı kültürel ve etnik yapıdaki grupların birlikte yaşadığı Amerika’daki bazı üniversiteler ise öğrencilerin çok kültürlü eğitim ile ilgili dersler almalarını istemektedirler. Bütün bu gelişmeler, özellikle son 20 yılda dünyadaki çok kültürlü eğitim uygulamalarında artış olduğunu bizlere göstermektedir (Demir, 2012).

Çok kültürlü eğitimin amaçlarına bakıldığında öğrenci odaklı olduğu görülmektedir. Çok kültürlü eğitim öğrenciye dayalı bir eğitim olduğundan dolayı verilecek eğitimin niteliği ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir (Polat, 2009). Fırsat eşitliğinin sağlanması ve öğrencilerin sosyal gelişmelerinin desteklenmesi ancak öğrencilerin

farklılıklarına duyarlı olarak ve sınıfta demokratik bir ortam oluşturularak gerçekleştirilebilmektedir (Kahraman & Sezer, 2017). Türkiye’de öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülen bu dersin en önemli görevlerinden biri çok kültürlü dünyada etkin vatandaş yetiştirmek üzere eğitim vermektir. Sosyal Bilgiler Dersine ait geçmiş öğretim programlarında görülen tek kültürlü eğitim günümüz için düşünüldüğünde etkisini yitirmiştir. Küreselleşme ve onun içinde yer alan çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim 2005-2006 yılında öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarına yansıtılmıştır. Bu yansıtmanın en iyi örneği olacak ders ise Sosyal Bilgilerdir (Keskin & Yaman, 2014).

Çok kültürlü eğitim öğretmenleri yetiştirme sürecinde kullanılmalıdır. Türkiye yapısı itibariyle farklı kültürlerin yaşadığı bir ülke olduğu için farklılıklara karşı duyarlı olmak önemlidir. Eğitim sistemi içerisinde kültürel esnekliğin sağlanması, değerlere dayalı içerik ve uygulamaların yer alması bu süreci kolaylaştıracaktır. Buna bağlı olarak çok kültürlü eğitimi uygulayacak öğretmenlerin fırsat eşitliğini sağlama, sorgulama becerisi, ön yargıdan uzak olma, bütünleştirici yaklaşma gibi özelliklerle harmanlanmış olması gerekir (Kaya, 2014). Yine uygulama bağlamında ülkemizde çok kültürlü eğitim müfredatına yönelik yeni politikalar geliştirilmelidir. Öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim sisteminde yer alan diğer meslek gruplarının üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir. Öğretmenler çocuğun eğitiminde anahtar rol oynadığından, özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik düşünce ve tutumlarının çok kültürlü eğitim uygulamalarına etkisinin olabileceği düşünülmektedir (Demircioğlu vd., 2016). Bunun yanı sıra ülkemizde farklılıklara olumlu açıdan bakılıp toplumların aidiyet duyguları sağlandığında bireylerin çalışma, eğitim, demokrasiye katılım gibi konularda bağlılıkları daha da artacaktır. Sosyal adalet ilkesi gereği, toplumda yaşayan bireylerin ayrıştırılmadan özgür ve güvenli bir biçimde yaşamalarını sağlamak esastır. Sosyal adalet ilkelerine bağlı öğretmenler sınıf içinde hoşgörü anlayışına bağlı etik davranışlar sergileyen öğrencilerin artmasını ve okullarda çeşitlilikten kaynaklı ayrımcılığa sebep olan olayların azalmasını sağlayacaktır (Demirdağ, 2019).

Çok kültürlü eğitime erken yaşlarda başlanması bireylerin duygusal, sosyal ve düşünme becerilerinin şekillenerek günümüz dünyasına uyum sağlamasında faydası olacaktır. Sınıf içerisinde başarının elde edilebilmesi için öğretmenlerin farklılıkları dikkate alarak dersleri işlemesi gerekir. Farklılıkların göz ardı edilmesi durumunda öğrenciden istenen başarı elde edilemez. Öğrencinin sınıf içerisinde yaratıcı özelliğinin geliştirmesine fırsat vererek farklı kültürlerle karşı yaklaşımını içselleştirmek duyarlılıklarını arttırmada etkili olacaktır (Akkaya, vd., 2018).

Yenilenen öğretim programına bakıldığında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmuş ve öğretmenlerin çok kültürlülük konusunda bilgiye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Bir ülkenin eğitim sistemi bireylerin kültürlerini yansıtmasında temel etken olarak görülmektedir (Tonbuloğlu vd., 2014). Eğitim sistemimizin amacı da ayrıştırmak değil aksine birleştirip bütünleştirmektir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersinde yer alan ve doğrudan verilecek değerler arasında farklılıklara saygı ve hoşgörü yer almaktadır. Farklılıklara saygının temelinde; insanları bir özelliğine göre yargılamamak, herkesin kendi doğruları ve gerçekliği çerçevesinde yaşadığının farkında olmak ve farklılıkları birer zenginlik olarak görmek yatar. Hoşgörü ise kişinin kendisine aykırı gelse de farklılıkları anlayışla karşılayabilme yetisidir. Bununla birlikte bu değerlerimiz geçmişten günümüze bizi yansıtan birer ayna gibidir. Bu nedenle de çocuklara küçük yaşta kazandırılması gereken en önemli değerlerdendir. Bu değerleri benimseyebilmenin temeli de çok kültürlü eğitimden geçer.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumlarının ve düşüncelerinin derinlemesine incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmaların odak noktası bir grup bireyin durumlarını, duygularını, algılarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını ve deneyimlerini anlamak, açıklamak, incelemek, keşfetmek ve netleştirmektir (Kumar, 2011). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanılır. Nitel araştırmalar insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamında derinlemesine incelenmesini esas alır. Ayrıca nitel araştırmalar, ele aldığı problemi kendi bağlamında yorumlayıcı bir yaklaşımla inceler ve olay ya da olguları yorumlarken insanların onlara atfettiği anlamlara odaklanır. Bununla birlikte araştırmacı odaklı bir inceleme sürecini içerdiğinden nitel araştırmalar büyük ölçüde öznel ve araştırmacının kişisel görüşlerinden etkilenebilir (Baltacı, 2019).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada katılımcılar amaçlı ve kriterli örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcılar; Şanlıurfa ilinde, ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasından seçilmiştir. Katılımcılar, farklı etnik kökenden; Türk, Arap, Kürt ve Zaza olarak belirlenmiştir. Görüşme öncesinde katılımcılar, araştırma soruları ve süreç hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bilimsel araştırma etiği gereği katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur. Bu nedenle araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerine Katılımcı 1- Katılımcı 12 arasında rumuzlar verilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar

Rumuz	Cinsiyet	Etnik Köken	Mezun Olunan Fakülte
Katılımcı 1	Erkek	Kürt	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 2	Erkek	Türk	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 3	Erkek	Türk	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 4	Erkek	Zaza	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 5	Kadın	Kürt	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 6	Erkek	Türk	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 7	Erkek	Arap	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 8	Kadın	Türk	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 9	Erkek	Kürt	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 10	Erkek	Arap	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 11	Erkek	Kürt	Eğitim Fakültesi
Katılımcı 12	Kadın	Zaza	Eğitim Fakültesi

Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, toplumbilimcilerin sık sık başvurdukları bir tekniktir. Bilgi alınacak kişilerle karşılıklı konuşma şeklinde yapılır. Yüz yüze bir ilişkiye dayanması, verilerin elde edilmesinde açıklık ve kesinlik kazandırır. Konuyu daha fazla aydınlatmak için yeni sorular sorma olanağı vardır (Seyidoğlu, 1993). Bu bağlamda sorular oluşturulurken araştırmalar yapılmış, uzman görüşü alınmış ve veri toplama sürecinde katılımcılara sorulmak üzere 13 adet görüşme sorusu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasının ardından uzman görüşü doğrultusunda bazı soruların içeriğinin birbirine benzemesi nedeniyle soru sayısı 9'a düşürülmüştür. Diğer 4 soru ise içeriğiyle ilişkili olduğu sorunun ardına, öğrenilmek istenen görüşün derinlemesine incelenebilmesi amacıyla sonda soruları şeklinde eklenmiştir. Katılımların izniyle görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Fakat konunun hassasiyeti nedeniyle katılımcılardan biri sesinin kayıt altına alınmasını kabul etmediği için, bilimsel gerçekliği arttırmak amacıyla soruları yazılı olarak cevaplaması sağlanmıştır.

Veri analizlerine ortalama 25 dakikalık ses kayıtlarının metne geçirilmesi ile başlanmıştır. Yazılan metinlerin tamamı okunmuş ve bu doğrultuda genel çerçeve görülmüştür. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, tablo şeklinde kodlara da yer verilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilir. Bu analiz yönteminde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlenmesidir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden-sonuç ilişkileri incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Her bir metin için, katılımcıların ifade etmek istedikleri görüşlerin yetersiz kaldığı durumlarda ise kodlar kullanılmıştır. Bu kodlardaki benzerlik ve farklılıklar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu makalede araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi yazım kurallarına, dergi etik kurallarına ve yayın ilkelerine uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir. Makalenin uygulama izni ilgili kurum tarafınca 24.10.2018 tarih 26292541-44-E.2020027 sayılı kararı ile alınmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalar, araştırmanın ana problemi ve alt problemleri doğrultusunda hazırlanan sorulara sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdiği ifadeler doğrultusunda biçimlenmiştir.

Kategoriler; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri, çok kültürlü eğitimin tanımına ilişkin algıları, çok kültürlü eğitimin amaçları hakkındaki görüşleri, çok kültürlü eğitimin uygulanış biçimi hakkındaki görüşleri, çok kültürlü eğitim konusunda bilgi ve beceri açısından yeterlilikleri, çok kültürlü eğitimin ülkemizin eğitim sistemine ve ülkemizin yapısına uygunluğu hakkındaki görüşleri, çok kültürlü eğitim alanında yapılması gerekenlere dair önerileri biçimindedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Hakkındaki Düşünceleri

Bu kategoride çok kültürlülükle ilgili katılımcılara “*Çok kültürlü eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Katılımcılar çok kültürlü eğitim hakkında ağırlıklı olarak çok kültürlü eğitimin gerekli olduğuna ilişkin cevaplar vermiştir.

Gerekliğinin sebebi olarak; günümüz dünyasının küreselleşen bir dünya haline gelmesi, ülkemizin demografik yapısının farklı olması, tarihte Anadolu’da yaşayan farklı kültürlerin yer alması, ülkemizin farklı bölgelerinde farklı kültürlerin yaşaması, tüm kültürlerin eşit olduğu düşüncesiyle çok kültürlü eğitimin gerekli olduğuna dair ortak bir yargı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcılara göre çok kültürlü eğitim verilmesinin nedenleri

Çok kültürlü eğitim verilmesinin sebepleri	Katılımcılar
Coğrafi bölgelerimizdeki farklılıklar	Katılımcı 4, Katılımcı 5, Katılımcı 6, Katılımcı 7, Katılımcı 10
Küreselleşen dünya	Katılımcı 3, Katılımcı 8, Katılımcı 11
Tarihte Anadolu’da yaşayan farklı kültürler	Katılımcı 12
Demografik farklılıklar	Katılımcı 10
Tüm kültürlerin eşit olması	Katılımcı 8

Tabloda coğrafi bölgelerimizdeki farklılıklar kodlamasıyla ilgili alıntılara bakılacak olursa; Katılımcı 4: “*Gerek ülkemize gerek de bölgelerimize baktığımızda farklı bir coğrafi yapı, farklı kültürler olduğunu görüyoruz. Bu da buralar hakkında bilgi sahibi olmamızı zorunlu kılıyor*” ifadesiyle, çok kültürlü eğitimin verilmesinin nedenlerinden birinin bölgeler arası farklılıklar olduğu görüşünü belirtmiştir. Katılımcı 5: “*Yüzyıllardır yaşadığımız çevre bünyesinde farklı iklimleri, buna bağlı olarak farklı yaşayış tarzlarını bize sunuyor. E böyle farklılıklar varken çocukların da bunları bilmesi, öğrenmesi gerekiyor.*” İfadelerini kullanarak coğrafi farklılıkların, çok kültürlü eğitimi gerekli hale getirdiğini belirtmiştir.

Çok kültürlü eğitimin verilmesinin nedeni olarak küreselleşen dünya cevabını veren katılımcılardan gelen alıntılara bakacak olursak; Katılımcı 3: “*Hocam çok kültürlü eğitim küreselleşen dünyada farklı etnik kökenlerden, inançlardan, mezheplerden olan insanlar olduğu için çok kültürlü eğitimi normal karşılıyorum. Çünkü tek tip eğitimin insanı tekleştireceğini, monoton bir hale getireceğini ama çok kültürlü eğitim verdiğimiz zaman o insanların bir toplum olarak bir millet olarak kaynaştıracağını düşünüyorum. Çünkü küreselleşen dünyada, milletler değil dünya vatandaşı vardır.*” Bu bağlamda farklı inanç ve mezheplerden insanlar ifadesini kullanan katılımcı tek tip vatandaş yetiştirmenin kişiyi monotonlaştıracağını belirtmiştir.

Tabloda verilen kodlardan biri de geçmişte ve günümüzde Anadolu’da yaşayan farklı kültürler olmuştur. Katılımcı 12: “*Tarihimize ve günümüze baktığımız zaman Anadolu topraklarına geldiğimiz dönemden bu zamana kadar topraklarımızda farklı dillere, dinlere, mezheplere ait milletler ya da vatandaşlar yaşamıştır. Bu sebeple şu anda ülkemizde bu var olan bir durumsa bu eğitim verilmez.*” Geçmişte olduğu gibi günümüzde de farklı kültürden insanların, ülkemizde yaşaması sebebiyle, çok kültürlü eğitimin gerekli olduğuna vurgu yapmıştır. Katılımcı 11, Farklı kültürlerin öğrenciler tarafından öğrenilmesinin bir zenginlik olduğunu ve öğrencilerin ufuklarının açılmasına sebep olacağını söylemiştir. Katılımcı 12, ülkemizde var olan kültürel çeşitlilik gerçekliğinin eğitime yansması gerektiğini söylemiştir. Katılımcı 3: “*Hocam çok kültürlü eğitim bir ülkede farklı etnik kökenlerden, inançlardan, mezheplerden olan insanlar olduğu için çok kültürlü eğitimi normal karşılıyorum. Çünkü tek tip eğitimin insanı tekleştireceğini, monoton bir hale getireceğini ama çok kültürlü eğitim verdiğimiz zaman o insanların bir toplum olarak bir millet olarak*

kaynaştıracağını ve eşitliği sağlayacağını düşünüyorum.” Bu bağlamda katılımcı çok kültürlü eğitimin öğrencileri tekdüzelikten çıkaracağını ve kaynaştıracağını düşünmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitimin Tanımına İlişkin Algıları

Katılımcıların çok kültürlü eğitimin tanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla *“Çok kültürlü eğitimi nasıl tanımlarsınız?”* sorusu sorulmuştur. Katılımcıların bir kısmı çok kültürlülük ile çok kültürlü eğitimi birbirine karıştırmıştır. Doğru tanımı tam olarak yapan katılımcı olmamış fakat nispeten doğru cevaplayan katılımcılar olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen veriler;

Katılımcı 1 *“Çok kültürlü eğitimi her bölgeye ait yani daha doğrusu bölgelere göre farklı eğitimlerin verilmesi kamusundayım.”* İfadesiyle çok kültürlü eğitimin tanımını bilmediğini ve tanımı kendi görüşüne göre cevapladığı anlaşılmaktadır. Katılımcı 3 çok kültürlü eğitimin tanımını yapamamakla birlikte bu eğitimin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerini ifade etmiştir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin bir seçmeli ders olarak verilebileceğini ifade etmiştir. Verdiği cevaplar Katılımcı 3’ün çok kültürlü eğitimin tanımına ilişkin algısının düşük olduğunu göstermektedir. Yine benzer şekilde Katılımcı 7 çok kültürlü eğitimin tanımını yapmamış, ülkemizde çok kültürlü bir ortam olması gerektiğini şu ifadelerle belirtmiştir; *“Çok kültürlü eğitim aşırıya kaçmayacak şekilde insanların kültürlerini yaşamaları gerekiyor ama bunu diğer çoğunluğun da alanını kısıtlamayacak şekilde, onları rahatsız etmeyecek şekilde olması gerektiğini düşünüyorum.”* Yine benzer şekilde Katılımcı 11 *“Çok kültürlü eğitim farklı ırkların, farklı kültürlerin farklı din, mezheplerin bir arada yaşadığı bir ortamı olarak tanımlayabilirim.”* diyerek çok kültürlü ortamın tanımını vermiştir ancak kültürel farklılıklardan bahsetmesi tanıma yaklaştığını göstermektedir. Katılımcı 4 daha çok, çok kültürlü eğitimde dil üzerinde durmuş ve *“Çok kültürlü eğitim bana sorarsanız zenginlik kapsayan farklı farklı özellikler taşıyan bir eğitimdir.”* ifadesi yine çok kültürlü eğitim algısının eksik olduğunu göstermektedir. Katılımcı 2, Katılımcı 6, Katılımcı 8 ve Katılımcı 12 birbirine benzer cevaplar vererek çok kültürlü eğitimin farklı din, dil, ırk, mezheplerin eğitiminin verilmesi şeklinde belirtmiştir. Yapılan tanımlara bakıldığında, katılımcıların çok kültürlü eğitimin tanımı konusundaki algılarının yetersiz olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları Hakkındaki Görüşleri

Çok kültürlü eğitimin amaçları hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için katılımcılara; *“Çok kültürlü eğitimin amaçları neler olmalıdır?”* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar çok kültürlü eğitimin amaçlarını olumlu taraflarını belirterek açıklamıştır. Katılımcılar bu soruya benzer cevaplar vermiştir. Katılımcılar genelde; farklı kültürleri öğrenme, farklılıklara saygı duyma, farklılıkları hoşgörü ile karşılama, evrensel öğretilerin bir çatı altında toplanması, ortak kültür oluşturma, farklı bakış açıları kazandırma, birlik ve beraberliğin pekiştirilmesi, insanları bir üst kimlikte birleştirme gibi amaçları olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak çok kültürlü eğitimin amaçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Çok kültürlü eğitimin amaçları

Çok Kültürlü Eğitimin Amaçları	Katılımcılar
Farklı kültürleri öğrenme	Katılımcı 12, Katılımcı 3, Katılımcı 2, Katılımcı 9
Farklılıklara saygı duyma	Katılımcı 11, Katılımcı 5, Katılımcı 9
Farklılıkları Hoşgörü ile Karşılama	Katılımcı 11, Katılımcı 5, Katılımcı 9
Evrensel öğretilerin Bir Çatı Altında Toplanması	Katılımcı 6
Ortak Kültür Oluşturma	Katılımcı 1
Farklı Bakış Açuları Kazandırmak	Katılımcı 8
Birlik ve Beraberliğin Pekiştirilmesi	Katılımcı 12
İnsanları Bir Üst Kimlikte Birleştirmek	Katılımcı 10

“Farklı kültürleri öğrenme” kodlamasına bakacak olursak; Katılımcı 2: *“Aslında amacı başta belirttiğimiz gibi, kültürün eğitime yansımaları derken amaç olarak da yani o eğitimi verdiğimizde öğrencilerin bunun farkında olması yani yaşadığı yerin çok kültürlü bir yer olduğu, insanların farklı olduğu ne bileyim işte kadın-erkek olduğu, kadın erkek farklı olduğu işte ırk olarak işte Araptır, Türktür, Kürttür farklı farklı ırktan geldiği, bu topraklarda daha önce böyle insanların bir arada yüzyıllar boyunca ki Osmanlı Devleti örneğini verebiliriz, geldiğini bilmeli.”* Bu bağlamda geçmişte ve günümüzde farklı kültürlerin olduğunu ve öğrencilerin bunun farkında olması gerektiğini belirtmiştir. Çok kültürlü eğitimin amaçlarını *“farklılıklara saygı”* ve *“farklılıkları hoşgörü ile karşılama”* ifadesi ile açıklayan Katılımcı

5: “Çok kültürlü eğitimin amacı farklı din, dil, ırk ve kimlikten öğrencilere saygı duymak, onlara ait özellikleri bu eğitime taşıyarak eğitim-öğretim sürecini zenginleştirmektir.” İfadelerini kullanarak, çok kültürlü eğitim ile birlikte kazanılacak farklılıklara saygı değerinin, aynı zamanda öğrenme sürecini de zenginleştireceğini belirtmiştir. “Evrinsel öğretilerin bir çatı altında toplanması” gerektiğini ifade eden Katılımcı 6, çok kültürlü eğitimin titiz bir çalışma gerektirdiğini ifade etmiştir. Özellikle çok kültürlü eğitim verilirken İslam inancının korunmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Çok kültürlü eğitim verilecekse kültürlerin önemli değişimleri ve olaylarının örnek verilebileceğini belirten Katılımcı 6: “Çok iyi misaller var. Mesela Mevlana Celalettin Rumi’nin misal değişimleri var. O örf, adeti, ahlakı, güzel değişimleri, hikayeleştirerek anlatması, aynı onun gibi diğer kültürlerdeki bu timsal çok güzel yazılımları işte çok güzel hikayeleri, olayları paylaşabiliriz. Güzel bir titizlikle ama yine kendi kültürümüze çerçevesinde kalarak yapılmalı.” İfadesiyle görüşünü örneklendirmiştir. “Ortak kültür oluşturma” kodlamasına baktığımızda Katılımcı 1: “Çok kültürlü eğitimin amaçları bence herkesi kapsayacak türde olmalıdır. Hiç kimseyi dışarıda bırakmayacak tarzda ortak kültürlerin ve ortak amaçların belli bir başlık altında verilmesi ve onun dışında diğer kazanımların bölgeler arasında farklılık göstermesi gerektiğine inanıyorum.” Diyerek derslerin içindeki kazanımlardan kültür ile ilgili olan konuların ortak bir çerçevede ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak ‘ortak’ ifadesi çok kültürlü eğitim ile çelişmektedir. “Farklı bakış açıları kazandırma” kodunu açıklayacak olursak; Katılımcı 8: “Bana göre bunun amaçları öğrencilerin tek bir doğru üzerinde gitmeyip farklı bakış açıları kazanmalarındır.” Öğrencinin farklı kültürleri öğrenmesinin, kendisine farklı bakış açıları kazandıracağını vurgulamıştır. Çok kültürlü eğitimin amaçlarını “insanları bir üst kimlikte birleştirmek” olduğunu ifade eden Katılımcı 10: “En önemli amacı bence insanları bir arada tutmak. Bir diğer amacı globalleşen dünyanın sınırları kalkarken, işte dünya tek bir ülke haline gelirken. Örnekleri çoktur işte Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler, Şangay beşlisi vs. Yani insanları doğal yapıları içinde, insanları kendi gerçeği içerisinde bir arada tutmanın en doğal yolu olarak çok kültürlü eğitim karşımıza çıkıyor ki bence en önemli amacı budur.”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitimin Uygulanış Biçimi Hakkındaki Görüşleri

“Çok kültürlü eğitim öğrencilere nasıl verilmelidir?” sorusuna en sık verilen cevaplar; öğrencilerin kaynaştırılması, farklı kültürleri öğretme, yakından uzağa ilkesi ile öğrenme, öğrencinin yaşamına yansıtma, drama çalışması, öğrenci değiştirme programları, farklı kültür sınıfları oluşturma, işbirlikli öğrenme, materyal kullanma, müze gezileri, ortak değerler araştırmacı tarafından kod olarak kullanılmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4. Çok kültürlü eğitimin öğrencilere nasıl verilmesi gerektiğini içeren görüşler

Görüşler	Katılımcılar
Farklı kültürleri öğretme	Katılımcı 5, Katılımcı 3, Katılımcı 6, Katılımcı 12, Katılımcı 7
Materyal kullanma	Katılımcı 3, Katılımcı 11, Katılımcı 12
Müze gezileri	Katılımcı 8, Katılımcı 11
Ortak değerler	Katılımcı 10, Katılımcı 5
Yakından uzağa tekniği ile öğrenme	Katılımcı 1
Öğrencinin hayatına yansıtma	Katılımcı 10

En fazla verilen cevaplardan oluşturulan “farklı kültürleri öğretme” kodunu açacak olursak; Katılımcı 3:” Önce çocuklara kültürü, çocuğun seviyesine, hazır bulunuşluk seviyesine uygun olarak, çocuğun anlayabileceği bir dille kültürün tanımı önce yapılmalı. Ondan sonra çocuklara biz ülke olarak farklı etnik kökenlerden, inançlardan geldiğimiz için çocuklara bu anlatılmalı ve her etnik kökenin kendine ait bir inancı, geleneği, göreneği atıyorum işte felsefesi, yaşam tarzı olduğu için bu çocukların seviyesine, hazırbulunuşluk seviyesine ve anlayabilecekleri sade bir dille çocuklara anlatılmalı.

Katılımcı 1: “İlk önce çok kültürlü eğitimin öğrencilere verilmesi için öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu konuda öğrencilere eğitim verilmelidir. Ondan sonra eğitimi basitleştirip yakından uzağa yöntem tekniğe göre verilmesi gerektiğini düşünüyorum hocam.” Çok kültürlü eğitim ortamının oluşması için, öncelikle bu eğitimin ne olduğunun öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiğini ifade ederek, bu eğitimin yakından uzağa öğretim ilkesiyle verilebileceğini belirtmiştir. Katılımcı 2: “Önemli olan öğrencinin bunu almasıdır. Hani kuru ezber işte tamam farklı Antep’te baklava vardır işte Urfa’da çiğ köfte vardır demekten ziyade tabi bunları bilecek ama öğrenme olarak hayatına bire bir uyguluyor mu hayatında ne gibi bir değişiklik yapıyor. Yani bu çok kültürlülüğün farkında olup, bunu hayatına yansıtıyor mu. Bu önemlidir.” Çok kültürlü eğitimin, öğrencinin aktif olacağı şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 9: “Daha çok örnek olay yöntemi ya da gezi gözlem yöntemi kullanılarak farklı kültürlerin

tanıtılması gerektiğini düşünüyorum. Bu öğrencileri bizzat yaşamın içerisine alarak onlara bu duyguları tattırmak gerektiğini düşünüyorum.” Gerçek örnekler verilerek ve yaparak-yaşayarak, öğrencilere çok kültürlü eğitimin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 11: “Öncelikle bu eğitimin amacını anlamak için öğrencilere rehberlik edilmeli. İmkân varsa farklı kültürler sınıfları oluşturulmalı, farklı kültürlere ait belgeseller izlettirilmeli, farklı kültürlerin öğeleri öğrenciler tarafından drama haline getirilmeli, imkân varsa Türkiye içi öğrenci değişirme programları yapılmalı. Örneğin bir hafta aralıklarla öğrenciler farklı şehirlerde uygulamalı olarak bunları görmeli.” İmkânlar dâhilinde çok kültürlü eğitim ortamının çeşitlendirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Görsel, işitsel ve öğrencinin bire bir içinde olduğu öğrenme yöntemleri ile çok kültürlü eğitimin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Konusunda Bilgi ve Beceri Açısından Yeterlilikleri

Katılımcıların çok kültürlü eğitimi gerçekleştirebilmek için bilgi ve beceri açısından kendilerini ne derece yeterli gördüklerini belirlemek amacıyla katılımcılara ‘Çok kültürlü bir eğitim yapabilmek için kendinizi bilgi ve beceri açısından ne derece yeterli görüyorsunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Fazla yeterli görmeyen katılımcıların açıklamalarına bakıldığında genelde bilgi konusunda eksiklikleri olduğu fark edilmiştir. Katılımcı 5 bu konuda eğitim almayı istediğini, Katılımcı 12 ülkemizde çok kültürlü eğitim gündemde olsaydı bu konu hakkında kendini geliştirmek için çaba harcayacağını, Katılımcı 2 bu konuda üniversitelerde yeterli eğitimi almadıkları için kendini fazla yeterli görmediğini söylemiştir. Katılımcı 4 ve Katılımcı 6 ise bu konuda çok donanımlı olunması gerektiğini bu nedenle de kendilerini orta derecede yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Yeterli görenler ise genelde doğup büyüdüğü yerlerin çok kültürlü bir yapıya sahip olmasından kaynaklı birçok kültürü gördükleri için kendilerini yeterli gördüklerini söylemiştir. Katılımcı 1 aslen Doğulu olmasına rağmen İzmir’de okuduğunu ve Batı’da birçok şehirde bulunduğunu, bu nedenle de bulunduğu bölgelerdeki farklılıkları gördüğünü söylemiştir. Bu nedenle de kendini tam hazır olarak gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcı 7 doğma büyüme İstanbullu olduğunu ve bulunduğu şehirde farklı kültürlerden arkadaşları olduğunu, bu yüzden de çok kültürlü eğitim verilecek olursa bir sıkıntı yaşamayacağını düşündüğünü söylemiştir. Katılımcı 11 ise aslen Mardinli olduğunu ve bu şehirde Süryani, Hristiyan, Müslüman gibi farklı din ve mezheplerin; Kürt, Arap, Türk gibi ırkların olmasından dolayı farklı kültürleri gördüğünü, bu nedenle de kendisini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Katılımcıların çok kültürlü eğitim alanında kendilerini ne derece yeterli gördükleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların çok kültürlü eğitim alanındaki yeterlilikleri

Yeterlilik Dereceleri	Katılımcılar
Eksik görenler	Katılımcı 2, Katılımcı 5, Katılımcı 8, Katılımcı 12
Orta derecede görenler	Katılımcı 4, Katılımcı 6
Geliştirebileceklerini Düşünenler	Katılımcı 3, Katılımcı 8, Katılımcı 10
Yeterli görenler	Katılımcı 1, Katılımcı 7, Katılımcı 10, Katılımcı 11

Katılımcıların Çok Kültürlü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar

Sosyal Bilgiler öğretmenlerine çok kültürlü eğitim verilirken Türkiye’de ne gibi sorunlar yaşanır diye sorulduğunda benzer sorunlardan bahsedenler olduğu gibi farklı sorunlara da değinen katılımcılar olmuştur. Katılımcıların çok kültürlü eğitimde karşılaştıkları sorunlar Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6. Çok kültürlü eğitimde yaşanan sorunlar

Çok Kültürlü Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar	Katılımcılar
Uygulamalı eğitimde eksiklik	Katılımcı 10, Katılımcı 3, Katılımcı 9
Milli eğitimin kaynak yetersizliği	Katılımcı 8, Katılımcı 1
Bilgi Eksikliği	Katılımcı 12, Katılımcı 2, Katılımcı 11
Kültürel çatışmalar	Katılımcı 6
Farklı kültürlere önyargı	Katılımcı 5, Katılımcı 8, Katılımcı 6

Çok kültürlü eğitimde karşılaşılan genel sorunlara bakacak olursak; “uygulamalı eğitimde eksiklik” ifadesini kullanan Katılımcı 3: “*Çocuklara eğitim verilirken gezi, gözlem yapılmıyor. Eski yöntemler kullanılarak empoze ediliyor.*” Yeni metotlarla, öğrencinin aktif olduğu bir eğitim verilememesinin, çok kültürlü eğitimde bir sorun olduğunu ifade etmiştir. “Milli eğitimin kaynak yetersizliği” ne vurgu yapan Katılımcı 8: “*Bence en büyük sorun velilerin bakış açıları. Ben bunu görüyorum velilerimde. Dediğim gibi en büyük sorun veliler çünkü bir veli öncelikle kendi kültürünün çocuğuna aktarılmasını istiyor. Yan kültürlere karşı bir anlayış göstermiyor. Hep bir önyargılı davranıyor. Mesela ikinci en büyük sorunlarından biri gördüğüm kadarıyla öğrencilerime bir müze gezisi düzenlemeye kalksam bir bütçe sorunuyla karşılaşıyorum. Buna yeteri kadar bütçe ayrılmadığı için öğrencilere bununla ilgili eğitim verilememekte.*” En büyük sorunların, velilerin bakış açısı ve bütçe yetersizliği nedeni ile uygulamalı eğitimin verilememesi olduğunu belirtmiştir. Çok kültürlü eğitimde karşılaşılan sorunların “bilgi eksikliği” olduğunu ifade eden Katılımcı 12: “*Bence bundan da önce temel sorun bu eğitimi bilmemesi. Bilse dahi okullarımız ve eğitim sistemimiz tam olarak buna uygun değil. Uygulamak istese milliyetçiliği yanlış algılayan insanlar ya da veliler problem çıkarabilir.*” En büyük sorunun verilmesi istenen bu eğitimin bilinmemesi olduğunu ifade ederek, bilginin de yeterli olmadığını ve eğitim sisteminin çok kültürlü yapıya uygun olmamasının da bir sorun olduğunu belirtmiştir. “Farklı kültürlere önyargılı olma” kodu açıklanacak olursa; Katılımcı 5: “*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitimde karşılaştıkları sorunlardan bir tanesi de ailelerin öğrencilere aşıladıkları düşünceler. Daha çok işte ırkçılık gibi düşünceler. Ya da işte o şu dinden işte ya da işte o şu ırktan diyerek bir ayrımcılık.*”

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitimin Ülkemizin Eğitim Sistemine ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ülkemizin Yapısına Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri

Katılımcılara çok kültürlü eğitimin Türkiye’nin eğitim sistemine uygun olup olmadığı sorulduğunda daha çok Türkiye’de çok kültürlü eğitim uygulanabilir mi sorusuna yanıt verdikleri görülmüştür. Cevaplar uygundur, degildir, bazı düzeltmelerle uygun hale getirilebilir şeklinde olmuştur. Bu cevaplar haricinde Katılımcı 2, Katılımcı 4 ve Katılımcı 5 var olan eğitim sistemimiz hakkında fazla yorum yapmamayı tercih etmiştir. Ancak ülkemizde farklı kültürlere sahip insanlar yaşadığı için, ülkemizin eğitim sisteminin çok kültürlü eğitime uygun olmak durumunda olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı 6: “*Türkiye’nin eğitim sistemine çok kültürlü eğitim uygun değil diye düşünüyorum. Çünkü Türkiye’nin çoğunluğu Müslüman olduğu için ve bu Müslüman kültürde hayata geçtiği için başka kültürlerin, farklı kültürlerin anlatılması eğitimin içine konulması biraz da kültürümüzü asimile, asimilasyona uğratabilir.*” Eğitim sisteminin çok kültürlü eğitime uygun olmadığını ve çok kültürlü eğitimin, kendi kültürümüzü de yozlaştıracağını ifade etmiştir. Katılımcı 8: “*Eğitim sistemine şimdi kendi coğrafyamıza ve önceden bulunduğumuz ve şu an bulunmakta olduğumuz kültürlere baktığımız zaman çok uygun. Çünkü biz de çok kültürlü bir yapıya sahibiz. Osmanlı Devleti’nden de bunu örnek gösterebiliriz.*” Ülkemiz çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu için, eğitim sisteminin de çok kültürlü yapıda hazırlandığını vurgulayarak, ülkemizin çok kültürlü yapısı ile eğitim sisteminin tahmini olarak aynı olabileceğini ifade etmiştir. Katılımcı 12: “*Eğer gerekli düzenlemeler yapılırsa uygun olur diye düşünüyorum. Milli eğitimin genel, uzak ve yakın hedeflerine daha kapsamlı eklenebilir ama dediğim gibi herkesin kendi kültürünü alması olarak değil sadece farklı kültürleri öğrenmesi açısından.*” Gerekli düzenlemeler ile, eğitim sisteminin, çok kültürlü yapıya uygun olacağını ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim Alanında Yapılması Gerekenlere Dair Öneriler

Katılımcılara son olarak çok kültürlü eğitim alanında yapılabilecekler dair önerileri sorulmuştur. Katılımcılar genelde kendi görüşlerine göre farklı boyutlardaki eksikliklere değinmişler ve bunun nasıl düzeltilebileceğine dair düşüncelerini belirtmişlerdir. Maddi boyutunu, kişilerin tutumlarını, tahammül gerektirdiğini, önyargıların ortadan kaldırılması gerektiğini, öğretmenlere bu eğitimin ayrı olarak verilmesi gerektiğini, öğrencilere bu konuda uygulamalı eğitim verilmesi gerektiğini ifade eden farklı farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Katılımcı 1 ülkemizin çok kültürlülük bakımından zengin olduğunu, bunun bir avantaja çevrilerek bölgeler arasındaki farklılıklara yönelik eğitimler verilebileceğini ifade etmiştir. Katılımcı 2 çok kültürlü eğitimin iyi ve doğru verilebilmesi için, temelden öğretmen adaylarının bu konuda çok iyi yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 3 çok kültürlü eğitimin iyi bir şekilde verilebilmesi için, Katılımcı 2 ile benzer bir düşüncelyi ifade ederek, hem üniversitelerde öğretmen adaylarına hem de ortaokullarda öğrencilere ayrı bir ders olarak verilebileceğini söylemiştir. Katılımcı 5 yapılacak geziler sayesinde, bölgeler arası önyargıların kırılacağını, bu sayede de çok kültürlü eğitimi alabilmek için bir ön koşul oluşacağını ifade etmiştir. Katılımcı 6 Ortak kültür dışında, farklı kültürlerin verilmemesi ve öz kültürden uzaklaşmaması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 7 amacın, ortak paydada buluşup, genel kültür sahibi olmak gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 8 en temel ön koşulun önyargıları yok etmek olduğunu, sonrasında uygulamalı eğitim yapılabilmesi için, bütçe konusunda okullara yardım edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı 9 yaşadığımız coğrafyadan dersler çıkarmamız gerektiğini ve eğitimin bu anlamda daha modern yöntemlerle yapılarak, yeni neslin daha donanımlı ve bilinçli yetişeceğini vurgulamıştır. Katılımcı 10 ülkemizde tarihten bugüne yer alan farklılıkların, öğrencilere çok iyi

benimsetilmesi gerektiğini, böylece önyargıların daha kolay aşılabileceğini ifade etmiştir. Katılımcı 12 çok kültürlü eğitim çok boyutlu şartlarını açıklayarak, temelde fakültelerde verilmesi gerektiğini, sonrasında eğitimlere devam edilmesi gerektiğini söylemiştir. Aynı zamanda okulların; fiziki, zihni ve materyaller bakımından, çok kültürlü eğitime uygun hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime bakış açıları incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve araştırmadan elde edilen bulguların alan yazın doğrultusunda tartışılmasına değinilmiş, daha sonrasında araştırma kapsamında ileri dönem çalışmalara ilişkin çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcıların çok kültürlü eğitimin gerekli olduğuna dair ortak yargıları vardır. Genel anlamda çok kültürlü eğitimin tanımı katılımcılar tarafından tam olarak yapılamasa da çok kültürlü eğitim hakkındaki düşünceleri sorulduğunda daha net cevaplar alınabilmiştir. Bu durum öğretmenlerin çok kültürlülük kavramına karşı öz-yeterliliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Katılımcıların bir kısmının çok kültürlülük ile çok kültürlü eğitim kavramlarını birbirine karıştırdığı görülmüştür. Bu kavramlarda karışıklık yaşayan katılımcılar genelde çok kültürlü eğitimin verilmesine karşı olumsuz tutum içerisinde olmuşlardır. Kavramları doğru ifade eden ve doğru algılayan katılımcıların çok kültürlü eğitim hakkında da daha olumlu görüşler sergilediği görülmektedir. Burada kavram yanlışlığının, öğretmenlerin görüşlerini de farklılaştırdığını görmekteyiz. Çok kültürlü eğitimin; farklı kültürleri öğrenme, farklılıklara saygı duyma, hoşgörü anlayışının gelişmesi gibi amaçlarının olduğu görülmüştür. Katılımcılar aynı coğrafyada yaşadıkları farklı milletten Arap, Kürt, Zaza, Türk gibi vatandaşların birbirlerine saygı ve hoşgörü içerisinde yaşamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda küreselleşen dünyada herkes ve her şeyin eşitlenmesi, kültürel zenginliğin birlik ve beraberliği pekiştirilmesi ve ön yargıları kırması gerektiğini vurgulanmıştır. Çok kültürlü eğitimin amaçlarından birisi de bireylerin birbirlerine karşı ön yargılarını yıkmaktır (Banks, 2013). Nitekim Yıldırım (2016) kültürel farklılıkların öğretiminde yapılacak etkinliklerin kültürel, ırksal, dinsel çeşitliliğe saygıyı geliştireceğini, öğrenciler arasında ön yargıların azaltacağını belirtmiştir. Bu görüş, ulusal ve uluslararası alanda yapılan araştırmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Başarı vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlere göre çok kültürlü eğitim, sınıf ortamında kültürel paylaşım, bütünleşme, eşitlik duygusu, hoşgörü duygusu, saygı ortamının oluşması, farklı kültürleri tanıma, bakış açısını genişletme, olumlu sosyal ilişkiler geliştirme, empati yeteneğini geliştirme, uyumlu olmayı öğrenme, motivasyonu artırma ve yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirme gibi birçok avantajının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç da yapılan bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin, sosyal bilgiler dersi müfredatında çok kültürlü eğitime yer verilmesi hakkındaki görüşleri mevcut müfredatta eksiklikler olduğu yönündedir. Nitekim sosyal bilgiler 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları incelendiğinde eksiklikler olduğu, son yıllarda daha çok üzerinde durulan bir konu olmakla birlikte değişen müfredatta farklı kültürlere sınırlı bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Katılımcıların, çok kültürlü eğitimin ülkemizin eğitim sistemine uygun olduğu görüşünde olduğu görülmüştür. Ancak var olan Milli Eğitim sisteminden ziyade ülkemizin çok kültürlü yapısının buna uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Farklı bilim insanlarıncı çok kültürlü eğitimin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretme-öğrenme ortamının şekillendirilmesi gerektiği konusunda fikir birliğinin olduğu görülmektedir (Aslan, 2017). Bu görüş çok kültürlü eğitimin ülkemiz müfredatında yer alması gerektiği sonucunu desteklemektedir.

Çok kültürlü eğitim konusunda birçok bilimsel araştırma yapıldığı görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde çok kültürlü eğitimin tanımı ve ne olduğu ile ilgili eksikliklerin olduğu birçok çalışmada görülmüştür. Çok kültürlü eğitim denilince dil, din, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet, engelli olma gibi farklı unsurlar akla gelmesine rağmen katılımcılar, daha çok dil, din ve ırk üzerinde durmuşlar ve çok kültürlü eğitimle ilgili eksik tanımlama yapmışlardır. Ayrıca çok kültürlü eğitim içerisinde verdikleri örneklerin daha çok ülkemizden olması da bu konuda yetersiz bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği nitel araştırmada, çok kültürlü eğitimin yalnızca dil ve ırk bağlamında ele aldıkları sonucu elde edilmiştir (Özan & Şengür, 2017). Bu bağlamda farklı çalışmaların sonuçlarında benzer eksikliklerin olduğu görülmektedir. Nitekim çok kültürlü eğitimin başarılı bir şekilde uygulanması, büyük ölçüde, öğretmenin bu konudaki bilgi, tutum, düşünce ve davranışlarına bağlıdır (Aslan, 2017). Başbay ve Kağncı (2011) çok kültürlü eğitimin uygulanmasında kilit rolün öğretmene ait olduğunu ifade etmektedirler. Esen'in (2009) öğretmenlerin kendilerini yetersiz görüp hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşması da yine öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde eksikliklerinin olduğunu destekler niteliktedir.

Sosyal bilgiler müfredatı incelendiğinde eğitimin, çok kültürlü eğitime çok da uygun olmadığı, daha çok milli ve ulusal çerçevede kaldığı görülmektedir. Ancak, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda: "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." ifadesi yer almaktadır (Milli Eğitim Temel Kanun, 1973: madde 3). Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, her ne kadar yalnızca Türk toplumu kelimesi belirtilmiş olsa da, çok kültürlü eğitimin katılımcılar tarafından da kabul edilen amaçlarından olan, 'birlik ve bütünlük' içinde ifadesinin yer alması, çok kültürlü toplumumuzun göz ardı edilmediğini göstermektedir. Vatanımız ve ulusumuza zarar vermemek koşulu ile müfredatın çeşitlendirilmesi ülkemizin bütünlüğü açısından faydalı olacaktır. Küreselleşen dünyada var olan ülkelere, özellikle gelişmiş ülkelere bakıldığında dünyanın birçok yerinde çok uluslu bir yapı olduğu görülmektedir. Var olan bir gerçekliğin görmezden gelinmesi ise pek mümkün

değildir. Bu gerçekliği iyi yöneten ülkeler arasında kültürel çatışmaların daha az olduğu görülmektedir. Amerika'da çok kültürlülük ile ilgili yapılan bilimsel bir araştırmada farklı kültürlere ait toplumların asimile olmaya karşı direndiklerini ve kendi kültürlerini yaşatmaya çabaladıkları verileri elde edilmiştir (Haşlak & Şan, 2012). Ülkemize döndüğümüzde de doğusundan batısına, kuzeyinden güneyine coğrafi, kültürel, dilsel, dinsel farklılıklar olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda yapılan araştırmaya ve ülkemizdeki bu gerçekliğe bakılacak olursa, farklı kültürlerin asimile olmaya karşı direnmeleri durumu birçok ülkede görülmektedir. Özellikle ülkemizin doğusu, yüzyıllardır var olan, kimi zaman ülkemiz adına olumsuzluklar yaşatan, hatta hala Orta Doğu komşularımıza bakıldığında problemlerin devam ettiği bir coğrafya yer almaktadır. Çalışmada yer alan katılımcıların bu gerçekliğin görmezden gelinmesi durumuna karşı tepkili olduğu görülmektedir. Nitekim bu görüşte olanların kültürel zenginliğin korunması ve farklı bireylerin sahip olduğu değerlerin önemsenmesi üzerinde durdukları anlaşılmıştır (Başbay & Bektaş, 2009).

Araştırmada öğretmenlerin farklılıklara saygı duyma değerine bağlı duyarlılık sahibi, farklı kültürlerin uygulamaları hakkında bilgi sahibi, hoşgörü anlayışı ve empati yeteneği gelişmiş, tüm kültürlere eşit yaklaşma anlayışına sahip olması gibi sonuçlar elde edilmiştir. Benzer sonuçların elde edildiği bir araştırmada çok kültürlü eğitimde öğretmenin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmasının yanında kültüre duyarlı, empati yapabilen, bağımsız düşünebilen, öğrencileri tanıma ve kültürlerini tanıtmaya gibi özelliklerinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Bilgin & Oksal, 2018). Öğretmenlerin, bu belirtilen özelliklere sahip olmaması, farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmalarına neden olacaktır. Sonuçlardan elde edilen veriler, çok kültürlü eğitim açısından önemli veriler içermektedir. Yine müfredatta ülkemizin birçok yerinden günlük yaşamla ilgili kültürel unsurlar bulmak mümkündür. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf ders kitabına bakıldığında bölgelere ait farklı yemekler, halk oyunları, gelenek ve görenekler, el sanatlarına yer verilmektedir. Örneğin; Karadeniz'de horon, Doğu bölgelerinde halay, Ege yöresinde zeybek gibi farklı kültür unsurları yer almaktadır (Şahin, 2018). Bu unsurlar da farklılıkları zenginlik olarak görmek ve farklılıklara saygı duymak açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının demokrasiye ve çok kültürlülüğe duyarlı yetişmeleri için insan hakları, demokrasi eğitimi, okullarda demokrasiyi uygulama, çok kültürlü eğitim ve çok kültürlü eğitimi uygulamaya geçirme gibi konular bir disiplin olarak ya da disiplinler arası yaklaşımla ele alınabilir (Başbay & Bulut, 2014). Farklılıklara saygının aynı zamanda demokratik bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, çok kültürlü eğitimin disiplinler arası yaklaşımla verilmesinin doğru olduğu ifade edilebilir. Bu konu ile ilgili araştırma sonuçlarına bakıldığında, bazı öğretmenler çok kültürlü eğitimin ayrı bir ders olarak okutulabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin ayrı bir disiplin şeklinde ele alınması fikri ortaya çıkmıştır. Ancak bu noktada yanlış bir yargı ortaya çıkmıştır. Çok kültürlü eğitim tek bir ders üzerinden ayrı olarak verilebilecek bir kavram değildir. Çok kültürlülüğün yaşam içerisinde olağan bir durum olduğunun benimsenebilmesi disiplinler arası yaklaşımla mümkündür. Ancak farklı bir araştırmada; küreselleşmenin beraberinde çok kültürlü eğitimin 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarına yansıtıldığı ve bu yansımayı en iyi tespit edebileceğimiz dersin Sosyal Bilgiler olduğu belirtilmiştir (Keskin & Yaman, 2014). Bu görüş çok kültürlü eğitimin yalnızca Sosyal Bilgiler dersi kapsamında verilmesi gerektiğini vurgulamıştır ki bu tek bir disiplin üzerinden öğrenilmesini savunmaktadır. Ancak çok kültürlülük hayatın her alanında karşımıza gelebileceği ve her derste farklı kültürden öğretmen ya da öğrenciler olabileceği için disiplinler arası verilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Ülkemizin batısında ve doğusunda yetişen öğrencilerin birçoğunun birbirlerinin kültürlerinden habersiz olduğu görülmektedir. Bu durum ülkemiz içinde dahi kendi vatandaşımız olan çocukların birbirine yabancılaşmasına sebep olmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan bilimsel bir araştırmada, çok kültürlü eğitimin temel amaçları arasında; öğrencilere kültürel, etnik ve dilsel alternatifler sağlama, bütün öğrencilere kendi toplumlarında, yaygın kültür içinde ve diğer etnik kültürler arasında geçerli bilgi beceri ve yaklaşımları kazandırma, bazı etnik ve ırk gruplarının kendi benzersiz ırk, fiziksel ve kültürel özelliklerinden dolayı yaşadıkları ayrışmayı azaltma, yer almaktadır (Aydın & Çiftçi). Ülkemizde bu amaçlar gerçekleştirildiğinde bölgeler arası yabancılaşma ve ayrışmanın azaldığı daha demokratik bir ortam sağlanacaktır.

Çok kültürlülüğün ve çok kültürlü eğitimin öncelikle doğru bir şekilde öğretilmesi önemli bir husustur. Bu amaçla, çok kültürlü eğitimde öğrenme ve öğretme sürecinin kültürel çoğulculuğu teşvik edecek ve farklı kültürlere saygı duyulmasını sağlayacak biçimde ortak anlaşma çerçevesinde inşa edilmesi gerektiği dile getirilmektedir (Örten & Ünlü, 2013). Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin, farklılıklara saygı çerçevesi içinde verilmesi gerektiği görülmektedir. Çok kültürlü eğitimin doğru bir şekilde verilmesi gerektiğinin vurgulanması araştırmacı tarafından da desteklenmektedir. Çok kültürlü eğitimin temel amaçlarını doğru kavrayan katılımcıların çoğu, çok kültürlü eğitimin herhangi bir bölüme sebebiyet vermeyeceğini belirtmiş, aksine birlik ve beraberliği geliştireceklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerin, ülkemizin kültürel ve etnik yapısı düşünüldüğünde olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir. Geçmişe ve günümüze baktığımızda, var olan gerçeklikler göz ardı edildiğinde daha büyük sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu nedenle çok kültürlü eğitim öncelikle öğretmen adaylarına çok iyi kavratılması, öğrencilere verilecek eğitim konusunda gerçek anlamda yetiştirilmeleri gerektiğini düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin nitelikli bir eğitim verebilmesi, iyi ve doğru bir eğitim alabilmelerinden geçer. Çok kültürlü eğitimin gerekli olduğuna dair görüş birliğinde olan eğitimciler olmakla birlikte, tehlikeye yol açacağı düşüncesinde olanlar da vardır. Bu sebeple ileriki yıllarda çok kültürlü eğitimin çokça tartışılmaya devam edeceği görülmektedir. Dolayısıyla değişik grupları içinde barındıran ülkelerin uygulamaya koyduğu çok kültürlü eğitiminin, Türkiye'ye ne getirip ne götüreceği konusu, hala büyük bir belirsizliktir (Aydın vd., 2014). Bu nedenle her ne kadar çok kültürlü eğitim tartışılmaya devam eden bir durum olsa da,

bu konunun gündeme gelmesinin ir ihtiyaçtan doğduğu gerçeği de unutulmamalıdır. Çalışmanın ulaşılan sonuçları kapsamında araştırmacılara ve ilgili kurumlara şu öneriler sunulmuştur:

Bu araştırmada gezi, gözlem gibi okul dışındaki ortamlarda gerçekleştirilebilecek etkinliklerin, öğrenme ortamını farklılaştıracağına yönelik bakış açıları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda müze gezileri, gözlem gibi, daha yaşamsal öğrenme teknikleri uygulanmalıdır. Bulgulardan elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerine, henüz eğitim fakültesinde okurken çok kültürlü eğitim verilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Araştırmada, çok kültürlü eğitim uygulamalarının sadece sosyal bilgiler dersinin amacının olmasının, eksiklik olduğu tespit edilmiştir. Çok kültürlü eğitim, yalnızca sosyal bilgiler dersi içinde yer alan bir kavram olmaktan çıkmalı ve disiplinler arası alanda uygulanmalıdır. Araştırma sonuçlarında ortak yargılardan biri olarak, çok kültürlü eğitim; hem uygulayıcılara hem de öğrencilere, milli kültürü kaybetmeden, değerlerimizden uzaklaşmadan, ortak değerler çerçevesinde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla verilmelidir. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, çok kültürlü eğitim konusunda eksikliklerinin olduğu ve bunun giderilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda görev içinde yer alan tüm öğretmenlere çok kültürlü eğitim alanında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Tüm katılımcıların vurguladığı gibi, çok kültürlü eğitim ayrıştırıcı değil birlik ve beraberliği destekleyici bir unsur olduğu öğrencilere fark ettirilmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Bu çalışmada yazarın katkı oranı %100'dür.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynakça

- Akkaya, N., Kırmızı, F., & İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308-335.
- Akpınar, M., & Genç, İ. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültür kavramına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 249-268.
- Aslan, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 231-253.
- Aydın, H., & Damgacı, F. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çok kültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banks, J. A. (2013). *An introduction to multicultural education*. Pearson.
- Başarır, F., Sarı, M., & Çetin, A. (2015). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110.
- Başbay, A., & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34(152).
- Başbay, A., & Bulut, C. (2014). Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23, 957-978.
- Başbay, A., & Kağncı, D. Y. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 161, 199-212.
- Bilgin, A., & Oksal, A. (2018). Kültürel kimlik ve eğitim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü*, 2(1), 82-90.
- Çiftçi, Y., & Aydın, H. (2014). Türkiye'de çok kültürlü eğitimin gerekliliği üzerine bir çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 197-218.
- Demir, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin Erciyes Üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1453-1475.
- Demircioğlu, H., Güngör, İ., İzoğlu, A., Taştekin, E., Uslu, E. I., & Yükü, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutularının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1).
- Demirdağ, S. (2019). Öğrenci çeşitliliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 1-28.

- Haşlak, İ., & Şan, M. K. (2012). Asimilasyon ile çok kültürlülük arasında Amerikan anaakımını düşünmek. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1).
- Kahraman, P., & Sezer, G. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 550-560.
- Karaçam, M. Ş., & Koca, C. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının çok kültürlülük farkındalıkları. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23, 89-103.
- Kaya, Y. (2014). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim hakkındaki bilgi, farkındalık ve yeterliliklerinin belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 102-115.
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çok kültürlü eğitim. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960.
- Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(19), 1-13.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Örten, H., & Ünlü, İ. (2013). Öğretmen adaylarının çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Özan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-122.
- Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Şahin, E. (2018). *Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. Anadol Yayıncılık.
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., & Aydın, H. (2014). Türk eğitim sisteminin çok kültürlülük bağlamında analizi ve öneriler. *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 29, 67-68.
- Yazıcı, S., Başol, G., & Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Extended Abstract

Introduction

Culture is all of the material and spiritual elements that shape attitudes and behaviors in society (Özan & Şengür, 2017). At the same time, the factor that enables societies to survive for centuries is their cultural identity. Multiculturalism is a concept that describes the recognition of differences in race, ethnicity, language, sexual orientation, gender, age, social class, education, religious orientation and other cultural dimensions. It adopts the understanding of the protection and survival of different cultural values. However, in addition to this discourse, critical perspectives on multiculturalism are also evident in the literature (Başbay & Bektaş, 2009). Multiculturalism has existed since humanity began to live as a society, although it has not emerged as a concept. Multicultural education is an idea, an educational reform and a process. It seeks to create equal educational opportunities for all students from different racial, ethnic and social groups, and to this end it seeks to change and restructure the entire school environment. In multicultural education, there is an understanding of protecting and preserving the language, religion, culture and ethnic elements of diversity, while at the same time embracing the dominant culture of the society in which they live. With a universal perspective, respect and equal approach to all cultures is aimed (Kaya, 2014). Valorization of different cultures can only be achieved through education. At this point, we come across multicultural education. Many developed countries implement multicultural education within their education system. Multicultural education not only provides equal opportunities for individuals from different cultures but also strives to correct many deficiencies (Bulut & Başbay, 2014).

Since teachers will provide this education in schools, this study aims to contribute to education. For this reason, the views of Social Studies teachers on multicultural education are important. In this context, the study is unique in terms of determining the views of Social Studies teachers working in Şanlıurfa province. The research is considered important in terms of social studies teachers' ability to realize multicultural education as direct implementers of the curriculum. It is thought that this study will contribute to the literature. The main problem statement of this study is "How do social studies teachers in Turkey view multicultural education?".

Method

In this study, qualitative research method was used to examine the attitudes and thoughts of social studies teachers in depth.

Research Model/Design

Qualitative research method was used in this study in which the attitudes and thoughts of social studies teachers were examined in depth. In qualitative

research, data collection techniques such as observation, interview, document and discourse analysis are used. Qualitative research is based on in-depth examination of human perceptions and events in social reality and natural environment. In addition, qualitative research examines the problem in its own context with an interpretive approach and focuses on the meanings that people attribute to events or phenomena while interpreting them. However, since it involves a researcher-oriented examination process, qualitative research is largely subjective and can be influenced by the personal views of the researcher (Baltacı, 2019).

Population and Sample

In this study, participants were selected using purposive and criterion sampling. Participants were selected among Social Studies teachers working in secondary schools in Şanlıurfa province. The participants were identified as Turkish, Arab, Kurdish and Zaza from different ethnic backgrounds. Before the interview, the participants were informed about the research questions and the process. The identities of the participants were kept confidential in accordance with scientific research ethics. For this reason, the social studies teachers who participated in the study were given pseudonyms from Participant 1 to Participant 12.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form with open-ended questions was used to collect the data. While formulating the questions, research was conducted, expert opinion was taken and 13 interview questions were prepared to be asked to the participants during the data collection process. After the preparation of the questions, the number of questions was reduced to 9 due to the similar content of some questions in line with the expert opinion. The other 4 questions were added as probe questions after the question related to the content of the question in order to examine the opinion to be learned in depth. With the permission of the participants, the interviews were audio recorded. However, due to the sensitivity of the subject, one of the participants refused to have his voice recorded, so he was asked to answer the questions in writing in order to increase scientific authenticity.

Data Collection and Analysis

Data analysis started with transcribing the audio recordings, which lasted an average of 25 minutes. All of the transcripts were read and the general framework was observed accordingly. Descriptive analysis method was used to analyze the data. Codes in the form of tables were also included in the study.

Findings

Although Social Studies teachers could not define multicultural education, they generally stated that different education should be provided according to regions and cultures. Participants expressed the aims

of multicultural education as learning about different cultures, respecting and tolerating differences, and gathering universal teachings under one roof. Participants stated that materials, museum trips and common values should be utilized while implementing multicultural education. At the same time, they also stated that reflecting on the student's life in line with the principle of close to far would lead to more permanent learning.

Social studies teachers generally consider themselves competent in the implementation of multicultural education. However, they expressed some problems encountered during implementation. These problems include lack of information, prejudice against different cultures, cultural conflicts, and lack of resources. However, social studies teachers generally stated that multicultural education should be provided in our country.

Conclusion, Discussion and Recommendations

When the results of the research are analyzed, it is seen that the participants have a common judgment that multicultural education is necessary. Although the participants were not able to define multicultural education in general terms, they were able to give clearer answers when asked about their thoughts on multicultural education. This may be due to teachers' self-efficacy towards the concept of multiculturalism. It was observed that some of the participants confused the concepts of multiculturalism and multicultural education. Participants who confused these concepts generally had a negative attitude towards the provision of multicultural education. Participants who expressed and perceived the concepts correctly showed more positive views about multicultural education. Here we

see that misconceptions also differentiate the views of teachers. It was seen that multicultural education has aims such as learning about different cultures, respecting differences and developing an understanding of tolerance.

When the social studies curriculum is analyzed, it is seen that the curriculum is not very suitable for multicultural education, but rather stays within the national and national framework. However, the Basic Law on National Education states: "To increase the welfare and happiness of Turkish citizens and Turkish society; on the other hand, to support and accelerate economic, social and cultural development within national unity and integrity, and finally to make the Turkish Nation a constructive, creative and distinguished partner of contemporary civilization." (Basic Law on National Education, 1973: Article 3). Although only the word 'Turkish society' is mentioned in the Basic Law on National Education, the inclusion of the phrase 'in unity and integrity', which is one of the objectives of multicultural education accepted by the participants, shows that our multicultural society is not ignored.

It is important that multiculturalism and multicultural education are first and foremost taught correctly. For this purpose, it is stated that the learning and teaching process in multicultural education should be built within the framework of common agreement in a way to promote cultural pluralism and respect for different cultures (Örten & Ünlü, 2013). In this context, it is seen that multicultural education should be provided within the framework of respect for differences.


As all participants emphasized, students should be made aware of the fact that multicultural education is a supportive element of unity and solidarity, not a divisive one.



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

FEMİNİST ELEŞTİRİ KURAMI AÇISINDAN TREN BURDAN GEÇMİYOR ROMANININ İNCELENMESİ

A Review Of The Novel *Tren Burdan Geçmiyor* In Terms Of Feminist Critical Theory

Özgür ARSLANGÖRÜR  Doktora Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi SBE, ozgur.arslanger@gmail.com

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 17/03/2025 Düzeltme/Revision: 27/03/2025 Kabul/Accepted: 10/04/2025

Abstract

The first discussions on feminism began in the 18th century. Feminist theory, which developed on the basis of Western Europe, continued its development by spreading to other geographies over time and expanded with different perspectives. Feminism basically aims to eliminate this deficiency by voicing gender inequality in political, political, social, economic, etc. fields. Feminism, as it is effective in many fields, also affects the field of literature. Especially through the images of women in literary products, it is aimed to make the arguments of feminism more visible.

Sevinç Çokum's novel *Tren Burdan Geçmiyor*, published in 2007, is a very rich novel in terms of female protagonists. As a woman writer, Sevinç Çokum's handling of the female characters in *Tren Burdan Geçmiyor* will enable many determinations to be made in the context of feminist criticism.

In the first part of the study, the history of the theory of feminist criticism was mentioned and the changes the theory has undergone were tried to be revealed. It is emphasized how many different perspectives have changed and enriched the theory, and the impact of political and political turning points on the theory is explained.

In the second part of the study, after giving a brief summary of Sevinç Çokum's *Tren Burdan Geçmiyor*, the noteworthy female characters are brought to the fore. It is tried to explain how the female characters take place in the novel and their remarkable features in terms of feminist criticism theory are emphasized. How the novelist handled the female characters in the fiction was analyzed and the novel was evaluated in the context of feminist criticism theory.

Keywords: Feminism, Gender, Sex, Female, Equality

Öz

Feminizme ilişkin ilk tartışmalar 18. yüzyılda başlamaktadır. Batı Avrupa temelli gelişen feminist kuram, zamanla diğer coğrafyalara da yayılarak gelişimini devam ettirmiş, farklı bakış açılarıyla genişlemiştir. Feminizm temelde; politik, siyasi, sosyal, ekonomi vb. alanlarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğini seslendirerek, bu eksikliğin giderilmesini amaçlar. Feminizm, birçok alanda etkili olduğu gibi edebiyat sahasına da tesir eder. Özellikle edebî ürünlerde yer alan kadın imgeleri üzerinden hareketle feminizme ait savların daha görünür olması hedeflenir.

Sevinç Çokum'un 2007 yılında yayımladığı *Tren Burdan Geçmiyor* adlı romanı, kadın kahramanlar bağlamında oldukça zengin bir romandır. Bir kadın yazar olarak Sevinç Çokum'un *Tren Burdan Geçmiyor* romanında yer verdiği kadın karakterleri ele alışı, feminist eleştiri bağlamında birçok tespitin yapılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde feminist eleştiri kuramının tarihçesinden bahsedilmiş ve kuramın geçirdiği değişimler gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Birçok farklı bakış açısının kuramı ne yönde değiştirdiği ve zenginleştirdiği vurgulanmış ayrıca siyasi ve politik dönüm noktalarının kuram üzerindeki tesiri açıklanmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde Sevinç Çokum'un *Tren Burdan Geçmiyor* adlı eserinin kısa bir özetine yer verildikten sonra dikkat çeken kadın karakterler ön plana çıkarılmıştır. Kadın karakterlerin ne şekilde romanda yer aldığı izah edilmeye çalışılmış ve feminist eleştiri kuramı açısından dikkat çeken özellikleri vurgulanmıştır. Yazarın kadın karakterleri kurgu içerisinde nasıl ele aldığı irdelenmiş ve feminist eleştiri kuramı bağlamında romanın değerlendirilmesine çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Feminizm, Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Kadın, Eşitlik

Atf için: Arslangörür, Ö. (2025) Feminist Eleştiri Kuramı Açısından *Tren Burdan Geçmiyor* Romanının İncelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 53-67.
doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.15662570>

FEMİNİST ELEŞTİRİ KURAMI AÇISINDAN TREN BURDAN GEÇMİYOR ROMANININ İNCELENMESİ

Giriş

Feminizm, toplumsal yaşamda cinsiyete dayalı yaşanan eşitsizliklere, haksızlıklara ve ezilmelere kadın merkezli olarak bakan kuramsal bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Söz konusu eşitsizliklerin, haksızlıkların ve ezilmelerin nedenini araştırmak, toplumsal düzende yeni ve daha eşitlikçi bir düşünce yapısını tesis etmek ve yaşanan tüm hak ve itibar kayıplarının tekrar kazanılmasını sağlamak feminist eleştirinin temel gayesini oluşturmaktadır. Cevizci (2012, 179) feminizmi; “Kadınların kurtuluşunu, çeşitli baskıcı yapılar karşısında özgürleşimini amaçlayan hareket, ideoloji veya politik yaklaşım” olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle feminist kuram; politika, kültür, ekonomi, siyaset, edebiyat vb. birçok sahada kendisine yer bulmuş, etki alanı oldukça genişlemiş bir kuram olarak dikkat çekmiştir. Edebiyat sahasında ise “ilk hareket noktası erkek yazarların, eserlerinde kadına bakış açısını ve kadını ele alış şeklini ortaya koymak ol(muşt)ur (Karadeniz, 2019, 285).”

Feminizmin köklerine bakıldığında birçok inanç sisteminde kadının genellikle arka plana itildiği görülmektedir. Özellikle yaratılışa ilişkin birçok anlatıda kadın ya kötülüğü sembolize etmiş ya da insanlığın başına gelen kötülüklerin nedeni olmuştur. Bu yönüyle ele alındığında kadının ikinci plana itilmesinin ve değersizleştirilmesinin temelinde inanç sistemlerinde yer alan anlatılarla şekillenen toplumsal cinsiyet anlayışı ve kültür olduğu söylenebilir (Berktaş, 2023).

Başta Avrupa olmak üzere neredeyse dünya üzerinde her coğrafyada sosyal yaşamı etkileyen ve dizayn eden Fransız İhtilali, feminist kuramın miladı olarak görülebilir. Fransız İhtilali sonucunda ortaya çıkan hak, özgürlük, adalet gibi mefhumların tesiri ile düşünceye verilen önem artar ve daha sonra evrensel olarak kabul edilecek olan insan hakları bildirisi vücuda getirilir. Dolayısıyla liberal bir yaşamın perdesi aralanmış olur. Bu mühim gelişmenin tesirinde insan hakları hususu gelişim göstererek feminizme de ihtiyaç duyduğu sahayı açmış olur. Ancak feminizm her ne kadar bu mühim olayla beraber bugün anlaşıldığı hâliyle ilk kez gündeme gelse de entelektüel çevre tarafından tam anlamıyla kabul görmesi 1960’lı yıllara kadar sürer. Özellikle Batı Avrupa’da hâlâ kadına yeterince alan açılmadığını düşünen feminist düşünürlerin bu hususta daha özgür bir alan sunan Amerika Birleşik Devletleri’ne gitmeleri ve fikrî mücadeleyi buradan sürdürmeleri, feminist kuram açısından oldukça kritik bir süreç olarak görülebilir. Bu sayede Batı Avrupa’da feminist kuram bağlamında mücadele eden feminist düşünürlerin de gayretleri artar. Feminist Eleştiri 1960’larda Amerika’da, İngiltere’de, Fransa’da toplumsal ve siyasal bir savaşım olarak yeniden canlanan genel feminist hareketin edebiyat alanına kaydırılması (Moran, 2013, 249) sonucunda, edebî faaliyetler de feminist eleştiri ile zenginleşmeye başlar.

Bu çalışmamızın ilk bölümünde feminist kuramın tarihine ve kendi içindeki farklılıklara değinilecek daha sonra bu bilgiler ışığında çalışmamın ikinci bölümünde Sevin Çokum’un 2007 yılında yayımladığı *Tren Burdan Geçmiyor* adlı romanı, feminist eleştiri kuramı açısından irdelenecektir.

1. Feminist Eleştiri Kuramının Tarihçesi ve Türleri

Feminizm, yaklaşık iki yüz yıllık bir süreç içerisinde gelişmiş ve birçok zorlu süreçlerden geçerek 21. yüzyıla gelmiştir. Bu nedenle feminizme ve feminist teoriye ilişkin birçok farklı tanım kendini göstermektedir. bell hooks* feminizmi; “cinsiyetçiliği, cinsiyetçi sömürüyü ve baskıyı sona erdirmeye çalışan bir harekettir (2016, 9)” olarak tanımlamaktadır. Çakır ise feminizmden hareketle feminist teoriyi; “kadınlar üstündeki baskıyı anlamayı, açıklamayı ve ona başkaldırmayı hedefler (2024, 31)” ifadeleriyle açıklamaktadır. Rochefort ise feminizmlerin “eşitsizliğe dayalı bir mirasa karşı koymak (2020, 7)” amacıyla olduğunu ve merkezine “kadın hakları, düşünce ve hareket özgürlüklerini” aldığını vurgular.

Fransız Devrimi ile tohumları ekilen feminist eleştiri kuramı, bu dönemde ortaya çıkan kapitalist ve liberal söylemlerin de tesiri ile gelişimini sürdürür. 18. yüzyılda gerçekleşen Sanayi Devrimiyle beraber gücün, daha çok para olarak algılandığı yeni kapitalist bir toplumsal yapısı açığa çıkar. İhtiyaçların çeşitlenerek arttığı, tüketimin özendirilerek ihtiyaca dönüştüğü modern yaşam biçimi, kadınların da aile bütçesine katkıda bulunmasını zorunlu kılar (Şengül, 2015, 7). Ancak Batı Avrupa’yı kasıp kavuran iki büyük dünya savaşı neticesinde, insanlık büyük bir bunalıma düşer ve modernizm ile bilim ışığında geliştirilen hümanist düşüncenin vadettiği huzur ortamının sağlanamaması ve çok daha fazla acının yaşanması; özellikle düşünürlerin hak, adalet, özgürlük gibi mefhumları yeniden tartışmaya açmalarına kapı aralar. Bu sırada İkinci Dünya Savaşı neticesinde büyük yıkıma uğrayan Avrupa’nın hem sosyal hem de ekonomik enkazı kadınları çok farklı bir yaşama iter. Erkeklerden boşalan alanlara kadınların istihdam edilmesi, yaşanan zorlu

* Yazarın asıl adı Gloria Jean Watkis’tir. Bu ismi kullanırken şahsi tercihi olarak büyük harf kullanmamıştır. Bu nedenle çalışmada boyunca yazarın kararına duyulan saygıdan ötürü ismi büyük harflerle yazılmayacaktır. (y.n)

süreçlerde kadınların oldukça yıpranması gibi bazı durumlar feminist kuramın temelini sağlamlaşmasına ve yayılmasına olanak sağlar. Ancak zamanla erkek egemenliğinin yeniden tesis edilmeye çalışılması, kadınların özellikle ekonomik ve siyasi alanlardan çıkarılmaya çalışılması, kadın haklarının daha özgüvenli bir biçimde tartışmaya açılmasına neden olur. Böylece kapsamlı ve sistematik bir kuramın etkisi tüm sahalarda etkisini göstermeye başlar.

Feminizmin ortaya çıkışı ve günümüzdeki şeklini alması süresince birtakım ideolojilerin etkisi ile kendi içerisinde farklılaştığı/ayrıştığı noktalar görülmektedir (Dikici, 2016, 524). Ancak ayrışmalar yaşanmasına rağmen feminizmin her kuşağında organize bir hareketin varlığı her zaman dikkat çekmektedir. Feminizmde yaşanan değişimleri irdeleyebilmek adına çeşitli evrelerde meseleyi ele almak faydalı olacaktır. Feminizmde zamanla birinci kuşak, ikinci kuşak ve üçüncü kuşak feministler ve feminist düşünceler olarak değerlendirilen farklı düşünme alanları meydana gelir. Bu alanlar neticesinde ortaya çıkan birçok farklı feminist teori kendine yeni alanlar açma eğilimi gösterir. Bu nedenle edebiyat sahası feminist düşünce için oldukça mühim bir alana dönüşür.

1.1. Liberal Feminizm

Fransız Devrimi neticesinde ortaya çıkan liberal düşünce ve insan haklarının tesiri ile gelişen bu teori, temelde kadınların da erkeklerin sahip olduğu haklara ulaşması gerekliliğini savunmaktadır. Liberal feminizm tarihsel olarak diğer feminist yaklaşımlardan önce gelmektedir ve diğer tüm feminist yaklaşımların öncelikli olarak liberal feminizm tezleri sorgulama yoluna gitmelerinden dolayı öncelikli bir konum kazanmıştır (Dikici, 2016, 524). Özellikle siyasi ve politik alanda erkeklerle aynı haklara sahip olmak için mücadele veren bu grup aynı zamanda feminist kuramın birinci kuşağı olarak da değerlendirilmektedir. “1968 öncesi birinci kuşak feministlerin esas amacı erkeklerle aynı haklara sahip olma arzusuna dayanıyordu. İlkelerinin en belirleyici dayanağı erkeklerle aralarında bir fark olmadığı ve dolayısıyla aynı sosyal ve politik haklara sahip olmaları gerektiği iddiasıydı.” (Şimşek, 2019: 58). Bu kuşağın temel motivasyonu, erkeklerle aynı olma gayretidir. Bu gayretlerin de esasında siyasal ve politik sahada sonuç vereceğine inanılmaktadır.

Bu hususta Şengül’ün tespitleri önemlidir: “Liberal feministler, cinsiyet olgusunun toplumsal karşılığı dışında, biyolojik herhangi bir gerçekliği olmadığını savunmaktadırlar. Bir türün yarısının kaderinin, türün diğer yarısına bırakılmasının kabul edilemez olduğu düşüncesinden hareket eden bu ilk dönem feministleri, yapılan ayrımcılığın tamamen erkeklerin hazlarını açığa çıkaran bir anlayışın ürünü olduğunu savunmaktadırlar. Genel olarak liberal feministlerin, ‘insan’ onurunu yücelten ve bir cinsin diğerine bağlı/ bağımlı olmasını kabul etmeyen gerçekçi ve kabul edilebilir taleplerle ortaya çıktıklarını söyleyebiliriz (2015, 13).” Bu tespitler ışında birinci kuşak feministler siyasi ve politik arenada mücadele etmeye çalışırlar.

Fırsat eşitliği, vatandaşlık ve özgürlük gibi hususlarda eşitliğin sağlanması için muhakkak siyasi ve politik alanda mücadele edilmesi gerekliliği savunulmaktadır. Liberal feminizm kadının ezilmesini biçimsel olarak özel alanda, evin içinde yani yeniden üretim alanında, özgürleşmesini de evin dışında, kamusal alanda ve/veya üretim alanında görmüştür (Güneş, 2017, 246). Bu iki alanda etkin olabilmek için çeşitli siyasal hakların kazanılması gerekliliğine olan inanç, birinci kuşak feministlerin temel motivasyonudur.

1.2. Kültürel Feminizm

Kültürel feminizm, aydınlanmacı liberal düşünce ile gelişen Liberal Feminizme bir tepki olarak görülebilir. Dolayısıyla liberal feministlerin söylemlerini eleştirerek feminizme farklı bir perspektiften yaklaşmışlardır.

Kültürel feminist geleneği ilk başlatan kadın 19. Yüzyılda Kadın (Woman in the Nineteenth Century) (1845) adlı eseriyle Margaret Fuller’dir. Bu kitabında Avrupa’daki Romantik akımın ve Amerikan aşkıncılığının izinden giderek Aydınlanma düşüncesinin bilginin akıldan kaynaklanan, nesnel ve mekanik yapısını eleştirerek duygusal, sezgisel ve organik olduğunu savunur (Yörük, 2009: 66).

Birinci kuşak feministlerin içerisinde yer alan kültürel feminizm temsilcileri ise problemin politik ve siyasi sahadan ziyade kültürel sahada çözüleceğine inanan düşünürlerden oluşur. Kültürel feminizm, anaerik bakıştan beslenir. Kadın kimliğiyle özdeşleştirilen; iyilik, barışseverlik, duygusallık, ötekine saygı gibi kavramları ön plana çıkarır (Şengül, 2015, 14). Bu kavramların kültüre egemen olması problemlerin çözümü için temel şarttır. Bu bağlamda da kültürün yeniden inşası gerekliliği bu teoriyi destekleyen düşünürlerin temel itici gücü olur. Kültürel feministler liberal feministlerden ayrılarak ortak bir insanlık kültürüne ve erkeklerle ontolojik aynılığa inanmazlar. Kadınların farklı olduğuna ve ayrı bir kültüre ve etiğe sahip olduklarına inanmışlardır (Yörük, 2009, 67).

1.1.3. Marksist Feminizm

Marksist feminizm, temelde yaşanan problemlerin kaynağını ekonomik sahada görmektedir. Aynı işçi sınıfında olduğu gibi kadınların da ekonomik güç sahasında itilmesi, sınıflaşmayı oluşturmuş ve kadının bir alt sınıfa aitmiş gibi kabul edilmesine olanak tanıdığı dillendirilmiştir. Marksistler, cinsiyet farklılığından çok kadınların ezilmesinin asıl nedeninin

sınıf farklılığı olduğu konusunda ısrar etmekte, sınıf ayrımının olduğu toplumlarda fırsat eşitliğinin olamayacağını düşünmektedirler (Dikici, 2016, 526). Bu nedenle kadın sorunları ekonomik sahada çözülmeli; emekçi/işçi kadınların sorunları gündeme getirilmelidir. Burada kadının mücadelesi/mücadelesizliği bir sınıf mücadelesi sorunsalı şeklinde değerlendirilir (Korkmaz, 2019, 224). Bu teoride merkeze alınanlar ise daha çok emekçi/işçi kadınlardır. Daha çok bu grubun hakları üzerinde durulur ve Marksist öğretinin düşüncesinin temelini oluşturur.

Marksist feminizm, Marx ve Engels'in görüşlerinden esinlenerek ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ele alındığında Marx ve Engels'in tespitleri, bu feminist yaklaşım için oldukça değerlidir. "Engels Ailenin Kökeni adlı eserinde döneminin antropologlarından yararlanarak tarih öncesi çağlarda ilkel komünist toplumlarda anaerkilliğin varlığını tanıtlamıştır. Anaerkilliğin ataerkilliğe nasıl dönüştüğünü açıklamaya çalışmaktadır. Burada özel mülkiyetin ortaya çıkmasıyla ticaretin gelişmesini kadınların da birer meta olarak alınıp satılmaya başlanmasına yol açtığını belirtmektedir (Yörük, 2009, 68)."

1.1.4. Radikal Feminizm

Birinci kuşak feministlerden sonra özellikle olaylı 1968 yılının ardından ikinci kuşak feministlerin sahne aldığı görülür. Radikal feminizm olarak nitelendirilen bu teori temelde birinci kuşak feministlerin savunduğu/ileri sürdüğü görüşlerin yetersiz olduğunu savunur. Radikal feministler, yaşanan bu toplumsal özgürleşme taleplerine karşılık, liberal ve Marksist feminizmin kadın haklarının sağlanması konusunda yetersiz kaldığını düşünen feministlerin geliştirdiği yeni yaklaşım biçimidir (Şengül, 2015, 16).

Radikal feministler, ataerki yapısını ciddi anlamda hedef alır ve söylemlerini tamamen bu yapıyı yıkmak üzere geliştirir. "Radikal feminizm ise yeniden üretim alanını (aile, özel alan) feminist politikanın temel alanı olarak görmüştür. Küçük kadın gruplarıyla yapılan bilinç yükseltme çalışmaları dönemin en önemli feminist politikaları arasında yer almıştır. Toplumsal bir sınıf olarak kadınların ezilmişliklerinin asıl sorumlusu erkek egemen sistem olarak ataerkilliktir. Ataerkinin olduğu her yer kadınlar için mücadele alanıdır ve kişisel olan politiktir sloganı özel alanı temel bir mücadele alanına dönüştürerek feminist hareketin bu ekseninde gelişmesini sağlamıştır. Radikal feministler için ataerki erkeklerin kadınlar üzerinde kurduğu bir egemenlik biçimidir, kendine özgü ayrı bir sistemdir, evrenseldir ve bütün toplumlarda vardır." (Güneş, 2017, 246) Bu nedenle oldukça radikal öneriler ve düşüncelere ortaya koyarlar.

Bu teorinin önde gelen isimleri özellikle kadının cinselliği ve anneliği üzerinde de fazlaca durmaktadırlar. Radikal feministlere göre kadın cinsel olarak bir erkeğe ihtiyaç duymamaktadır. Ayrıca radikal feministler, gelişen teknoloji sayesinde annelik ve doğum süreçlerinin de değiştiğini düşünmektedir. Radikal feministlere göre tüm bu değişen süreçler, toplum/kültür tarafından oluşturulan toplumsal cinsiyetin yeniden kurgulanması gerektiğinin açık ispatıdır. Bu nedenle atılması gereken adımlar bu yönde atılmalı ve toplumsal cinsiyet kavramının doğurduğu geleneksel cinsiyet rolleri yıkılmalıdır.

Genel itibarıyla ikinci kuşak feministlerin birinci kuşak feministlerden ayrıldığı temel nokta ise kadınların farklılıklarının ön plana çıkarılması gayretidir. Birinci kuşak erkeklerle aynılaştırma gayesi güderken, ikinci kuşak feministlerle birlikte farklılıkların ön plana çıkarıldığı bir düşünce sistemi feminist eleştiriye egemen olmaya başlar.

1.1.5. Sosyalist Feminizm

Sosyalist feministler, kadınlara ait sorunların temelinde kapitalist ataerki düşünce yapısının yer aldığını düşünürler. Bu bağlamda Marksist feministlerin sadece ekonomik sınıf temelli çözüm önerilerini yetersiz bulmaktadırlar. "Sosyalist feminizm ise Marksist ve radikal feminist yaklaşımı bir araya getirme çabası olarak da görülebilir. Sosyalist feministlere göre Marksizm kadınların ezilmişliğini sınıf ilişkileri içinde ele alır. Onlara göre, kadınların ezilmesini sınıfsal bölünmenin bir sonucu olarak görmek indirgemeci sığ ve yetersiz bir açıklamadır. Sosyalist feministlere göre, Marksist kuram kapitalist üretim tarzını açıklayan yaklaşımıyla kadınların ekonomik olarak nasıl ezildiklerini ve sömürdüklerini açıklayabilir ancak kadın olarak ezilmelerini açıklayabilecek kuram ise erkeklerin kadınlar üzerindeki tahakkümünü açıklayan ataerkillik kuramıdır." (Güneş, 2017, 247)

Temelde kadının erkekten farklı olduğunu ve farkların ortaya çıkarılarak problemlerin çözüme kavuşturulmasını bekleyen ikinci kuşak feminizm hareketi içerisinde yer alan sosyalist feministler, sosyal yaşam içerisinde yaşanan problemlerin çözümünü, kapitalist ataerki tahakkümünün sonlanmasında görmektedir. Bu nedenle hem özel hem de kamusal alanda kadınların farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve çözüm önerileri bu farklılıklar ışığında düşünülmelidir.

1.1.6. Post-feminizm ve Queer Kavramı

Birinci ve ikinci kuşak temelde aynılıklar ve farklılıklar üzerine konuşmaktadırlar. Birinci kuşak feministler erkeklerle eşit hak ve özgürlüklere sahip olma gayesiyle kadının erkeğe eşitlenmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir. Buna karşın ikinci kuşak feministlerin, kadının farklarını ortaya çıkarma çabası sergilemektedir. Farklılıklar üzerine inşa

edilecek feminizmin daha sağlıklı sonuçlar vereceğine inanmaktadırlar. Ancak bu iki kuşağın aksine üçüncü kuşak feministler, bireysel farklılığı önceler ve vurgularlar. İlk iki kuşağın yaptığı kadını bir toplum/topluluk olarak görme alışkanlığının terkedilmesi gerekliliğine inanan üçüncü kuşak feministler, bireysel farklılıklara, daha da temelde her bireyin farklı bir cinsiyet olduğuna inanmaktadır. Bu kuşağın önemli isimlerinden olan Kristeva'dan hareketle Şimga'nın, "kadın erkek demeden hepimizin çok kendimize has bir cinselliği var" (2019, 61) tespiti, üçüncü kuşağın yaklaşımını kavraya bilmek adına önemlidir. Üçüncü kuşak feministlere göre ilk iki kuşak da feminizmi tehdit eden en büyük tehlike, sürü şeklinde feminizm yapma dürtüsü ile hareket ederek ciddi hata yapmalarıdır.

Tüm bu düşünceler neticesinde feminizm artık post-feminizm denen bir sahaya doğru genişler. Artık cinsiyet değil toplumsal cinsiyet daha fazla sorgulanır hale gelir. Bireysel farklılıklar dikkate alınarak her bireyin kendine has olan cinselliğinin tanınması için çaba sarf edilir. Bu bağlamda da Queer terimi ortaya çıkar. Queer, anlam olarak; eski moda, garip, açıklanması zor anlamına geldiği gibi tabu, eşcinsel olan birini, özellikle bir erkeği tanımlamak için kullanılan rahatsız edici bir kelime (URL-1) olarak açıklanmaktadır. Ayrıca uyarı olarak da bu kelimeyi kullanmayın notu da dikkat çeker, sözlüklerde. Queer Teorisi, üçüncü kuşak feministlerin katkılarıyla gelişir. Bu bağlamda Butler, bu kuşağın önemli bir örneğini teşkil eder ve tespitleriyle Queer farkındalığı yaratır. Özellikle bu ismin seçilmesi hususunu açıklamak adına şu tespitler önemlidir: "İncitici sesleniş aynı zamanda incitilene incinmeyi farklı bir biçimde tekrar etme olanağı sunar ve böylelikle onu incinmenin yarattığı travmanın yürüngesinde kalmaya, mahkûmiyeti aşmaya muktedir kılar. Tekrar, tacizkâr amaçlara zıt yönde tacizin terimlerini yeniden anlamlandırma olanağı doğurur. İşte bu sayede queer, en başta bir dışarı atılma, dışkılama nesnesi muamelesi görme konumundan rüştünü ispat etme noktasına taşınmaktadır (Direk, 2019, 82)".

İkinci kuşak feministlerin en dikkat çeken isimlerinden olan Beauvoir, kadın-erkek ikiliğini ele alırken mühim bir tespit yapar. Beauvoir için kadınlar erkeklerin olumsuzudur, eril kimliğin kendisini farklılaştırırken karşısına aldığı eksiktir (Butler, 2020, 56). Bu tespite karşın üçüncü kuşak feministlerden Luce Irigaray farklı bir tespitle bulunarak bu kuşağın diğer kuşaktan nasıl ayrıldığını ortaya koymaktadır. Beauvoir'ın tespitine karşın, Irigaray için ise aynı diyalektik tümüyle farklı bir imleme ekonomisini dışlayan bir sistem oluşturur. Mesele kadınların Sartreci imleyen-özne ile imlenen-Öteki çerçevesinde yanlış temsil edilmesinden ibaret değildir, imlemin yanlışlığı tüm temsil yapısının yetersizliğini gösterir (Butler, 2020, 56). Dolayısıyla bir sürü feminizmi üçüncü kuşakta tamamen dışlanır ve bireysel farklılıklar merkeze alınır.

Feminist kuramda dikkat çeken bazı teorilere yer verilmeye çalışılmıştır. Ancak bunun dışında psikanalist feminizm, üçüncü dünya feminizmi, siyahi feminizm, ekofeminizm, materyalist feminizm gibi daha birçok teori de hali hazırda tartışılmaktadır. Fransız Devrimi'nden itibaren ortaya çıkan feminist düşüncenin gösterdiği çaba birçok alanda da meyvesini vermiştir. Berna Kılınç'ın tespitleri bu bağlamda oldukça kıymetlidir: "Marie Curie, ki dünyada farklı iki bilim dalında Nobel ödülü alan ilk bilim insanıydı, 1911 yılında Fransız Bilimler Akademisi'ne sırf kadın olduğundan dolayı kabul edilmedi. Aynı Bilimler Akademisi çok değil, 1979 yılına kadar kadınlara tam üyelik hakkı tanııyordu. Kurumsal dışlanmışlıkların yanı sıra kadınlar bilimsel kavramlar ve kuramlar aracılığıyla da saçma sapan şekillerde cinsiyetlendirildiler. Çoğunluk erkek-egemen, erkek-merkezli ideolojilerle yoğrulmuş bilimsel tespitlerde kadınsı olan edilgin, erkeksi olansa etken öğelerle, edebi tasvirlerle anlatıldı (Kılınç, 2019: 47-48)." Bu örnekle de anlaşılacağı üzere zorlu bir mücadele neticesinde kadın hareketi, çeşitli alanlarda başarı kaydetmiştir.

Kendini tanımlarken, "Entelektüel güzergâhımı yapılandıran kavramların ve duygularımın özellikle şu dört tutkunun güdümünde olduğunu söyleyebilirim: yazmak, felsefe, feminizm ve şimdi (Braidotti, 2019: 7-8)." cümlesini kuran Rosi Braidotti gibi çağdaş feminist kuramcılarının da katkısı ile yeni bir feminist anlayış kendini göstermekte, post hümanizm olarak adlandırılan bir felsefenin altında yeşermektedir. Dolayısıyla feminizm, birçok alanda varlığını sürdürmeye ve yeni bakış açıları kazandırmaya devam edecek bir kuram olarak değerlendirilmelidir.

Görüldüğü üzere son iki yüz yıllık süreçte oldukça büyük gelişim gösteren ve sahip olduğu tartışma sahasını sürekli genişleten feminist teori, ifade bakımından da edebiyat sahasını fazlasıyla tercih eder. Bu bağlamda feminist söylemin ve eleştirinin iz düşümlerini edebiyat ürünlerinde tespit etmek de mümkündür. Birçok edebiyat ürünü feminist eleştiri kuramı bağlamında irdelenebilir.

2. Sevinç Çokum'un "Tren Burdan Geçmiyor" Adlı Romanı ve Feminist Eleştiri Kuramı Açısından İncelenmesi

2.1. Romana Dair

Sevinç Çokum'un 2007 yılında yayımladığı "Tren Burdan Geçmiyor" adlı romanı; ünlü ve duayen gazeteci/köşe yazarı Nüzhet Fermanlı karakterinin baş kahraman olarak merkeze almaktadır. Kirli medya ilişkilerinin, çıkar çatışmasının ve yozlaşmanın yanı sıra aşk, huzursuzluk, sokak ve sokak çocukları, hırs gibi mefhumlarla zenginleşen roman; Nüzhet Fermanlı'nın yazılarının son dönemde gazetede yer almamasına bağlı kaygılarıyla başlar. Ayrıca ilk bölümün adı olan "Çıkıntılar" Nüzhet karakterinin analizinin yapılmasında okura yardımcı olur. Nüzhet, doğru bildiğinden taviz

vermeyen, keskin üsluba sahip, doğrucu bir karakter olmanın yanı sıra, gençlik aşkı İreni'yi unutamamış ve aşk acısı çeken bir karakter olarak verilir. Ancak İreni'ye olan aşkına rağmen Nazenin isimli bir kadınla zaman zaman sevgili olarak görüşür. Bu özelliklerinin hepsi çıkıntı gibi gelmeye başlar Nüzhet'e. Roman neredeyse baştan sona, siyasi ortam nedeniyle Nüzhet'in tasfiye sürecine değinir. Bu husus Nüzhet'i oldukça derinden etkiler. Yaşadığı huzursuzluk bir içe kapanmayı beraberinde getirir ve böylece romanın mühim kadın karakterlerinden biri olan İreni çıkar, okurun karşısına.

İreni, Rum asıllı genç ve güzel bir kadın olarak tasvir edilir. Nüzhet'in komşusu ve gençlik aşkıdır. Ailesinin kararı neticesinde Yunanistan'a göç etmiş ve orada evlenmiştir. Nüzhet'in İreni'ye olan aşkı saplantı boyutuna gelmiş, gençlik aşkına kavuşamamak Nüzhet'te derin yaralar açmıştır.

Romanın bir diğer mühim karakteri ise Aysan'dır. Aysan genç ve gelecek vadeden bir gazetecidir. Nüzhet Fermanlı'nın da desteğini alan Aysan'ın mesleki anlamda yükselişine yer verilirken, kirli medya ve çıkar ilişkileri daha net görünür duruma gelir. Genç bir gazetecinin mesleki anlamda yükselmesine olanak sağlayan durumların, roman bağlamında, tespit edilmesi oldukça kıymetlidir. Aysan, Nüzhet Fermanlı'nın gençlik aşkı İreni'ye ait resmi görünce, resimden çok etkilenir. Bu durum romanın bir diğer mühim karakteri Simay'ın sahneye çıkmasına öncülük eder.

Simay, romanın öne çıkan kadın karakterlerinden birisidir. Fulya isimli bir kadına ait seramik dükkânında çalışmaktadır. Aysan, dükkânın vitrinine bakarken Simay'ı görür ve İreni'ye benzediğini de düşünerek Simay'a ilgi duyar. Bu süreçle beraber Simay-Aysan ilişkisi başlıyor ve roman boyunca değişken bir seyir izler. Büyük bir aşk yaşıyorlarmış gibi başlayan bu ilişki süreci, Aysan'ın mesleki hırsı ve ilgisizliği neticesinde Simay'ın memleketine dönme kararı vermesiyle son bulur.

2.2. Romanda Yer Alan Kadın Kahramanlar

Tren Burdan Geçmiyor romanı, kadın karakterler konusunda oldukça zengindir. Birçok farklı özelliğe sahip kadın karakterin romanda ele alınıyor oluşu, kadın imgelerinin değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu çeşitlilik ayrıca toplumun kadına bakışı ve kadının yaşam mücadelesini ele alma bağlamında da oldukça kıymetlidir. Tüm bu çeşitlilik, feminist eleştiri bağlamında da irdelenecek zenginliği sağlamaktadır.

2.2.1. İreni

İreni, romanın başkarakteri Nüzhet Fermanlı'nın gençlik aşkıdır. Nüzhet'in gençlik yıllarından komşusu olan İreni, Balıkçı Stavro ile Tasula'nın kızıdır. Aslen Rum olan aile, Yunanistan'a göç etme kararı alınca, Nüzhet ile İreni ayrı düşer. Bu durum Nüzhet için büyük bir yıkım olur. İreni'ye olan aşkını unutamaz ve ona ilişkin bir görüntüyü duvara işleyerek, İreni'ye olan aşkını hep canlı tutmaya çalışır. Artık İreni, Nüzhet için bir saplantı hâlini alır. "Eve dön, eve Nüzhet... O soğuk ölüm kokan odalara. Bırak artık bu İreni saplantısını ve bu hastalığın nefrete dönüşmesini iste! Kalbindeki tutuşmayı söndürecek ulu, güçlü bir su iste... İşte ki sönsün bu zan, bu sabuklama. Evet bu aldanış." (Çokum, 2014: 12).

Romanın sonuna değin, İreni hayali bir karakter olarak verilmektedir. İreni genellikle Nüzhet'in zihninden aktarılır okura. "İreni'nin o güzel başı... Fildişi yüzü, kesme hatları, buna karşılık yumuşak dönümlü çenesi, ucu haşın uçarı burnu, kalkık üst dudağının ille orta yerindeki şişlik ve iki yana genişleyen ağzı. Elmacık kemikleriyle uyumlu aşıfte Rum kaşları. Teninde ezbere bildiği duruluk ve aydınlık, ışık gezgini kollar, bacaklar... Ama ille de saçlar, o saçların kanatlanışı, şahlansı, yarı bedenini gizleyecek gümrahlığı insan olmanın ötesinde bir hal; belki onun hayvansı güzelliğini ortaya çıkarıyor. Tıpkı tavuslar gibi ve arslan yelesinin, atkuyruğunun güçlü boyutlarını, havalanışlarını hatırlatıyor... Öyle vahşi, doğma bir hal..." (Çokum, 2014: 15). Nüzhet, İreni'yi bu cümlelerle okura tanıtırken, fiziki özelliklerine değinişi oldukça dikkat çekicidir. Fiziksel özellikler belirtildikten sonra Nüzhet'in İreni'ye duyduğu aşk-şehvet duygusu daha da belirginleşmektedir.

İreni roman boyunca bu hâli ile hayalî bir karakter gibi yer bulur kendisine. Ancak romanın sonlarına doğru bu kez gerçek hali ile çıkar okuyucu karşına; evlenmiş, çoluk çocuğa karışmış, kocasını kaybetmiş bir kadın olarak. Bu durum Nüzhet'e şok etkisi yapar. "Nüzhet arabadan çıkmış, İreni'nin, o muhteşem sevgilinin bunca zaman sonraki görüntüsünü kavramaya çalışıyor. İreni inanılmaz bir bulutun içinden sökülüyor. İnanılmaz, çünkü masala dönmüş bir zamanın geriye kalan tortusu, çekirdeği, kabukları budur. Etine dolgun, romantizmalı yahut varisli bir kadın..." (Çokum, 2014, 240). Nüzhet'in yaşlanan İreni'yi gördüğünde okura aktarılan bu bölüm, kadın bedeni açısından oldukça dikkat çekicidir. Çünkü değişen kadın bedeni, erkeğin ona olan aşkını sönmüştür. "Duvardaki resim bitti. Duvar yıkıldı aslında. Ev şimdi göçtü işte! İreni hikâyesi bitti. Bu boyalı sarışınla, bu porselen geçirilmiş dişlerle, bu bedeninden taşan göğüslerle bitti." (Çokum, 2014, 240). Kadın bedeninin bir meta olarak ele alınışını gösteren bu bölümler, erkek için kadının bir obje olduğuna işaret eden mühim bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Genç ve güzel olduğu bir dönemde Nüzhet'in unutulamayan gençlik aşkı, insan doğası gereği yaşlandığında çirkin ve yaşlı bir et yığına dönüşmüştür. Bu durum kadın bedeninden hareketle, kadının onurunun kırılması ve değersizleştirilmesine bir tepki olarak okunabileceği gibi toplumların gerçek bakışı olarak da değerlendirilebilir. Nüzhet'in İreni'ye ait resmini duvardan boya vasıtasıyla

sildirildiği sırada sarf ettiği sözleri de bu durumu ortaya koyar niteliktedir. “İreni orada yoktu artık. Uzaklarda yaşlanmış bir kadın olarak vardı.” (Çokum, 2014, 247).

2.2.2. Nazenin

Nazenin, romanda Nüzhet’in yanında yaşamaya, onunla evlenmeye gayret gösteren bir kadın kahraman olarak yer almaktadır. Bir tasarımcı olduğu anlaşılan Nazenin, Nüzhet’e karşı duygular beslemekte ve ona her daim yardım etmeye hazır bir vaziyettedir. Her ne kadar Nüzhet’in ona karşı derin duygularının olmadığını bilse de bu çabasından vazgeçmemektedir. Nazenin, 43 yaşında bir kadın olarak İreni’nin yerini doldurmaya çalışan bir figür olarak değerlendirilmektedir. Bu hususta Nüzhet’in yaşadığı gelgit duygu durumu, kadın imgesi bağlamında önemlidir. “Nazenin İreni olabilir miydi? Ona dayanmak, yaşlanmak, ondan aldıklarıyla güçlenmek istiyor. Onun ojelı tırnakları yüzünde, ensesinde gezinsin. Nazenin bir dost, bir sevgili ama ne zamana dek?” (Çokum, 2014, 10). Nazenin hiçbir zaman bir eş durumuna ulaşamaz ve Nüzhet için sadece bir dost bir sevgili mesafesinde kalır.

Nazenin, Nüzhet’in İreni’ye olan aşkını bilmektedir. Buna rağmen Nüzhet ile bir gelecek kurma hevesindedir. Bunun için mücadele veren Nazenin, Nüzhet ne zaman ihtiyaç duyarsa çıkıp gelen fedakâr bir kadın imgesini canlandırmaktadır. “Kaldıracaktı, boş, yarı boş bardakları, küllükleri mutfağa taşıyor bütün kadınlığınca ve erkeğine kendini beğendirme gayretiyle. İreni tablosuna alışkın, artık alıcı gözle bakmayarak.” (Çokum, 2014, 17). Nazenin, bu bölümle beraber kültür tarafından inşa edilen toplumsal cinsiyet mefhumun sınırları içerisinde ne yapması gerektiğini bilmekte ve bu çabalarıyla erkeğini yani Nüzhet’i etkilemeye çalışmaktadır. Bu bakış açısının romanda yer alışı, toplumsal cinsiyet ve kadın hareketi bağlamında oldukça kıymetlidir. Çünkü feminist eleştiri bağlamında radikal feministlerin şiddetle karşı çıktığı bir duruma atıf yapılmaktadır. Kadın bir şekilde erkeğe hizmet etme görevini üstlenmiş, bunu kadınlığının bir parçası olarak görmüştür. Bu bakımdan tespitler oldukça kıymetlidir.

Nazenin, her daim Nüzhet için hazırdır. Romanın başında sürekli olarak bu duruma vurgu yapılması, toplum-aile-kadın üçgeni bağlamında önemli ipuçlarını vermektedir. “Gecenin o basamağında Nüzhet, Cihangir’deki bir sokakta Nazenin’in uyumadan önce kendisini düşündüğünü ve bir yanıyla onu beklediğini biliyordu. Solgun bir zambak tavrındaki tek başınalığında. Belki afiş çalışması vardı; belki bir tiyatro sahnesinin dekorunu çalışıyordu. Bulaşığı yıkamış, özenle asmıştı el bezlerini. Bunlar her gün el alışkanlığı ile yapılası işlerdendi... Evet Nazenin’le evlenir, belki Nüzhet’in Beylikdüzü’nde henüz biten dairesine taşınırlardı. Kurtulurdu bu İreni takıntısından. Burda İreni’yi beklemek ölümü beklemekten farklı mıydı sanki?” (Çokum, 2014, 15). Nazenin’in çalışan bir kadın olarak, ayakları yere basan bir kadın olarak verilmesi oldukça kıymetli iken sevgili boyutunda sürekli arka planda bırakılması kadın onuru açısından da düşündürücüdür.

Nazenin’in bu hazır bulunuşluk hâli, Nüzhet’e farklı açılardan da cesaret vermektedir. “İreni’nin kaybında değil! Sen kayıpların peşindesin. Sen olmazların... Hadi bırak sevdiğin kadınlardan birini çağır, beraber ol! Evlen. Hâlâ çocuklar verebilirsin evleneceğin kadına... Evlen evet evet. Hükmedenlerden, hükmedicilerden, güçlülerden yana ol. Eleştirme! Öv, yanaş, sürtün...” (Çokum, 2014, 13). Nüzhet’in bu düşünceleri, hükmeden tarafın erkek tarafı olduğunu da açıkça ortaya koymaktadır. Nazenin, hükmedilen bir obje, edilgen bir karakter olarak romanda yer alması, feminist eleştiri bağlamında dikkat çekicidir.

Nüzhet, Nazenin’in hayatına girişini anlatırken oldukça ilginç bir tespit yapar. Avcı bir arkadaşının hediye ettiği Tutku isimli siyah bir köpeği sahiplenen Nüzhet, onun ölümünün ardından oluşan boşluğu Nazeninle doldurur. “O köpeğin yeri tuhaftır sonradan Nazenin tutmuştu. Daraldı mı Nazenin’i düşündü, onun odalarda gezindiğini... Bir hayvanın insana dönüşmesi temelde bir canlının bir canlıyı araması gibi bir içgüdüye bağlanabilirdi. Uyumak için kara köpeğin yerini tutan boyama sarışın Nazenin iyi bir uyku ilacıydı aynı zamanda.” (Çokum, 2014, 111). Bu bölümle Nüzhet’in, Nazenin’e verdiği değer anlaşılmalı ve kadın gururu ve onuru açısından oldukça kırıcı bir yaklaşıma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Nüzhet’in iş yaşamında karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlar neticesinde gazeteden/dergiden uzaklaştırılmasının ardından Nazenin de Nüzhet’e veda eder. Nüzhet’in tepkisi ve yorumları bu kertede irdelenmelidir. “İlk veda eden, Nazenin’di. Hâlbuki listenin en sonuncusu olabilirdi. Saçına bir tarak vurup, askısız koltuk altı çantasını alıp Cihangir’deki evden fırlamıştır. Ve Nüzhet’in dışarda olabileceği saatlerde kapının altından bu mektubu, bu zarfsız dörde katlanmış kâğıdı atıvermiştir. Kolej mezunu ya, kolejli kızlarda böyle incelikler olamayacağını düşünür hep. Yani mektubu zarflamak ve benzeri konularda...” (Çokum, 2014, 236). Nazenin’in veda edişi karşısında şok olduğunu anladığımız Nüzhet, biraz da gurur kırıklığının tesiri ile örtük olarak Nazenin’i değersizleştirmektedir. “Gazeteci olarak bu olaya bakınca şöyle yorumlarız. Bu kadın ya birini buldu ya da işsiz kalmış bir gazetecinin sevgilisi olmayı istemiyor artık.” (Çokum, 2014, 237). Bu tespitler ışığında kadın imgesinin; edilgen, gücü seven, çıkarıcı imajı ima edilmekte ve Nazenin özelinde okura verilmektedir. Ancak romanın aynı sayfasında Nazenin kendini ifade etmeye çalışır. “Bugün aynada kendime alıcı gözle baktım. Meğer yaşlanıyormuşum. Tıkanma noktasına geldim. İşimde, duygularımda, beklentilerimde. Hani bazen hayat boğucu gelir insana. Renksiz, anlamsız... İşte o noktadayım.” (Çokum, 2014, 237). Bu ruh hâli, esasında toplumsal

cinsiyetin sınırlarının belirlendiği bir kültürün etkisi midir? Nüzhet-Nazenin ilişkisinde bu soru okurun zihninde oluşmaktadır. Ancak kadının kendine alıcı gözle bakması, yaşlanması gibi nedenlerle Nüzhet'i terk etmesi yine edilgen ve hükmedilen kadın imgesine işaret olarak değerlendirilebilir.

2.2.3. Simay

Simay, Tren Burdan Geçmiyor romanının en ön plana çıkan kadın karakteri olarak görülebilir. Genç ve idealist gazeteci Aysan'ın dikkatini çeken Simay; Fulya isimli bir kadına ait seramik dükkânında çalışmaktadır. İznikli olan Simay, burada eğitimini aldıktan sonra İstanbul'a yerleşen, ayakları üzerinde durmaya çalışan mazbut bir kadın karakterdir. Nüzhet'in İreni'ye olan aşkıdan ve İreni'nin resminden etkilenen Aysan, Simay'ı İreni'ye de benzeterek, bir ilişki temeli kurmayı amaçlar.

Bu konuda da oldukça ısrarcı davranan Aysan, sonunda Simay'ı ikna eder ve birliktelikleri başlar. Her ne kadar ayakları üzerinde durmaya çalışan, güçlü görünen bir kadın olarak romanda sahne olsa da Aysan tarafından yine edilgen ve hükmedilen kadın imgesine itilir, Simay. Aysan'ın Simay'a olan ilgisinin temel motivasyonu da Nüzhet-İreni aşkı mıdır? Bu soru roman içerisinde yer bulur ve okura sunulur. "Sonradan görecekti Aysan; onlar da seramik parçalardan yapılmıştı. Fakat asıl önemlisi Aysan'ın orada, Simay'ı görmesiyle İreni çağrışımlarının heyecanını duymasıydı." (Çokum, 2014, 49). Bu benzetim, Aysan'ın Simay'a ilgi duymasının temelini oluşturması bağlamında değerlendirilmelidir.

Simay, Aysan ile ilişki kurduğunda kadın-anne kutsallığını derinde hisseder. Bu anlamda Simay'ın Aysan'a duyduğu samimi duyguların tesiri ile evliliği ve anne olmayı düşlemesi, kadının duygusallığı açısından ele alınabilir. "Rüzgâr gerinerek geldi saçlarını okşadı ikisinin de. Simay bu kez kocaman, ürkütücü bir yalnızlığın yüreğini avuçladığını düşündü. Ölüm korkusuyla titredi. Yirmi dokuz yaşındaydı ve daha anne değildi. İlk kez anneliği düşünüyordu bir adamın gövdesine bırakmış olarak kendini..." (Çokum, 2014, 60).

Aysan ile Simay'ın ilişkisi ilerledikçe Aysan'ın arzuları ortaya çıkar. Bu arzu temelde kadın bedenine sahip olma arzudur. Bu arzu romanda şöyle verilmektedir: "'Sende bastırılmış duygular var.' Aysan'dı bu sözleri söyleyen... Eleştirisinin ardında sanki sevgisi, ilgisi yitmiş gibiydi. Kuşkusuz Simay'ın bedenini istiyordu. Ölçüsü buydu. Oyuncakçı dükkânında gördüğü kumandalı arabaya sahip olmayı arzulayan çocuk açlığında." (Çokum, 2014, 121). Bu tespit kadının bir arzu objesi olduğu çıkarımı yapılmasına zemin hazırlar. Aysan ve diğer birçok erkek için kadın, bir arzunun, cinsel bir arzunun objesi durumundadır.

Kadın bedeninin cinsel bir obje oluşuna dair, Fulya karakterinin yaptığı tespitler önemlidir. Simay'ın patronu olan Fulya, Simay'a "Heves kıızı olma kızım..." (Çokum, 2014, 125). diyerek Simay'ı uyarmaktadır. Fulya'nın Simay'a yaptığı Aysan analizi de bu bağlamda oldukça değerlidir: "O çocuğun sana uygun biri olduğunu sanmıyorum, o çocuk seni üzer. Zannımca... Hem yıldızına baktın mı? Burcunu, yükselenini biliyor musun? Senin yıldızının kapsamına giriyor mu? Ne dersen de, çok hırslı biri. Kim bili kaç kişiyle... Bana bile nasıl baktı. Ben anlarım, böylesi kadını horlar, alıp koklayıp bir tarafa atar. Seni nasıl algıladı, bilemiyorum. Cinselliği ön planda olmayan birini... Bu konuda özel bir gayretin yok, biliyorum. Nasıl fark etti seni, anlamadım doğrusu. Neyinle fark etti? Gazeteci gözüyle mi baktı? Simay ben insan sarrafıyım, o âşık olamaz. O sadece tutkuyla ister. Sahip olmayı ister. Sonrası... Bağlanamaz kimseye. Sadakat ha? Anlamımı bile bilmez o kelimenin." (Çokum, 2014, 126) Bu tespitler ışığında toplumunda bir kısım erkeğin kadına nasıl baktığının da analizi yapılmaktadır. Fulya'nın, Simay'ın cinselliğinin olmadığına dair söylemi ise kadının cinsel arzunun objesi durumuna geldiğini ispatlar niteliktedir.

Romanın ortalarında, Simay'ın, İznik'te yaşayan hocası Saltuk ile duygusal yakınlaşma yaşadığını ancak bu umutsuz ve geleceği olmayan ilişkinin kaygısıyla İstanbul'a geldiği öğrenilir. İstanbul'a geldiğinde ise tanıştığı akademili Necdet ile cinsel bir deneyim yaşayan Simay, bu durumu sırf o tabuları, ayıplamaları alt etmek, bir tarafa savurmak için (Çokum, 2014, 141) gerçekleştirdiği okura nakledilir. Burada tabu ve ayıplamadan hareketle kastedilen bekaret konusudur. Toplumsal cinsiyet ve kültür bağlamında kadın hareketinin en çok sorguladığı bu kavram, kadınlar için toplumsal tahakküm aracı olarak görülür. Bekaret kavramının Simay'da yarattığı huzursuzluk ise romanda kendine yer bulur. Aysan ile cinsel bir birliktelik yaşadından sonra, Aysan'ın kendisinin bâkir olmamasına dönük bir tepkisinin olup olmayacağı hususunda huzursuzdur, Simay. Ancak Aysan'dan herhangi bir tepki gelmeyince, bu durumun olumsuz yönünü düşünmeye ve kendini değersiz hissetmeye başlar. Bu duruma bir açıklık getirmek ister ve Aysan ile konuşur, ancak Aysan bu hususta isteksiz ve meraksızdır.

Romanda Aysan her ne kadar Fulya'nın tespitlerini tam olarak yansıtmasa da Fulya öngörüsünde haklı çıkar ve Aysan, Simay'dan uzaklaşmaya başlar. Simay'ın bu durum karşısında kadınlık duygularının ezildiği (Çokum, 2014, 125) ifade edilir. Bu ezilmiş duyguların tesiri roman boyunca hisseditir. Simay hiçbir şekilde Aysan ile sağlıklı bir iletişim kuramaz ve artık umudunu ve hayallerini kaybetme noktasına gelir. Romanın sonlarına doğru Aysan'ın Simay'ı görmek için yaptığı ziyaret esnasında sarf ettiği kelimeler, erkek-kadın ilişkisinde beden/obje meselesine örnek olabilecek niteliktedir: "'Yolum düşmedi,' diyor Aysan... 'Ben seni almaya geldim.' Simay'ın yüzündeki gün batımını görebiliyor.

Almak sözcüğünün kaç anlama geldiğini düşünüyor yüzü.” (Çokum, 2014, 230). Aysan acaba almaktan kasıtlı bir gelecek ve aile kurmak düşüncesinde midir? Yoksa Simay, istendiği zaman alınan istendiği zaman ise görmezden gelinen edilgen bir obje midir? Bu sorular okurun zihninde canlanır.

Romanın sonunda Simay, kaybetmiş ve mutsuz bir ruh haliyle memleketi İznik’e dönme kararı alır. Bir şekilde İstanbul’dan ve Aysan’dan uzaklaşmalıdır. Bunu her ne kadar kendi tercih etmiş olsa da toplumsal cinsiyet bağlamında kadının gördüğü muamelenin bu karar da tesiri olduğu düşünülebilir.

2.2.5. Nahide Hala

Nahide hala, romanın mağdur kadın karakterini temsil etmektedir. Nüzhet’in halası olan Nahide, roman zamanına yakın bir tarihte vefat etmiş bir karakterdir. Bu nedenle ona ilişkin bilgiler Nüzhet’in bilincinden yansır, okura. Dolayısıyla bu aktarımların bir erkeğin aktarımı olduğunu da unutmadan değerlendirmek fayda sağlayabilir. Bu bağlamda Nüzhet’in Nahide halasına dönük tespitlerini vermek, feminist eleştiri bağlamında değerlendirme yapılabilmesine olanak sağlayacaktır.

Nahide hala henüz on yedisindeymiş, adam devlet memuru. Fakat sıkıntılı, terleyen, ısırır gibi gülen, sürekli kurallardan, geleneklerden, aile terbiyesinden bahseden biri. Kadın kısmışı kaynana konuşmadan ağzını açmayacak... Her gün öğüt, öğüt...

Nahide halada sınıklı bir hal var ama kaynana umursamazmış. Oğlumu memnun ettin mi gibisinden sorular da sorarmış... ‘Ne bileyim, ben evlilik herhalde böyle bir şeymiş diye düşünmekteydim. Kadınlara soracak olduğumda bunların kıkırdaşıp gülmelerinden de anlam çıkaramazdım. Artık burama geldi. Yürüyemez oldum. Meğer adam parçalamış içerimi dışarımı... Ondan sonra hastaneye yattım da onardılar her tarafımı.’

Nahide hala ne yaşadığı ki birliktelik adına? O anlamsız ve uzun sürmeyen evlilikten sonra? Sevgiye, aşka o adamın ettiklerinin ardından hep korkuyla bakmıştı. Acılı bedenini bir çiçeğin kuruması nasıl olursa susuzca, öyle bıraktığını söylemişti; diri pembe beyaz gövdesini ki solsun... Ancak işe girdiğinde güven duygusunu yeniden bulmuştu. Kendince bir güven, o kadar. Oysa serpillmeliydi, tırmanmalıydı şöyle duvar sarmaşığına, tutunarak yaza bahara. Boşandıktan sonra yeni hayatı Nahide halaya kuralların dışında ne verebiliyordu ki? Özgürlüğü, gençliği, diriliği, yaşama isteği, sevdaları, tutkuları adına? Sonrası evli, çoluklu çocuklu bir adamı sevmekle çıkmazlarda bulmuştu kendisini. Sonrası hep çabalama hali... Tam gün ışığına dönecekken, yeniden karanlığa dönüş (Çokum, 2014, 65-66)...

Bu uzunca alıntıdan anlaşılacağı üzere Nahide hala, toplumun duyarsız kaldığı ve birçok açıdan şiddete maruz bırakılan mağdur genç bir kadın karakter olarak değerlendirilebilir. Özellikle eril tahakkümün baskısının fiziksel açıdan neden olduğu yaraların psikolojik boyutundaki yansımaları, çocuk sayılabilecek yaşta olan Nahide’de, net bir şekilde görülmektedir. Bu sıkıntılı gençlik döneminin ardından işe girmesi ve ekonomik sahada birey olarak yer alabilmesinin verdiği güven hissine özellikle yer verilmesi feminist eleştiri bağlamında kıymetli olarak değerlendirilebilir. Ancak yine de toplumun/toplumsal cinsiyetin geleneğinden ve yaklaşımından kaçamaz. Yine bir evlilik yapar ve yine mutsuz bir yaşam deneyimlemek zorunda bırakılır. Bu hususta gerek kayınvalidesi gerekse de çevresindeki diğer kadınların bu denli bir zorbalığa göz yumması ve hatta normalleştirilmesi de feminist eleştiri bağlamında irdelenmelidir.

Nüzhet’in Nahide halaya ilişkin romanın sonlarına doğru yaptığı bir diğer mühim tespit ise kadın/beden ve cinsel obje bağlamında özne olamayışı anlamak bağlamında etkili olabilir. “Öldüğünde Nüzhet onun, kendinden yirmi yaş büyük biriyle evlendirilmiş, her cinsel ilişkisinde kendisine tecavüz ediliyor duygusuyla kocasını yabancılaştırmış, hatta ondan tiksinişmiş, korkmuş, küçük kaçamak sevgilerini ölene dek korumuş veya aşkı hiç öğrenmeden kocayıp ölmüş binlerce ve binlerce kadından biri olduğunu düşündü.” (Çokum, 2014, 184) Bu tespit, Nüzhet’in toplum yaşamı içerisinde kadının (en azından bir grup kadının) yaşadığı sorunların aktarılmasına olanak tanımaktadır. Özellikle bu tespitin erkek bir karakter üzerinden yapılması da kıymetlidir. Bir özne olamayan veya bir özne olduğu, toplum ve yakın çevresi tarafından kabul edilmeyen, hor görülen Nahide halanın yaşadığı sorunların, toplumda birçok örneğinin olduğunun vurgulanması ilgi çekicidir. Feminist eleştiri bağlamında romanda en çok dikkat çeken karakterlerin biri olarak Nahide hala karakterinin romanda varlığı da yazarın bu husustaki hassasiyetine bir vurgu olarak değerlendirilebilir.

2.2.6. Işıltı Solmaz

Işıltı Solmaz, maddi durumu oldukça iyi ve güçlü bir kadın karakter olarak romanda yer bulur kendine. Yazar olan Işıltı, kendine güvenen ve erkeksi yönleri özellikle vurgulanan bir kadın imgedir. Aysan’ın, bir davet vesilesiyle tanıştığı Işıltı’nın, evlilik üzerine yaptığı tespitler, Aysan ile arasında geçen münasebetlerin aktarımı bağlamında romanın feminist eleştiri bağlamında değerlendirilmesinde farklı kapılar açması bağlamında önemli bir yer tutmaktadır, denebilir. Yazarın, “Işıltı’nın en çok tropikal yeşile çalılık gözlerinden etkilenmişti Aysan. Ama o sigaraya tutunmuş sesi, güçsüz ve pürüzlü, biraz da erkeksiydi.” (Çokum, 2014, 157) cümleleriyle Işıltı Solmaz karakterinin erkekleşen bir kadın karakter olarak romanda yer alacağına dair bir ipucu verdiği düşünülebilir.

Romanda aktarıldığına göre Işıltı Solmaz, kocasını kaybetmiş bir kadın karakterdir. Zamanla medyada sözü geçen bir figür olan Işıltı, haz odaklı yaşayan bir profil sunmaktadır. Romanda cinselliğin merkeze alındığı en mühim cümlelerin Işıltı Solmaz karakteri ile dile getirildiğini ifade etmek yanlış olmaz. Çünkü evlenmeden önceki tecrübeleri ile evlilik sırasında yaşadığı tecrübelerden edindiği çıkarımlar, Işıltı'nın daha eril ve haz odaklı bir yöne doğru meyiletmesine neden olur. Aysan ile aralarında geçen diyaloglarla cinselliğe bakış açısı ortaya konan Işıltı karakteri, ataerki yapılar da daha sık görülen eril bir yönelim içerisindedir. Arzuladığı her ne ise onu elde edebilmek için nüfuzunu ve parasını kullanmaktan çekinmemekte, an odaklı hareket etmektedir. Romanda da Aysan'ı elde etmek için, Aysan'ın mesleki hırsını kullanır ve Aysan'ı elde eder. Aysan ile olan diyalogunda verdiği ayrıntılar, yaşamının şekillenmesine etki eden olaylar ve tecrübeler hakkında ipuçları vermektedir: “Kocamla evlenmeden önce bir pansiyonda buluşurken yaptıklarımızı evlendikten sonra bir daha yapmadık. Sanki o insanlar değildik. Neredeyse tanıyamayacaktık bizden önceki bizi...” (Çokum, 2014, 166). Bu ifadelerle cinsel haz ve arzu hedefiyle evliliği ve sürekli bir birlikteliği tercih etmeyen bir kadın imajı okura sunulur. Bu durum karşısında Aysan'ın; cinselliğin, kışkırtıcılığın kural dışılıkta ve hayalde daha yoğun olabileceğini düşünüyor olması (Çokum, 2014, 166), Işıltı'nın Aysan üzerinde bıraktığı etkinin anlaşılmasına ışık tutmaktadır. Romanda Aysan'ın gözünden verilen Işıltı karakteri neredeyse bir cinsel obje olarak değerlendirilir ve bu yönleri ön plana çıkarılır.

Işıltı Solmaz, genel bağlamda toplum tarafından düşkün bir kadın olarak görülebilir. İçinde yaşadığı toplumun genel kabulleri karşısında ahlaken düşkün bir kadın olarak değerlendirilecekken sahip olduğu güç ve para sayesinde bu tip bir tepki ile karşılaşmaz. Bu bağlamda kadın imgesinin değerlendirilmesinde, kadının ait olduğu ekonomik ve sosyal sınıfın tesirinin büyük olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu güç neticesinde Işıltı, hazzının peşinde koşabiliyor, istediği ve arzu ettiği bireyleri veya duyguları elde edebiliyor izlenimi yaratılır. Nitekim Aysan'ı elde ettikten sonra Aysan'ın bir televizyon programı yapmasına olanak tanır ve bu gelişme Aysan'ın mesleki kariyerine çok olumlu katkı yapar. Ancak Işıltı Solmaz'da görülen bu durum genelde erkek karakterlerde görülen bir anlayışın bir kadına atfedilmesi açısından dikkat çekicidir. Bu bağlamda Işıltı Solmaz karakteri, hem post-feminist anlayışın hem de sosyalist feminist anlayışının ortaya koyduğu kadın veya erkek fark etmeksizin ataerki yapıyı benimseme sorununun kadın imgesi üzerine tesirinin verilmesi ve çözümlenmesi adına güzel bir örnek olarak görülebilir.

2.2.7. Mahinur

Romanın sonlarına doğru okur karşısına çıkan Mahinur karakteri bir şarkıcıdır. Romanda aktarıldığına göre bu şarkıcı bedenini kullanarak mesleğinde ilerlemektedir. Bir anlamda bedenini ve sesini kullanarak hayatta var olmaya çalışmaktadır. Romanın bir diğer ilginç karakteri olan yazar Tuğkan'a Kalçalar adlı romanını yazdıran esas karakter de yine Mahinur'dur. “Kalçalar evet. İşte içerisinde dolar çıkışlarının doldurduğu akıl almaz kârların, Amerika'daki mütevazı villanın, buradaki yazlıkların kışlıkların bulunduğu servetin yuvarlak, dışa doğru biraz çıkıntılı görüntüsü.” (Çokum, 2014, 194). Bu cümleler bedenini ve cinselliğini kullanarak hayatta var olmaya çalışan bir kadın tipinin aktarılmasında oldukça tesirlidir. Bu hususta romanda geçen bir tespit de oldukça değerli olabilir: “Böylece romancı Tuğkan'ın Kalçalar romanına da yansıdığı gibi kadınların, aklının üstünlüğü için övgüler yağdırdığı Mahinur'un aslında kalçalarını iyi kullanan bir akıllı olduğu ortaya çıkıyordu.” (Çokum, 2014, 196).

Mahinur'a ilişkin romanda geçen bir tanım, Mahinur'un karakterini ortaya koyma bağlamında kıymetlidir: “Yine yanardöner şarkıcı, film oyuncusu, sunucu, mavi melek, gönüllü barış askeri Mahinur.” (Çokum, 2014, 194). Burada verilen yanardöner yakıştırması, Mahinur'un çıkarları doğrultusunda hareket eden ve bu bağlamda kadınlık gururunu veya onurunu arka plana atan bir karakter olarak değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

2.2.8. Süsen Divitçi

Süsen Divitçi; farklı, değişik şeyleri öğrenmeyi seven, aladelik, özentili ve iğretliliği yadırgayan, orta yaşlı yazar ve gazetecidir (Garmaeva, 2014, 575). Nüzhet'in dostu olarak okur karşısına çıkan Süsen Divitçi, Aysan'a yol gösterme bağlamında da aktif bir rol üstlenir, romanda. Ayrıca romanın bir diğer ilginç ve güçlü karakteri olan Sokak Çocuğu Sonsuz gerçek adıyla Sırrı Düzgün karakterinin Aysan ile tanışmasına da vesile olarak kurgusal anlamdaki görevini tamamlamıştır. Romanda çok fazla yer almayan Süsen Divitçi hakkında, ayakları yere basan, ekonomik açıdan özgür ve hassas bir kadın imgesi olduğu söylenebilir.

2.2.9. Fulya

Fulya romanın bir diğer kadın imgelerinden birisidir. Simay'ın çalıştığı seramik dükkânının sahibi olan Fulya, romanda iş ilişkilerini kuvvetlendirmek bağlamında kadınlığını kullanmaktan çekinmeyen bir figür olarak okurun karşısına çıkmaktadır. Bu yönüyle de romanın ilginç karakterlerinden birisidir. Fulya'ya ilişkin romanda aktarılan bilgiler, bu karakteri anlama bağlamında değer taşımaktadır: “O kadın, yani Fulya, denildiğine göre patronu Eser'in gücüyle Eyüp'teki atölyeyi ve Beyoğlu'ndaki dükkânı yürüten, Hürrem zekâsında bir kadın. Önceleri Eser Bey'le kurduğu iş dışı ilişkiyi daha sonra iki tarafın çıkarlarını sağlayacak bir dostluğa dönüştürmüştü ve şimdilerde antikacı İsmet Bey'le yine duygusallıktan çok, ihtiyaç ve hoşça vakit geçirme doğrultusunda bir yakınlık sağlamıştı. İnsanları

işine ne ölçüde yarar sorusunun cevabına göre seçiyordu galiba.” (Çokum, 2014, 121-122). Burada verildiği üzere Fulya, kadınlığını kullanarak ataerki yapıya bir anlamda destek olmakta ve cinsel bir obje olma konusunda herhangi bir kaygı taşımamaktadır. Dolayısıyla feminist anlayışın eleştirdiği düzenin bir parçası olmuş ve bu durumu sindirmiştir. Hatta emri altında çalışan Simay’ı da kendi doğrularının peşinden sürükleyebilmek adına zengin bir mühendis olan Cemil ile Simay’ın arasını yapmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda Simay’ın da kendisi gibi kadınlığını kullanmasını beklemektedir. Bu süreç esnasında Simay’ın aklından geçenler, hem Anadolu kadınının Simay tarafından nasıl algılandığına yönelik bir tespit verilmesi hem de kadının toplumda nasıl algılandığını göstermesi bağlamında değerlendirilebilir: “Onların yani Cemillerin karıları başka olacaktı elbet, Anadolu geleneğine göre ya amcakızı ya teyze, dayı. Sonra o kadın birkaç çocuk armağan edecekti ona ve kocası için aileyi yukarılara taşımak için eze ite yürüyecek, yer açacaktı adamına ve çocuklarına. Güçlü yumruklarıyla nasıl yoğuruyorsa hamuru, öyle yoğuracaktı çocuklarının geleceğini. Gönlüne hiçbir erkeğin izini tozunu, düşürmeden, muhkem duvarlarla, kale kapılarıyla aykırılıklara karşı duracaktı... İçinin kadınısı deprenişlerini dizginlerle, kamçılarla yola getirecekti. Kocasının ilk ve son gülü olup terütazeliği iyice solmadan adamının aldatmalarında soğuk yataklarda kıvrantılarla bekleyip uykulardan ırak öylece yavaştan kadınlığını yok edecekti.” (Çokum, 2014, 131-132). Bu tespitler feministlerin özellikle altını çizdiği toplumsal cinsiyet sorunsalının en belirgin örneklerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Edilgen bir kadın imgesinin oluşum sürecine değinilmekle birlikte sadece ev ortamına hapsedilen kadının aynı zamanda içinde bulunduğu kültürü beslemesine de değinilmesi önemlidir. Bu bağlamda ya verilen alıntıdaki ideal kadın (edilgen kadın) olarak toplumun kabulüne mazhar olacaksın ya da Fulya, Işıltı veya Mahinur gibi kadınlığını kullanan ve iş dünyasında kendine yer bulan kadın (düşkün kadın) olacaksın ve sahip olduğun statü bağlamında toplumun hedefi olmaktan kurtulacaksın gibi bir çıkarımlar bütünlüğünü de görebilmek mümkündür, denebilir. Her iki kadın tipi de feminizm bağlamında eleştirilmekte ve istenmemektedir. Bu nedenle yazar Sevinç Çokum’un bu karakterlere özellikle yer vermesi, feminizmin istemediği kadın tipinin ve toplum yapısının görünür hâle gelmesi açısından önemlidir.

2.2.10. Madam Tasula

Rum asıllı bir karakter olan Madam Tasula, İreni’nin annesidir. Farklı bir kültüre ait olduğu romanda hissettirilen Tasula, hacim bağlamında romanda çok az yer kaplasa da Türk kadını ile kıyas bağlamında önemlidir. Gerek giyim tarzı gerekse de kendine olan güveniyle, Türk kadınlarından sıyrılmayı başarmıştır. “Yorgun, cinselliği yitmiş, itirilmiş ve köreltilmiş Türk kadınları, bu devingen ve kadınlığı tüten Rum kadınlarına özenmeyi bile düşünmeyerek kocalarının bu iri göğüsler için tutuşmalarını akıllarına getirmeyerek, ‘Tasula be anacım... Siz burdan giderseniz biz ne yapacağız? İçimize daha şimdiden hasret koydunuz,’ demezler miydi?” (Çokum, 2014, 14). Bu alıntı ile kültür ve kültür içerisindeki kadın imgesinin kıyası verilmiştir. Özellikle Türk kadını için; itirilmiş, cinselliği köreltilmiş gibi yapılan tespitler romanın genelinde zaman zaman okur karşısına çıkmaktadır. Bu tespitler de yazarın kadın olarak, bir ölçüde bu durumu roman boyunca ortaya koymaya çalıştığını göstermektedir.

Romanda Saltuk’un eşi Çimen Hanım, Aysan’ın komşusu Hripsime, küçük yaşta tecavüze uğrayan Trikotajcı Kâmile, Aysan’ın annesi, Sonsuz’un annesi gibi birkaç farklı kadın karaktere de zaman zaman yer verildiği görülmektedir. Bu karakterlerden küçük yaşta tecavüze uğrayan Kâmile karakteri ile kadın hareketinin önemli motivasyonlarından birisi olan rıza ve şiddet meselesine değinilmiştir. Ayrıca Sonsuz’un annesinin eşinden dayak yemesi de şiddet bağlamında dikkat çeker. Çimen Hanım ise eşinin zaman zaman kendisine gösterdiği ilgisizliği göğüslemesi bağlamında verilir okura. Küçük hacimlerle romanda yer alan bu kadın karakterlerde kadın imgesinin oluşumunda romana katkı sağlamışlardır.

Romanda yine gece hayatına ve bu bağlamda hayat kadınlarına ve fuhuşa da değinilmektedir. Hayat kadınlarının yaşamına dair çeşitli ayrıntıların aktarıldığı romanda, kadının cinsel obje olarak görülmesinin bir başka boyutu da aktarılmaktadır. “İnsan Sonrası” adlı kitabında Rosi Braidotti’nin verdiği bilgi kadının pazarlanması ve metalaşması bağlamında da oldukça kıymetlidir: “Hayvanlar ayrıca egzotik metalar olarak satılıyor; öyle ki şu anda, uyuşturucu ve silahtan sonra, ama kadınlardan önce, dünyanın üçüncü büyük yasadışı ticaret ağını oluşturuyorlar.” (Braidotti, 2021, 19). Bu bilgi neticesinde dünya genelinde yasa dışı ticaret ağı olarak görülen en ciddi problemlerden birisinin de kadının satılması sorununun olduğunu anlamaktayız. Bu bağlamda kadının metalaşması, özne olamaması, ataerki yapının altında ezilmesi durumunun Sevinç Çokum tarafından söz konusu romanda da işlendiğini görebiliriz.

Sonuç

Fransız İhtilali sonrasında ortaya çıkan ancak 1960'lı yıllarda daha çok kabul görmeye başlayan feminizm kuramı, genel anlamda toplumsal cinsiyet/cinsiyet tartışmaları bağlamında ataerki yapıyı hedef almış ve kadınlar özelinde erkek hegemonyasının kırılması adına mücadele vermiştir. Ataerki yapının kadın üzerinde kurduğu tahakküme sıkça işaret eden kuram, kendi içerisinde de birçok farklı perspektifi geliştirmiş ve birçok alanda da bu anlayışları uygulamaya çalışmıştır.

Söz konusu alanlardan kuşkusuz en mühim olanlarından birisi de edebiyat sahasıdır. Edebi metinlerde yer alan kadın imgesi, feminist eleştiri bağlamında her zaman irdelenebilir bir kaynak olarak görülebilir. Bu nedenle birçok edebiyat ürünü feminist eleştiri kuramının temel malzemelerinden sayılmakta ve bu kuramın uygulanma sahalarından birisi olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışmada Sevinç Çokum'un "Tren Burdan Geçmiyor" adlı eserinde kadın imgelerinin, feminist eleştiri bağlamında ele alınmasına gayret gösterilmiştir. Kadın karakter sayısı bakımından oldukça geniş bir yelpazeye sahip olan romanda, feminizmin ele aldığı birçok karaktere yer verilmiştir. Ataerki yapının mağduru olan Nahide karakteri ile yine bu yapının içerisinde bir şekilde kabul gören ve çıkar ilişkileri ile hayatta var olmaya çalışan Işıltı, Fulya, Mahinur gibi karakterler feminist okuma bağlamında kıymetli olarak görülebilir. Romanın en mühim karakterlerinden birisi olan Simay'ın ayakta durma çabası, kadınlık onurunu ezmeden varlığını sürdürebilme gayretinin ise bir hayal kırıklığı ile son bulması, toplumsal yapının çizdiği sınırların görülebilmesi bağlamında önemlidir. Romanda herhangi bir kadın karakter yazar tarafından idealize edilmemiş ya da tam tersi yerilmemiştir. Sevinç Çokum roman karakterlerini kurgu içerisinde ele alırken kendi idealini yansıtacak herhangi bir kadın tasviri de yapmamıştır. Bu yönüyle bakıldığında romanda ideal sayılabilecek bir kadın karakter tipine rastlanmamaktadır. Ancak romanda ataerki yapının gücü örtük bir biçimde vurgulanmaktadır. Toplumsal cinsiyetin bir kültür inşası olduğu fikri romanda da kendini göstermektedir. Işıltı Solmaz karakteri erkeksi bir tavır göstererek yaşamında güç sahibi olmuş bir karakter imajı verirken, Fulya karakteri ise yine erkek tahakkümünün belirlediği çizgide kalarak (erkek hakimiyetini ve korumasını kabul ederek) hayatta varlığını idame ettirmeye çalışmaktadır. Özellikle romanın en dikkat çeken kadın karakteri konumunda olan Simay'a verdiği nasihatlerde toplumsal cinsiyet anlayışının çerçevesi kendini göstermektedir.

Simay'ın ayakları üzerinde durmaya çalışırken yaşadığı zorlukların da zaman zaman romanda yansıtıldığı görülmektedir. Örtük bir biçimde düzene meydan okumaya çalışan ve kadın olarak kendini gerçekleştirme uğraşı içerisinde olan Simay'ın, toplumun kadına bakışı ile şekillenen çerçevede sıkışıp kalması ve sonunda mutsuz bir biçimde evine dönmesi de yine feminist eleştiri bağlamında dikkat çekici bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir. Toplumsal cinsiyetin ve kadına yüklediği sorumluluğun çerçevesi dışına çıkmanın cezalandırdığı bir son gibi ele alınacak bu durum, örtük bir feminist eleştiri olarak görülebilir. Romanda yer bulan siyasi figürler olan Tansu Çiller ve Semra Özal gibi isimlerden de sadece hanımefendi veya bayan olarak bahsedilmesi de feminist bağlamda dikkat çekicidir. Özellikle isimleriyle yer almaması feminist eleştirinin temas ettiği bir husus olarak görülebilir.

Yazar Sevinç Çokum hakkında Dilber Tahiroğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada, Çokum'un; yaşamına, edebi kişiliğine, duygu ve düşünce dünyasına geniş bir çerçeveden bakılmıştır. Bu çalışmada Sevinç Çokum'un idealize ettiği bir görüş veya kalıp dikkat çekmemektedir. Çocukluk ve gençlik yıllarında birçok kesimden, farklı dinlerden ve milletlerden insanlarla birlikte yaşamış ve oldukça hoşgörülü ve saygılı bir çevrede büyüdüğünün altı çizilmiştir. Her ne kadar üniversite yıllarında siyasi faaliyetlere katılmış olsa da bu gelişmeler Sevinç Çokum'u bir çerçeveye sıkıştırmamış gibi görünmektedir. Hülasa Sevinç Çokum, hayatı birçok farklı dinamiğin birlikte işletildiği bir sahne olarak romanlarına taşımasında yaşamının payının olduğu düşünülebilir. Bu yönüyle romanda farklı dünya görüşlerine, yaşayışlara yer vermiş olmasının yanında idealize ettiği bir modellemenin de bu romanda görülmemesi altı çizilmesi gereken bir husus olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Berktaş, F. (2023). *Tek Tanrılı Dinler Karşısında Kadın: Hıristiyanlık ve İslamiyette Kadının Statüsüne Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Braidotti, R. (2019). *Kadın-Oluş: Cinsel Farkı Yeniden Düşünmek*. Çev. Ece Durmuş, Münevver Çelik. İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Braidotti, R. (2021). *İnsan Sonrası*. Çev. Öznur Karakaş. İstanbul: Kolektif Kitap.
- Butler, J. (2020). *Cinsiyet Belası: Feminizm ve Kimliğin Altüst Edilmesi*. Çev. Başak Ertür. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çakır, S. (2024). *Osmanlı Kadın Hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Cevizci, A. (2012). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çokum, S. (2014). *Tren Burdan Geçmiyor*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Dikici, E. (2016). Feminizmin Üç Ana Akımı: Liberal, Marxist ve Radikal Feminizm Teorileri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 523-532.
- Direk, Z. (2019). *Judith Butler: Toplumsal Cinsiyet ve Bedenin Maddeleşmesi*. Der. Zeynep Direk, Cinsiyetli Olmak: Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar (s.67-84). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Donovan, J. (2021). *Feminist Teori*. Çev. Aksu Bora, Meltem Ağduk Gevrek, Fevziye Sayılan. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Garmaeva, Y. (2014). Sevinç Çokum'un Hikâye ve Romanlarında İnsan. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul: Yayımlanmamış Doktora Tezi
- Güneş, F. (2017). Feminist Kuramda Ataerki Tartışmaları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.27/2, s.245-256.
- Hooks, B. (2016). *Feminizm Herkes İçindir: Tutkulu Politika*. Çev. Ece Aydın, Berna Kurt, Şirin Özgün, Aysel Yıldırım. İstanbul: bgst Yayınları.
- Karadeniz, H. (2019). Feminist edebiyat eleştirisi ve Hatice Bilen Buğra'nın Mal Sahibi adlı hikâyesinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 284-298.
- Kılınç, B. (2019). Aklın Cinsiyeti Var mı? Der. Zeynep Direk, Cinsiyetli Olmak: Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar (s.35-50). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Korkmaz, F. (2019). Feminist Edebiyat ve Eleştiri Kuramları Açısından Nezihe Meriç'in Korsan Çıkmazı Romanı Üzerine Bir Değerlendirme. *Edebi Eleştiri Dergisi, Eleştiri Kuramları Özel Sayısı*, c. 3/3, s.221-233 DOI: 10.31465/eeder.645806.
- Moran, B. (2013). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Rocheftort, F. (2020). *Feminizmler Tarihi*. Çev. Özlem Altun, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Şengül, M. B.(2015). Türk Romanında Feminizm. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van: Yayımlanmış Doktora Tezi.
- Şimga, H. (2019). Unes Femmes: Kristeva, Psikanaliz ve Kadın. Der. Zeynep Direk, Cinsiyetli Olmak: Sosyal Bilimlere Feminist Bakışlar (s.51-66). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tahiroğlu, D. (2022). Sevinç Çokum Üzerine Bir Araştırma (Hayatı, Edebi Kişiliği ve Eserleri). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Walters, M. (2005). *Feminizm*. Çev. Hakan Gür. Ankara: Dost Kitapevi.
- Yörük, A. (2009). Feminizmler, Sosyoloji Notları, Sayı 7, 63-85.

Elektronik Kaynaklar:

URL-1 Longman dictionary online, erişim 20.11.2024 <https://www.ldoceonline.com/dictionary/queer>

Extended English Summary

Introduction

Feminism can be considered as a theoretical approach that opens the inequalities, injustices and oppressions experienced in social life based on gender to criticism from a woman-centered perspective. The main purpose of feminist criticism is to investigate the causes of these inequalities, injustices and oppression, to establish a new and more egalitarian mindset in the social order, and to regain all the rights and reputational losses experienced.

The French Revolution, which affected and designed social life in almost every geography in the world, especially in Europe, can be seen as the milestone of feminist theory. With the influence of notions such as rights, freedom and justice that emerged as a result of the French Revolution, the importance given to thought increased and the declaration of human rights, which would later be universally accepted, was brought into being. Therefore, the curtain of a liberal life was lifted. Under the influence of this important development, the issue of human rights developed and opened the field for feminism. However, although feminism, as it is understood today, came to the agenda for the first time with this important event, it took until the 1960s for it to be fully accepted by the intellectual environment. The fact that feminist thinkers, who thought that there was still not enough space for women in Western Europe, went to the United States of America, which offered a freer space in this regard, and continued their intellectual struggle from there can be seen as a very critical process for feminist theory.

When we look at the roots of feminism, it is seen that in many belief systems, women are generally pushed to the background. Especially in many narratives about creation, women either symbolized evil or caused the evils that befell humanity. From this point of view, it can be said that the basis of women being pushed to the background and devalued is the understanding of gender and culture shaped by the narratives in belief systems. However, two main issues stand out in the emergence of feminism in its current form. First of all, the activities carried out against the slavery system and the ideas that emerged. Women were particularly influenced by anti-slavery activities and channeled this quest for rights into women's rights. Another issue is the right to vote. The right to vote became one of the main motivating factors in the first wave of feminism that started with the French Revolution. This movement, which started in France and England, started to organize over time and gained the identity of an international movement. Its internationalization also allows feminism to spread to many fields. Literature can be considered as perhaps the most striking of these fields.

The political and policy gains of the first wave of feminism were quite valuable. However, the chaotic environment, especially due to the two major world wars, caused feminism to become stagnant. However, as of the 1960s, feminist movements, which are considered as the second wave, gain momentum again.

The most important aspect of this movement, which differs from the first wave, is that it adopts a more radical attitude and puts differences at the center. In this period, feminism developed with many different ideas and split into different branches. In particular, the movement, which aimed to completely disable patriarchal life, opposed the treatment of women as a herd and argued that the first wave only defended middle-class white women. In this respect, in the second wave, black women, women from countries seen as third world countries, in other words, women outside the West, were also considered as the main subjects of this movement and the first wave feminism was subjected to severe criticism from time to time. In time, this movement fed Queer theory and the endeavor to understand individual differences brought different dimensions to feminism.

Sevinç Çokum's novel *Tren Burdan Geçmiyor* (Train Burdan Geçmiyor), published in 2007, allows for an evaluation in the light of feminist understanding in terms of the female characters it contains. In particular, the female characters in the study, when taken individually, allow us to see and analyze the very different identities and duties that gender imposes on women. Throughout the novel, many female profiles such as the oppressed woman, the woman who stands on her feet, and the woman in search of something are evident.

The novel *Tren Burdan Geçmiyor* is very rich in female characters. The fact that female characters with many different characteristics are dealt with in the novel makes it possible to evaluate female images. This diversity is also very valuable in terms of addressing society's view of women and women's struggle for survival. All this diversity provides a richness that can be analyzed in the context of feminist criticism.

The emotions and situations represented by some female characters in the novel are particularly important for this study. While Ireni is treated as an unattainable beauty and love in the novel, Nüzhet's lust and desire for Ireni's physical condition is made felt to the reader. However, in the later parts of the novel, Ireni, who appears to the reader in her old age, turns into a pile of meat in Nüzhet's eyes. This is a strong example of how women are considered as a sexual commodity. Nazenin, another female character, is portrayed as Nüzhet's lover. She draws the profile of a woman who stands on her own feet but feels obliged to marry Nüzhet due to the influence of gender roles. As a result of Nüzhet's refusal to marry him, he leaves Nüzhet and leaves. In this case, Nüzhet portrays her as a manipulative, fame-obsessed woman and implicitly humiliates her. Thus, the subordinate position of women manifests itself in the novel. Simay is the most striking female character in the novel. Simay is a young woman struggling to earn a living and a protagonist who resembles Ireni in her beauty. While she is on her way to becoming a female character idealized by feminism, she hits the walls of gender as a result of her love affair with the novel's character Aysan. This plot, which is handled quite well in the novel, opens a serious

space for the application of feminist criticism to the novel. Almost all of the female characters discussed in this study bring up a different type of woman. Aunt Nahide is a woman oppressed by traditional gender perceptions; Süsen Divitçi is a woman who earns her living alone and chooses loneliness in order not to be crushed in the wheels of gender; Mahinur and Fulya are women who allow and even encourage their femininity to be seen as a commodity for the sake of enrichment and money; Madame Tasula shows the reader how women in different cultures view each other and the type of woman outside culture.

Conclusion

The theory of feminism, which emerged after the French Revolution but became more accepted in the 1960s, targeted the patriarchy in the context of gender/gender debates in general and fought to break the male hegemony in women in particular. The theory, which frequently points to the domination of patriarchy over women, has developed many different perspectives within itself and has tried to apply these understandings in many fields.

One of the most important of these fields is undoubtedly the field of literature. The image of women in literary texts can always be seen as a source that can be analyzed in the context of feminist criticism. For this reason, many literary works are considered as one of the basic materials of feminist criticism theory and are considered as one of the fields of application of this theory.

In this study, an effort has been made to examine the images of women in Sevinç Çokum's "Tren Burdan Geçmiyor" in the context of feminist criticism. In the novel, which has a wide range in terms of the number of female characters, many characters addressed by feminism are included. The character of Nahide, who is a victim of the patriarchy, and characters such as Işıltı, Fulya, Mahinur, who are somehow accepted within this structure and try to exist in life through relations of interest, can be seen as valuable in the context of feminist reading. The fact that Simay, one of the most important characters of the novel, ends up with a disappointment in her effort to survive without crushing the dignity of womanhood is important in terms of seeing the limits drawn by the social structure. No female character in the novel is idealized or, on the contrary, vilified by the author. While Sevinç Çokum handled the characters of the novel in fiction, she did not depict any woman who would reflect her own ideal. From this point of view, there is no female character type that can be considered ideal in the novel. However, the power of patriarchy is implicitly emphasized in the novel. The idea that gender is a cultural construction also manifests itself in the novel. While the character Işıltı Solmaz shows a masculine attitude and gives the image of a character who has power in her life, the character Fulya tries to survive in life by staying in the line determined by male domination (by accepting male dominance and protection). Especially in the advice she gives to Simay, who is the most striking female character of the novel,

the framework of the understanding of gender manifests itself. Especially through some of the female characters, it is shown that women sometimes knowingly and sometimes unknowingly keep the patriarchal system alive and strive to maintain it.


In the study on the writer Sevinç Çokum by Dilber Tahiroğlu (2022), Çokum's life, literary personality, world of emotions and thoughts were examined from a wide framework. This study does not draw attention to an idealized view or stereotype of Sevinç Çokum. It is underlined that she lived with people from many walks of life, different religions and nationalities during her childhood and youth and grew up in a very tolerant and respectful environment. Although she participated in political activities during her university years, these developments do not seem to have squeezed Sevinç Çokum into a framework. In sum, Sevinç Çokum's life can be considered to have a share in the fact that she carries life to her novels as a stage where many different dynamics operate together. In this respect, besides the fact that she included different world views and lives in her novels, the fact that an idealized modeling is not seen in this novel can be considered as a point that should be underlined.




Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

DEPREM DENEYİMİ YAŞAMIŞ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEPREME YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF OPINIONS ON THE EARTHQUAKE OF CLASSROOM TEACHERS WHO HAVE EXPERIENCED AN EARTHQUAKE

Yurdal DİKMENLİ , Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, ydikmenli@ahievran.edu.tr

Bilal POLAT , Öğretmen., Millî Eğitim Bakanlığı, polat.bilal.1439@gmail.com

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 12/08/2025 Düzeltme/Revision: 24/10/2025 Kabul/Accepted: 12/11/2025

Abstract

Earthquakes are one of the natural disasters that cause the greatest damage and loss of life worldwide. In addition to causing loss of life and property, earthquakes can also have psychological effects on those who experience them. By identifying differences in the pre-, pre-, and post-earthquake thinking of earthquake survivors, we can help them become more aware of and prepared for earthquakes. The purpose of this study is to examine the views of classroom teachers who experienced the February 6th earthquake in Gaziantep province regarding the earthquake. A phenomenological design, a qualitative research approach, was used in the study. The study group consisted of 26 classroom teachers working in the Gaziantep city center during the 2024-25 academic year. Easily accessible and criterion sampling methods were used in the study. A semi-structured interview form consisting of 12 questions was used as the data collection tool. Descriptive and content analysis methods were used in the analysis of the obtained data. The findings revealed that more than half of the classroom teachers were unaware that their region was an earthquake zone. Consequently, most were caught unprepared for the earthquake and failed to develop earthquake awareness before the earthquake. Even if they were aware of earthquakes, they were unable to apply what they knew during the earthquake due to fear, panic, etc. After the earthquake, participants stated that they questioned their earthquake knowledge and realized they were not sufficiently aware of earthquakes.

Keywords: Earthquake, February 6 earthquakes, classroom teachers

Atf için: Dikmenli, Y. & Polat, B. (2025) Deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 68-82. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17894996>

Öz

Depremler dünya genelinde en büyük hasar ve can kaybına neden olan doğal afetlerden biridir. Depremler can ve mal kaybının yanı sıra depremi tecrübe etmiş insanlar üzerinde psikolojik etkilerde bırakabilmektedir. Deprem deneyimi yaşamış insanların deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrası düşüncelerindeki farklılıkların belirlenerek depreme yönelik daha bilinçli ve hazır olmaları sağlanabilir. Bu çalışmanın amacı 6 Şubat depremlerini Gaziantep ilinde deneyimleyen sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-25 eğitim-öğretim yılında Gaziantep il merkezinde görev yapan 26 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 12 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlası görev yaptığı bölgenin deprem bölgesi olduğunu bilmediği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öğretmenlerin çoğu, deprem anına hazırlıksız yakalanmış ve deprem öncesinde deprem bilincini geliştiremedikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri deprem konusunda bilinçli olsalar bile deprem anında korku, panik gibi sebeplerden dolayı bildiklerini uygulayamamışlardır. Depremden sonra katılımcılar deprem bilgilerini sorguladıklarını ve deprem konusunda yeterince bilinçli olmadıklarının farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Deprem, 6 Şubat depremleri, sınıf öğretmenleri

Deprem Deneyimi Yaşamış Sınıf Öğretmenlerinin Depreme Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Giriş

Toplumun genelinde ya da belirli bir bölümünde fiziksel, ekonomik ve sosyal zararlar oluşturan; insanların günlük yaşamını ve faaliyetlerini durduran ya da aksatan doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olaylar afet olarak adlandırılır (AFAD, 2018). Afetler genellikle kaynaklarına göre doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olmak üzere iki ana başlık altında incelenir. Bununla birlikte, bazı kaynaklarda afetler “doğal, insan kaynaklı ve teknolojik kaynaklı” olarak üç farklı grupta da ele alınmaktadır. İnsan ve teknoloji unsurlarının birlikte rol oynadığı savaş gibi olaylar ise karmaşık afetler olarak ifade edilir. Son yıllarda ise afetlerin “doğal” ve “insan kaynaklı” biçiminde iki temel kategoride değerlendirilmesi daha yaygın bir yaklaşım haline gelmiştir (Kadıoğlu, 2011).

Doğada meydana gelen yıkıcı olaylardan biri de depremlerdir. Ancak bu doğa olaylarının afet niteliği kazanabilmesi, can veya mal kayıplarına neden olması veya insan yaşamını ve düzenini olumsuz yönde etkilemesi gerekir (Karancı, 2007). Deprem, yer kabuğunda oluşan kırılmalar sonucunda aniden açığa çıkan enerjinin dalgalar hâlinde yayılmasıyla, geçtiği ortamları ve yeryüzünü sarsan doğal bir olaydır. Bu olay, bazen hissedilmeyecek kadar küçük şiddette gerçekleşirken, bazen de şehirlerin yok olmasına neden olabilecek büyüklükte ortaya çıkabilmektedir. Depremler; tsunamilerin oluşumuna, kıtaların yer değiştirmesine ve volkanik hareketlerin meydana gelmesine yol açabilir. Depremlerin etki alanları ve büyüklükleri fazla olduğunda doğal ve beşerî çevre açısından onarılması güç sonuçlar doğurabilmektedir (Greer, 2012).

Depremler her ne kadar doğal bir afet olsa da depremin etkileri, depremin yaşandığı bölgeye, depremin büyüklüğüne, toplumun deprem direncine ve toplumun sosyo ekonomik düzeyine göre değişmektedir (Nakajima, 2012). Depremler can ve mal kaybının yanı sıra insan psikolojisinde de olumsuz etkilere neden olmaktadır. Depremi deneyimlemiş olan insanlar uzun vadede psikolojik etkilerden çıkamamaktadır (Öztürk, 2013). Kısaca depremler sadece fiziksel ve yıkıcı hasarlar değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik hasarlara da neden olmaktadır (Turhaner & Polat, 2024). Depremlerin meydana geldiği bölgelerde, yapısal, sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel, demografik ve psikolojik açıdan toplumsal yaşama ciddi ve telafisi güç zararlar verdiği bilinmektedir. Gerçekleşen yıkıcı depremler, ülkede yaşayan tüm bireyleri olumsuz yönde etkilemektedir (Tuna, Parin & Tanhan, 2012).

Türkiye, matematik konumu, jeomorfolojik ve jeolojik özellikleri nedeniyle depremlerin aktif olduğu ülkelerden biridir (Dikmenli & Yakar, 2019). 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli olarak meydana gelen depremler, 11 ili ve 9,1 milyon nüfusu etkilemiştir. Bu son depremler de Türkiye'nin depremselliğinin ne kadar geniş ve büyük olduğunu göstermektedir (Çolak & Özmen, 2025: 16).

Depremlerin etkilerini azaltmak ve koruyucu tedbirler alabilmek için bireylerin toplumda da toplumun depremden kaçmadan, deprem olabilecek yerlerdeki riskleri belirleyebilmeli ve hazırlık yapabilir hale gelmelidir. Bu da iyi bir afet eğitimi, farkındalığı ve bilinci ile oluşturulabilir. Maya ve Sarı (2016), afet eğitiminin özelde de deprem eğitiminin afet meydana gelmeden önce başlaması gerektiği ve bu sürecin; afet öncesinde, sırasında ve sonrasında bireylerin nasıl davranmaları gerektiğini kapsayan çok yönlü bir eğitim biçimi olduğunu belirtmektedirler. Depremlerin hangi bölgelerde illerde olabileceği çeşitli jeolojik araştırmalar yöntemi ile bilinmektedir. Ancak bir depremin ne zaman olacağı belirsizdir. Bu nedenle deprem bölgelerinde yaşayan bireylerin depreme karşı her an hazırlıklı olması gerekir (Aydın, 2019)

Deprem bilinci; bireylerin buldukları bölgedeki deprem olma riskini bilmeleri, deprem öncesi ve sonrasında karşı hazırlıklı olmaları aynı zamanda da gerçek bir deprem anında ise bu teorik bilgileri uygulayabilmelidir (Demirci ve Yıldırım, 2015). Bir ülkede deprem bilincinin oluşabilmesi için ilköğretim çağından itibaren afet bilinci eğitimleri verilmelidir. Sınıf öğretmenleri afet ve deprem ile ilgili temel bilgileri vererek çocukların afet direnci kazanmasında ilk adımları atan rehber ve eğiticilerdir. Ancak gerçek bir deprem anında öğretmenlerin de afet ve depreme ilgili bildiklerini uygulamak ta zorlandıkları, deprem öncesi, deprem anı ve sonrasında bilinç düzeylerinin de farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (Öztürk, 2013).

Alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin deprem deneyimi (Johnsan & Ronan, 2014; Öztürk, 2013), deprem farkındalığı (Kourou ve diğ. 2013; Bilin ve Polat, 2022), deprem kaygısı (Karbeyaz, 2023; Özoruç & Sığırtmaç, 2024), 6 Şubat 2023 depremine yönelik algıları (Filiz, 2024), deprem bilgisi (Aydın, 2019; Şeran, Taşkan & Kocalar, 2024; Gezer & Şahin, 2022; Tekin & Dikmenli, 2021), deprem kavramı (Aydın, Akça ve Akça, 2024) ve deprem eğitimi (Yang, 2011) konusundaki görüşlerinin incelendiği görülmektedir. 6 Şubat depremlerinin izleri henüz silinmemişken sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerinin literatürdeki çalışmalar ile tam ve güncel olarak yansıtılmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle depreme tanıklık eden sınıf öğretmenlerinin deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrası görüşlerini yansıtan bir çalışmaya gerek duyulmuştur. Çünkü deprem konusunda geleceğin nesillerini yetiştirecek olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak fazlaca önem arz etmektedir. Bilindiği gibi öğrencilerin deprem konusunda doğru bilgi, bilinç ve davranış kazanmalarında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerinin belirlenmesi ile yetiştirecekleri öğrencilerin depreme yönelik tutum ve davranışlarının gelişeceği düşünüldüğünden bu araştırma probleminin incelenmeye değer olduğu düşünülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, onların konuya ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılması açısından önemli görülmüştür. Bu

çalışmanın amacı, 6 Şubat depremlerini deneyimlemiş olan sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni günlük yaşamda aslında bildiğimiz ancak açıklarken bilimsel verilere dayalı kesin ifadelerle dile getirmekte zorlandığımız olguları derinlemesine inceleme ve bunları zengin söylemlerle yorumlama imkânı sunan bir araştırma desenidir (Yaman, 2010).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerini belirlemek için literatür taranarak araştırmacılar tarafından toplam 18 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme sorusu hazırlanmıştır. Bu sorular daha iki alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Onlardan gelen dönütler çerçevesinde sorular kapsam geçerliğini bozmayacak şekilde deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrası olmak üzere üç kategoriye ayrılmış ve soru sayısı da 12'ye düşürülmüştür. Asıl görüşmelerden önce dört tane sınıf öğretmeni ile görüşme formunun pilot uygulaması yapılmış, herhangi bir sorun ile karşılaşılmayınca, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu yüz yüze olacak şekilde sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizler genellikle nitel araştırmalarda detaylı bir araştırma gerektirmeksizin verilerin analiz edilmesinde yorumlanmasında kullanılır (Huberman & Miles, 1994). Betimsel analizlerde amaç; gözlem veya görüşme yöntemi ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından düzenlenerek yorumlanır. Bu yöntemde veriler daha önceden belirlenmiş temalara veya gruplara göre sınıflandırılır ve bu verilerden elde edilen bulgular araştırmacının yorumu ile özetlenerek okuyucuya sunulur (Kitzinger, 1995). Katılımcılara ait kodlamalar (K1, K2, K3,....., Ö26) şeklinde oluşturulmuş ve bulgular kısmında bu şekilde verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar öncelikle iki araştırmacı tarafından her bir soru ayrı ayrı incelenmiş, öğretmenlerden elde edilen ham veriler araştırmanın amacı doğrultusunda belli kodlar oluşturularak metin üzerinde işaretlenmiştir. Kodlanan veriler benzerlikler ve farklılarla gözetilerek gruplandırılmış, ardından birbiri ile ilişkisi bulunan kodlar kategorilere, kategorilerde birleştirilerek temalara dönüştürülmüştür (Creswell, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2016). Her iki araştırmacının ayrı ayrı yaptığı kodlamalar uyum düzeyi açısından incelenmiştir. Uyum oranının hesaplanmasında " $\text{görüş ortaklığı} / (\text{görüş ortaklığı} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$ " formülü kullanılmış (Miles & Huberman, 1994), iki kodlayıcı arasındaki uyum oranı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Uyum düzeyinin %70 ve yukarı olduğu durumlar güvenilirlik açısından yeterli kabul edildiği için veri analizi açısından çalışmanın bulguları bu oran ile güvenilir kabul edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşlerinin ifade edilme sıklığını göstermek için frekanslar (f) kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntılarını sunmak için doğrudan alıntılar yapılarak betimlemelere yer verilmiştir.

Bulgular

Çalışmada deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerin depreme yönelik görüşlerinin belirlemek amacıyla deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrasını kapsayan 12 soru sorulmuştur. Elde edilen veriler analiz edilerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Deprem Öncesine Yönelik Görüşleri:

Tablo 1.1'de araştırmaya katılan deprem deneyimi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin deprem bölgesi olma durumunu bilmelerine dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.1 *Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin deprem bölgesi olma durumunu bilmelerine dair görüşleri*

Kategori	f	%
Evet	16	61,5
Hayır	10	38,5
Toplam	26	100

Tablo 1.1 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin %61,5'inin (16) yaşadıkları bölgenin deprem bölgesi olduğunu bildikleri, %38'inin (10) ise bilmedikleri yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K2 "Görev yaptığım bölgenin 3. derecede deprem bölgesi olduğunu biliyordum."

K4 "İkinci derece kuşakta olduğumu biliyordum."

K6 "Deprem bölgesi olduğumu biliyordum. Ama görev yerim olduğu için oradaydım."

K23 "Biliyordum. Ama Türkiye'de insanlar görev yerini tercih ederken afet riski olup olmadığına bakmamaktalar. Önce göreve ve hayata başlama derdindeler."

K10 "Hayır, Türkiye zaten bir deprem bölgesi, bunu biliyordum ancak yaşadığım yerin nispeten daha güvenli olduğunu düşünüyordum."

K12 "Hayır, bilmiyordum. Bilsem bile seçeneğim yoktu. Buraya atandım ve görevimi yapmaktaydım."

K26 "Görev yaptığım bölgenin deprem öncesinde deprem bölgesi olduğunu bilmiyordum."

Tablo 1.2 'de araştırmaya katılan deprem deneyimi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin depremden önce depreme hazırlık durumlarına dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.2 Sınıf öğretmenlerinin deprem öncesinde depreme hazırlık durumlarına dair görüşleri

Hazırlıklı Olma Durumu	Kategori	f	%
Hazırlıklı	Deprem anında yapacağını bilme	2	7,7
	Büyük eşyaları sabitleme	2	7,7
	Deprem çantası hazırlama	1	3,8
	Dayanıklı bina seçme	1	3,8
Hazırlıksız		20	77
Toplam		26	100

Tablo 1.2 incelendiğinde deprem yaşamış sınıf öğretmenlerinin %7,7'si (2) deprem anında ne yapacaklarını bildiklerini, %7,7'si (2) depremden önce büyük eşyalarını sabitledikleri, %3,8'i (1) depreme dayanıklı bina seçtiklerini, %3,8'i (1) deprem çantası oluşturduklarını ve %77'sinin (20) ise deprem öncesinde herhangi bir hazırlıkları olmadığını görüş beyan ettikleri belirtilmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K10 "Sadece hayat üçgeni ve çök-kapan-tutun yöntemleri hakkında bilgim vardı."

K17 "Vardı, dolapları sabitledim."

K12 "Evet, deprem çantası hazırlamıştım. Ama bina yıkılınca pek faydası olmadı."

K5 "Yaşayacağımız binanın depreme dayanıklı olmasına dikkat ettik."

K1 "Hayır herhangi bir hazırlığımız yoktu. Deprem olacağı aklıma bile gelmedi."

K10 "Yoktu. Her deprem haberi duyduğumda hazırlık yapılmalı dedim ancak yapmadım."

K11 "Hayır hiçbir hazırlığımız yoktu."

K26 "Deprem bölgesinde yaşadığımı düşünmediğim için deprem için herhangi bir hazırlık yapmamıştım."

Tablo 1.3'te araştırmaya katılan deprem deneyimi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin depremden önce bölgelerindeki afet toplanma alanlarını bilip bilmediklerine yönelik görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.3 Sınıf öğretmenlerinin depremden önce bölgelerindeki afet toplanma alanlarını bilip bilmediklerine yönelik görüşleri

Kategori	f	%
Evet, biliyordum	4	15,4
Hayır, bilmiyordum	22	84,6
Toplam	26	100

Tablo 1.3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %15,39'u (4) depremden önce ikamet adresinin toplanma bölgesini bildiklerini belirtmişlerdir. %84,61'i (22) ise ikamet adresinin toplanma bölgesini bilmediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K18 "Biliyordum, toplanma alanına yakın bir yerde oturuyordum."

K19 "Evet biliyordum, e-devlet üzerinden öğrenmiştim. Evimin yakınındaki park alanı idi."

K4 "Hayır, bilmiyordum."

K10 "Hayır, bilmiyordum. Böyle bir tabela da görmedim."

K11 "Bilmiyordum, bilsem de panikle bulamazdım zaten."

K24 "Hayır, bilmiyordum. Zaten bunu bilecek afet bilincine de sahip değilim."

K26 "Depremden önce ikamet adresimin toplanma bölgesini bilmiyordum."

Tablo 1.4'te araştırmaya katılan deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin depremden önce depremlere yönelik eğitim alma durumlarına yönelik görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.4 Sınıf öğretmenlerinin depremden önce depremlere yönelik eğitim alma durumlarına yönelik görüşleri

Kategori	f	%
Evet, aldım	10	38,5
Hayır, almadım	16	61,5
Toplam	26	100

Tablo 1.4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %38,5'i (10) depremden önce depremlere yönelik eğitim aldıklarını, %61,5'(16) i ise depremden önce depremlere yönelik eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K5 "Aldım ama çok etkili olmamış."

K12 "Evet, aldım. Afet eğitimi bilinci semineriydi."

K22 "Evet aldım. Çalıştığım okulun afet kulübü öğretmeni olduğum için AFAD'ın verdiği bir kursa katıldım."

K1 "Hayır, almamıştım."

K10 "Almadım. Sadece sosyal medyada paylaşılan videolardan biraz bilgim vardı."

K15 "Hayır, almadım. Deprem sonrasında tüm memurlar online aldı diye biliyorum."

K19 "Almadım, depremde sonra aldım."

K26 "Depremden önce depremlere yönelik eğitim almadım."

2. Sınıf Öğretmenlerinin Deprem Anına Yönelik Görüşleri:

Tablo 2.1' de araştırmaya katılan depremi yaşamış olan Sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk duygusal tepkileri ve bu tepkilerinin nedenlerinin dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.1 Sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk duygusal tepkileri ve bu tepkilerinin nedenlerine dair görüşleri

Kategori	f	%
Korku	8	30,8
Soğukkanlı	7	26,9
Panik	6	23,1
Şok	2	7,7
Stres	2	7,7
Şaşkınlık	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 2.1'de deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk duygusal tepkileri incelendiğinde; %30, 8' inin (8) korku, %26,9' unun (7) soğukkanlı, %23,1' inin (6) panik, %7,7'sinin (2) şok, %7,7'sinin (2) stres, %3,8'inin (1) ise şaşkınlık yaşadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K6 "Beklenmedik bir anda ve gece olmasının etkisi fazlaydı. Ne olduğunu anlayamadım. Anladığımda çok korktum."

K10 "Korku, çünkü kurtulmayacağımı, öleceğimi düşündüm. O gürültü ve sarsıntının içinde sadece bu aklıma geldi."

K20 "Apartmandaki komşular bağıarak dışarı çıktıkları için bende de korku olmuştu."

K2 "Deprem anında çok soğukkanlı davranmıştım. Çünkü üniversite zamanında yine depreme yakalanmıştım başka bir şehirde. Belki onun verdiği stres olabilir ya da o zaman hamileydim. Bebeğime bir şey olursa korkusuyla da tepkisiz kalmış olabilirim."

K26 "Deprem anında soğukkanlı davrandım. Eşimi ve çocuğumu sakinleştirmeye çalıştım. Panik yapıp evden kaçmamın doğru olmadığını düşünüyordum."

K14 "Önce panikledim çünkü uyuyordum, sarsıntıya uyandım ve ne olduğunu algılayana kadar paniklemiştim. Durumu algıladıktan sonra sakinledim ve bastırduğum korkuyla hayat üçgeni oluşturdum."

K19 “Önce panik, daha sonra binanın yıkılacağını düşündüm ve korku oluştu. Daha sonra soğukkanlı oldum ne yapmam gerektiğini düşündüm. Çök-kapan-tutun hareketini yaptım.”

K15 “Depreme uykuda yakalandım. Deprem anında şoktaydım. Bitikten sonra ne yapacağımı bilemedim.”

K23 “Kesinlikle soğukkanlı değildim. Çok stres yaptım. Çünkü Gaziantep’in deprem bölgesi olduğunu bilmiyordum.”

K7 “İlk etapta bir şaşkınlık oluştu. Daha sonra fazla panik yapmadan diğer aile bireyleriyle çök, kapan, tutun pozisyonunda sarsıntının sona ermesini bekledik.”

Tablo 2.2’ de araştırmaya katılan depremi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk eylemlerine dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.2 Sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk eylemlerine dair görüşleri

Kategori	f	%
Çök-Kapan-Tutun Hareketi	10	38,5
Aile bireyelerine ulaşma	6	23,1
Kaçma	5	19,2
Güvenli bölgeye ulaşma	3	11,5
Hiçbir eylemde bulunamamak	2	7,7
Toplam	26	100

Tablo 2.2 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin %38,5’inin (10) deprem anındaki ilk eylemi çök-kapan-tutun hareketi, %23,1’inin (6) aile bireyelerine ulaşma, %19,2’sinin (5) kaçma, %11,5’inin (3) güvenli bölgeye ulaşma, %7,7’sinin (2) ise hiçbir eylemde bulunamadığı yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K3 “Çök-kapan-tutun hareketi yaptım.”

K15 “Yatağın kenarına çök-kapan-tutun şeklinde bekledik.”

K20 “Çök-kapan hareketi yaptım.”

K24 “Çök- kapan-tutun hareketi yapmak oldu.”

K7 “İlk etapta aile bireyelerine ulaşma davranışını gösterdim.”

K16 “İlk eylemim aile bireyelerine ulaşım doğru davranışı sergilemek oldu.”

K23 “Aile bireyelerine ulaşım çök-kapan tutun hareketi yapmak oldu.”

K10 “Deprem anında ilk eylemim güvenli bir yerde durup, aile bireyelerine ulaşmak oldu. Çök -kapan hareketi yapıp bir süre sonra aile bireyelerini aradım.”

K6 “Deprem anında ilk tepkim kaçarak güvenli bölgeye ulaştım.”

K21 “Apartmandan dışarıya hızlıca çıkmıştık.”

K15 “Depreme uykuda yakalandım. Deprem anında şoktaydım. Bittikten sonra ne yapacağımı bilemedim.”

Tablo 2.3’te araştırmaya katılan deprem deneyimi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin deprem ilişkin bilgilerinin deprem esnasında davranışa dönüşümüne dair görüşleri frekans ve yüzde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.3 Sınıf öğretmenlerinin deprem ilişkin bilgilerinin deprem esnasında davranışa dönüşümüne dair görüşleri

Kategori	f	%
Evet, uyguladım	13	50
Hayır, uygulayamadım.	13	50
Toplam	26	100

Tablo 2.3 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin %50’sinin (13) deprem hakkında önceden bildiklerini uygulayabildiklerini, %50’sinin (13) ise deprem hakkında önceden bildiklerini uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K3 “Evet, uyguladım.”

K18 “Sadece çök-kapan-tutun hareketini yapabildim. Aklıma başka bir şey gelmedi.”

K22 "Evet uyguladım. Merdivenleri kullanmanın yanlış olduğunu biliyordum. Deprem bitene kadar çok-kapan-tutun yaparak bekledik. Eşimin ve çocuklarımın da böyle yapmasını sağladım."

K24 "Tam olarak olmasa da uyguladım. İlk şoku atlattıktan sonra uyguladım."

K8 "Uygulayamadım, çünkü başıma daha önce böyle bir şey gelmemişti. Ayrıca panik yaşadığım için sakince ne yapmam gerektiğini düşünmeden tepkisel davranış gösterdim."

K9 "Tam olarak uygulayamadım. Çünkü depremin verdiği korku hissinden dolayı sağlıklı düşünemedim."

K11 "Hayır, çünkü o anı yaşadığımızda bildiğiniz her şeyi unutuyorsunuz. Tek aklınıza gelen kaçmak oluyor."

K17 "Hayır, çünkü çok panikledim."

Tablo 2.4' te araştırmaya katılan deprem deneyimi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin deprem anında dikkat çeken olay ve duruma dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.4 Sınıf öğretmenlerinin deprem anında dikkat çeken olay ve duruma dair görüşleri

Kategori	f	%
Binayı terk etmeye çalışma	6	23,2
Çaresizlik-panik yaşama	5	19,2
Binadan, çevreden gelen ses ve uğultular duyma	5	19,2
İnsan kalabalığı ve yoğun trafik görme	3	11,5
Büyük bir korku yaşama	3	11,5
Gökyüzündeki ışıklar görme	2	7,7
Dışarı çıkmayan insanların olması	2	7,7
Toplam	26	100

Tablo 2.4 Sınıf öğretmenlerinin deprem anında dikkat çeken olay ve duruma dair görüşleri incelendiğinde, %23,2'si (6) insanların binayı terk etmeye çalıştıkları, %19,2'si insanların çaresiz ve panik yaşadıkları, %19,2'si (5) binadan ve çevreden gelen ses ve uğultular duydukları, %11,5'i (3) insan kalabalığı ve yoğun trafik gördükleri, %11,5'i (3) büyük korku yaşadıkları, % 7,7'sinin (2) gökyüzündeki ışıklar gördükleri, % 7,7'sinin (2) ise dışarı çıkmayan insanların gördükleri şekilde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K3 "İnsanların koşarak binaları terk etmeye çalışmaları."

K26 "Deprem anında insanların arabalarına binip evlerinden uzaklaşmaya çalışması ve yoğun trafik oluşması dikkatimi çekti. Sarsıntı bitmesine rağmen evlerinden uzaklaşmaya çalışanlar, sevdiklerine bir an önce kavuşmaya çalışan insanlar vardı."

K5 "İnsanların çaresizliği."

K7 "İnsanlardaki panik ve çaresizlik halleriydi."

K19 "Binadan çok şiddetli sesler geliyordu. Sallantı çok şiddetli olduğu için yatağın üzerinden sanki beni ittiler."

K22 "Evin içinden gelen kırılma ve uğultu sesleri çok ürkütücüydü. Ben sallantı şiddetlenmeden uğultu sesleri ile uyandım."

K11 "O anda gördüğüm ilk şey yoğun insan kalabalığı(trafik), panikle koşan insanların olması."

K21 "Herkesin çok korkması dikkatimi çekmişti."

K6 "Dışarıda gökyüzünde mavi ışıklar vardı."

K2 "Deprem çok şiddetli olmasına rağmen dışarı çıkmayan insanlar vardı. Bu durum beni çok şaşırtmıştı."

3. Sınıf Öğretmenlerinin Deprem Sonrasına Yönelik Görüşleri:

Tablo 3.1 de araştırmaya katılan depremi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası müdahale sürecine dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1 Sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası müdahale sürecine dair görüşleri

Kategori	f	%
Uzun sürdü	7	26,9
Çevremde yıkım olmadığı için bilgin yok	7	26,9

Gözlemleyemedim	6	23,1
Uzun sürmedi	4	15,4
Net bir süre bilmiyorum	2	7,7
Toplam	26	100

Tablo 3.1 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası müdahale ekiplerinin olay yerine intikal süreleri hakkında, %26,9'u (7) uzun sürdüğünü, %26,9'u (7) çevresinde yıkım olmadığı için bilgisinin olmadığını, %23,1'i (6) gözlemleyemediğini, %15,4'ü (4) uzun sürmediğini, %7,7'si (2) ise net bir süre bilmedikleri yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K1 "Yolların zarar görmesi ve depremin aynı anda birçok ilde olmasından dolayı ekiplerin olay yerine gelmesi uzun sürdü."

K4 "Biraz uzun sürdü."

K21 "Büyük bir deprem olduğu için ve her yerin zarar görmesinden dolayı biraz uzun sürdü."

K7 "Bulduğumuz bölgede herhangi bir yıkım olmadığı için bu konu hakkında bir bilgim olmadı."

K17 "Çevremde yıkım olmadığı için müdahale ekipleri intikaline şahit olmadım."

K25 "Benim çevremde yıkım olmadığı için bu konuda yorum yapamayacağım."

K5 "Deprem sonrasında yarım saat içinde şehri terk etmek üzere yola çıktığım için neler yaşandı görmedim."

K20 "Bunu tam olarak gözlemleyemedim."

K15 "Yaşadığım bölgede herhangi bir yıkım olmadı. Deprem bittikten sonra dışarı çıktığımda müdahale ekiplerinin hareket halinde olduğunu gördüm."

K24 "Net olarak bilmiyorum. Sanırım birkaç saat sonra intikal ettiler."

Tablo 3.2 de araştırmaya katılan depremi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıp zorlanmadıklarına dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2 Sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıp zorlanmadıklarına dair görüşleri

Kategori	f	%
Evet, zorlandım.	15	57,7
Zorlanmadım.	8	30,8
Zorda olsa karşılayabildik.	3	11,5
Toplam	26	100

Tablo 3.2 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıp zorlanmadıkları hakkında %57,7'si (15) zorlandıklarını, %11,5'i (3) zorda olsa karşılayabildiklerini, %30,8'i (8) zorlanmadığını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K3 "Evet, zorlandık. Özellikle 5 yaş altı çocuklar için çok daha zor oldu. Tuvalet ihtiyacı da büyük bir sorun oluşturdular."

K17 "Evet zorlandım. Geceydi ve hava soğuktu, ısınamadım."

K20 "Evet yiyecek ve içeceğe ulaşmakta zorlandık. Doğalgaz kesintisi sonrası ısınma problemi yaşadık. Su kesintisinden sonra tuvalet ihtiyacımızı çok zor giderebildik."

K22 "Evet zorlandım. Marketler kapalıydı. Küçük bakkal tarzı yerlerde fahiş fiyatlara sattılar ürünleri. Hatta sonrasında tespit edilip kapatma ve para cezası aldılar."

K 10 "Hayır. Sadece elektrik ve doğalgaz kesildi. Depremi çok şiddetli hissedenden yerde değildim."

K11 "Çok da zorlanmadım ancak kalabalık bir evde yaşadım o biraz zordu. Sonrasında şehri terk edip uzak bir yere geçtim. Ben çok zorlanmadım ama evleri yıkılan insanlar asıl zorluğu yaşadı."

K12 "Hayır zorlanmadım. Çünkü depremden sonra Gaziantep'ten ayrıldım."

K23 "Zorda olsa karşılayabildik."

Tablo 3.3'te araştırmaya katılan depremi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin depremde yaşadığı kayıpların olup olmadığı ve normal hayata geçiş sürecine dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.3 Sınıf öğretmenlerinin depremde yaşadığı kayıpların olup olmadığı ve normal hayata geçiş sürecine dair görüşleri

Kategori	f	%
Can ve mal kaybı yok. Normal hayata geçiş görece kolay oldu.	22	84,6
Can ve mal kaybı var. Normal hayata geçiş zaman aldı.	3	11,5
Sadece maddi kayıp var. Sıkıntılar yaşandı.	1	3,9
Toplam	26	100

Tablo 3.3 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin depremde yaşadığı kayıpların olup olmadığı ve normal hayata geçiş (iyileştirme aşaması) sürecinde ne aşamada oldukları hakkında %84,6'sı (22) kayıp yaşamadıklarını, %11,5'i (3) kayıp yaşadığını ve normal hayata geçmenin biraz zaman aldığını, %3,9'u (1) sadece maddi kayıp yaşadığını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K8 "Depremde herhangi bir kayıp yaşamadım. Şu an gayet iyiyim. Bu konuda farkındalık sahibiyim. Ama herhangi bir sarsıntı olunca çok heyecanlanıyorum."

K15 "Kayıp yaşamadım."

K16 "Çok problem yaşamadım."

K10 "Kaybım yok. Normal hayata geçiş 6 ay sürdü. Hep deprem olacaktı korkusu yaşadım. Her gün gece 04.17 de istemsizce sallantıyormuş gibi uyandım. Hem de aylarca böyle sürdü. En küçük bir ses geldiğinde deprem oluyor sandım. Evime girmek istemedim ve 1,5 ay da hiç girmedim. Ancak sonrasında kontrollerden sonra mecburen girdim."

K19 "Çok kayıplarım oldu. Alışmaya çalışıyorum. Ama eskisi gibi hiç olmuyor."

K21 "Arkadaş, komşu, öğrencim vs. normal hayata geçiş bir yıl sonra başladı."

K4 "Hayır, sadece maddi kayıp var."

Tablo 3.4' te araştırmaya katılan depremi yaşamış olan sınıf öğretmenlerinin deprem deneyimlerinin deprem bilgilerini sorgulamalarına dair görüşleri frekans ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.4 Sınıf öğretmenlerinin deprem deneyimlerinin deprem bilgilerini sorgulamalarına dair görüşleri

Kategori	f	%
Evet, sorgulamama neden oldu.	23	88,5
Hayır, sorgulamama neden olmadı.	3	11,5
Toplam	26	100

Tablo 3.4 incelendiğinde deprem deneyimi yaşamış sınıf öğretmenlerinin %84,6'sı (23) yaşadıkları depremin, deprem bilgilerini sorgulamalarına neden olduğunu, %11,5'i (3) ise sorgulamadıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu bulgulara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

K1 "Evet, özellikle depreme karşı daha duyarlı hale geldim. Deprem konusunda konuşan, bizleri uyaran uzmanları dinlemeye ve uyarılarını dikkate almaya başladım. Oturduğumuz evlerin depreme dayanıklı olup olmadığını sorgulamaya başladım. Deprem anında ve sonrasında yapmam gerekenleri daha çok araştırıp bilgi sahibi almaya çalıştım. Çünkü bir daha hazırlıksız yakalanmak istemiyorum."

K2 "Evet, oldu. O zaman hiç tahmin edemeyeceğimiz bir felakete çok hazırlıksız yakalanmıştık. Depremden sonra acil durum çantası hazırladık. Yedek kıyafetlerin olduğu, ilk birkaç gün işimize yarayacaklar eşyalar için bir çanta hazırladık. Devrilme durumu olan eşyaları sabitledik. Depremden sonra toplanacağımız mekânı ayarladık."

K8 "Kesinlikle evet. Çünkü yaptığım şeyi daha fazla sorgulamama sebep oldu. Çünkü ölüm korkusu veya sevdiklerini kaybetme korkusu insanı sorgulamaya itiyor."

K19 "Evet sorguladım. Hiç bu kadar yıkıcı olacağını düşünmemiştim. Bu deprem karşısında ne kadar bilgi sahibi olsan da işe yarayacağını düşünmüyorum. Önemli olan binaların depreme dayanıklı yapılmasıdır. Yıkıldıktan sonra seni hiçbir şey kurtaramaz."

K9 "Olmadı. Çünkü deprem anında ne yapılması gerektiğini biliyoruz ancak deprem anında uyguluyoruz."

K16 "Hayır. Gerekli olan davranışları yapmıştım."

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada deprem yaşamış sınıf öğretmenlerinin depreme yönelik görüşleri incelenmiş ve aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları bölgenin deprem bölgesi olma durumunu bilmelerine dair görüşleri incelendiğinde, %38'inin bilmedikleri yönünde görüş bildirdikleri, %61,5'inin ise yaşadıkları bölgenin deprem bölgesi olduğunu bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının yaşadıkları bölgenin deprem bölgesi olduğunu bildikleri saptanmıştır. Coğrafi konumu ve jeolojik yapısı gereği Türkiye, deprem riski yüksek bölgeler arasında yer alan bir coğrafyada bulunmaktadır. Türkiye'de ortalama her beş yılda bir, ciddi ölçüde can ve mal kayıplarına yol açan büyük bir deprem meydana gelmektedir. (AFAD, 2014). Öğretmenlerin Türkiye'nin deprem bölgesinde yer aldığını ve bu doğal afetlerden kaçınılamayacağı gerçeğinden hareketle depreme ilişkin bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin deprem öncesinde depreme hazırlık durumlarına dair görüşleri incelendiğinde %23'ünün ise hazırlığı olduğu, deprem anında neler yapılacağını bildikleri, depreme dayanıklı bina tercih ettiklerini, afet çantası bulduklarını ve evdeki büyük eşyaları sabitledikleri yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin %77'sinin ise deprem öncesinde herhangi bir hazırlıkları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun görev yaptıkları ilin deprem bölgesinde olduğunu bilmelerine rağmen depreme hazırlıksız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin depremden önce bölgelerindeki afet toplanma alanlarını bilip bilmediklerine yönelik görüşleri incelendiğinde %15,39'u depremden önce ikamet adresinin toplanma bölgesini bildiklerini, %84,61'i ise ikamet adresinin toplanma bölgesini bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun afet toplanma alanlarını bilmedikleri tespit edilmiştir. Toplanma alanını bilinmemesinde, yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı, ilgili yönlendirici tabelaların konulmadığı veya öğretmenlerin ikamet adresine göre afet toplanma alanlarının e-devlet üzerinden takip etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin depremden önce, depremlere yönelik eğitim alma durumlarına dair görüşleri incelendiğinde %38,5'inin eğitim aldıkları, %61,5'inin ise eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu depremden önce depreme yönelik eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Deprem eğitimi almamaları sınıf öğretmenlerini depreme hazırlıksız kılmış ve deprem sırasında ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk duygusal tepkileri ve bu tepkilerinin nedenlerine dair görüşlerine incelendiğinde; %30,8'inin korku yaşadıkları, %26,9'unun soğukkanlı kaldıkları, %23,1'inin panik yaptıkları, %7,7'sinin şok oldukları, %7,7'sinin stres yaşadıkları, %3,8'inin ise şaşkınlık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun deprem anındaki ilk duygusal tepkileri korku olduğu tespit edilmiştir. Korku duygusunu yaşamalarında insan doğasının savunma mekanizması olarak algılanabilir veya afet eğitimlerinde yer verilen kriz yönetimi eğitimlerinin eksikliğinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde çalışmamıza paralel araştırmalara rastlanmıştır. Çelik vd. (2024) deprem anı insan duyguları, düşünceleri ve davranışlarının incelendiği çalışmalarında deprem sarsıntısını hisseden kişilerin büyük çoğunluğundaki duygu korku olmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin deprem anındaki ilk eylemlerine dair görüşlerine bakıldığında %38,5'inin deprem anındaki ilk eylemi çök-kapan-tutun hareketi, %23,1'inin aile bireylerine ulaşma, %19,2'sinin kaçma, %11,5'inin güvenli bölgeye ulaşma, %7,7'sinin ise hiçbir eylemde bulunmadığı yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çök-kapan-tutun hareketini uyguladıkları tespit edilmiştir. Çök-kapan-tutun hareketini uygulamaları öğretmenlerin deprem anında doğru davranış biçimlerine yönelik bilgi ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin deprem ilişkin bilgilerinin deprem esnasında davranışa dönüşümüne dair görüşleri incelendiğinde %50'sinin deprem hakkında önceden bildiklerini uygulayabildikleri, %50'sinin ise deprem hakkında önceden bildiklerini uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yarısı bilgilerini davranışa dönüştürebildiği yarısı ise davranışa dönüştüremediği tespit edilmiştir. Bu durumda deneyim, panik, korku ve stresin o anki yapacakları davranışta etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin deprem anında dikkat çeken olay ve duruma dair görüşleri incelendiğinde, %23,2'si insanların binayı terk etmeye çalıştıkları, %19,2'si insanların çaresiz ve panik yaşadıkları, %19,2'si binadan ve çevreden gelen ses ve uğultular duydukları, %11,5'i insan kalabalığı ve yoğun trafik gördükleri, %11,5'i büyük korku yaşadıkları, %7,7'sinin gökyüzündeki ışıklar gördükleri, %7,7'sinin ise dışarı çıkmayan insanları gördükleri yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun dikkatinin çeken olay, insanların binayı terk etmeye çalıştıkları olması tespit edilmiştir. Çevredeki insanların yaralanma riskini arttıran bu davranışı yapmaları can güvenliği kaygısının sebebiyet vermesinden dolayı ortaya çıktığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin deprem sonrası temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıp zorlanmadıklarına dair görüşleri incelendiğinde %57,7'si zorlandıklarını, %11,5'i zorda olsa karşılayabildiklerini, %30,8'i zorlanmadıkları sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun deprem sonrası temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlandığını tespit edilmiştir. Temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaları alışveriş yapılabilecek yerlerin depremden zarar görmesi, ürünlerin hızlıca bitmesi ve hijyen koşullarının yetersizliği ile ilişkilendirilebilir. Deprem sonrası süreçte temel ihtiyaçların karşılanmasında oluşan eksiklik acil destek mekanizmalarının önemini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Literatür tarandığında çalışmamıza paralel olan çalışmalara rastlanmıştır. Polat ve Sarıçam (2024) tarafından yapılan 6 Şubat depreminden etkilenen bölgelerdeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunların incelendiği araştırmada öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunlardan biri beslenme ve barınma olarak tespit edilmiştir. Bu da araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin depremde yaşadığı kayıpların olup olmadığı ve normal hayata geçiş (iyileştirme aşaması) sürecinde ne aşamada oldukları hakkındaki görüşleri incelendiğinde %84,6'sı kayıp yaşamadıklarını, %11,5'i kayıp yaşadığını ve normal hayata geçmenin biraz zaman aldığını, %3,9'u sadece maddi kayıp yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun depremde kayıp yaşamadığı tespit edilmiştir. Depremde kayıp yaşamamaları normal hayata geçişlerini biraz daha kolaylaştırabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin deprem deneyimlerinin deprem bilgilerini sorgulamalarına dair görüşleri incelendiğinde %84,6'sı yaşadıkları depremin, deprem bilgilerini sorgulamalarına neden olduğunu, %11,5'i ise sorgulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yaşadıkları depremin, deprem bilgilerini sorgulamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak yaşanan depremlerden ders alan öğretmenlerin afet ve deprem farkındalıklarının arttığı söylenebilir. Çalışmamıza paralel olarak Filiz (2024) tarafından yapılan depremi deneyimlemiş sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 6 şubat 2023 Depremi'ne yönelik görüşlerinin incelendiği araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deprem sonrası farkındalık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Öneriler

Öğretmenlerin çoğunluğunun afet ve deprem bilgisi eksikliği olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin bir deprem ülkesi olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu eksikliği büyük bir zaaf olarak görülmektedir. Afetlere karşı toplumun direncini artırabilmek için öncelikle öğretmenlerin afet bilgisi ve farkındalığının artırılması için imkanlar dahilinde her türlü teorik ve uygulamalı eğitimin verilmesi önerilmektedir.

Afet bilgisi olan öğretmenlerinin teorikte aldıkları eğitimleri deprem esnasında uygulayamadıkları, olumsuz duygusal tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Teorik eğitimlerin uygulama ve tatbikatlarla desteklenerek, yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun deprem sonrasında temel ihtiyaçlarını karşılamada zorlandıkları belirlenmiştir. Özellikle deprem bölgelerinde ilgili kurum ve kuruluşların afetlerden etkilenebilecek insanların ihtiyaçlarını karşılanmasında, iyi bir planlama, koordinasyon ve yönetim sergilemeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- AFAD. (2018). Açıklamalı afet terimleri sözlüğü. Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı, Erişim tarihi:2010.2025. Erişim adresi: <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozluğu>
- AFAD. (2014). Müdahale, iyileştirme ve sosyoekonomik açıdan Van depremi 2011. AFAD Yayınları, Ankara.
- Aydın, F., Akça, M., & Akça, M. (2024). Öğretmenlerin deprem kavramına ilişkin metaforları. *Avrasya Beşerî Bilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-10.
- Aydın S., (2019). Determination of prospective science teachers' knowledge levels about earthquake, *International Journal of Earth Sciences Knowledge and Applications* 1(1), 28-31.
- Bilen, E., & Polat, M. (2022). Öğretmen adaylarının deprem farkındalığına ilişkin görüşleri. *Türk Deprem Araştırma Dergisi*, 4(1), 155-173. <https://doi.org/10.46464/tdad.1098199>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, M., Gürkan Ercan, B., Ayaz, A., Yakut İpekoğlu, H., Baltacı, F., Kurtoğlu, M., Sevgican, Ş., Yardımcı, H. Ç., Küçükıylmaz, S., Elkovan, C. G., & Sevin, D. N. (2024). Deprem anı insan duyguları, düşünceleri ve davranışları. In Proceedings of the ICSHSR 7th International Conference on Humanity and Social Sciences (June 28–30, 2024, Sarajevo) (ISBN: 978-625-6283-36-7).
- Çolak, S., & Özmen, C. (2025). 6 Şubat depremi sonrası sınıf öğretmenlerinin depremin okul ve meslek hayatlarına yansımalarıyla ilgili görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(1), 16-34.
- Demirci, A. ve Yıldırım, S. (2015). *İstanbul'da ortaöğretimdeki deprem bilincinin değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 45 (207), 89-118.
- Dikmenli, Y., & Yakar, H. (2019). Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 386-416.
- Filiz, H. Ş. (2024). Depremi deneyimlemiş sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 6 Şubat 2023 depremine yönelik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 1-19.
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2022). Deprem eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 97-106.
- Greer A(2012). Earthquake preparedness and response: comparison of the United States and Japan. *Leadership and Management in Engineering* 2012;12(3):111-25. Crossref
- Huberman, A. B., and M. Miles. (1994). Data management and analysis methods. in handbook of qualitative research, edited by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 228–244. Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, V. A., & Ronan, K. R. (2014). Classroom responses of New Zealand school teachers following the 2011 Christchurch earthquake. *Natural Hazards*, 72(2), 1075-1092
- Kadioğlu, M. (2011). *Afet yönetimi beklenilmeyeni beklemek en kötüsünü yönetmek* (2. b.). İstanbul: T.C. Marmara Belediyeler Birliği Yay.
- Karbeyaz, A. (2023). Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin deprem kaygısının belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 3138-3157.
- Karancı, A.N. (2007). Afet yönetiminde halk katılımının önemi. Afet yönetiminin sorunları ve çözüm önerileri. Afet Sempozyumu.
- Kitzinger, J. (1995). *Qualitative research: introducing focus groups*. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Kourou, A., Ioakeimidou, A., Mokos, V., & Bakas, K. (2013, April). *Evaluation of awareness and preparedness of school Principals and teachers on earthquake reduction effects issues-State's actions*. In EGU General Assembly Conference Abstracts (pp. EGU2013-5979).
- Maya, İ., & Sarı B. (2016). "Türkiye'de afet eğitimi ve MEB müfredatındaki afet eğitimi konularının değerlendirilmesi". 8. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Nakajima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikolojisi. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(2), 150-155.
- Özoruç, N., & Sığırtaç, A. D. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin deprem kaygısı ve eğitim öğretim sürecine yansımaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(1), 380-396.
- Öztürk, M. K. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının deprem deneyimleri üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* [Hacettepe University Journal of Education], 28(1), 308-319.

- Polat, M. S., & Sarıçam, H. (6). 6 Şubat depreminden etkilenen bölgelerdeki öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar: Hatay ili örneği. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 15(1-Deprem Özel Sayısı-), 764-789.
- Şeran, Y., Taşkan, C., & Kocalar, A. O. (2024). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin deprem bilgisi ve depreme ilişkin farkındalık düzeyleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 173-194.
- Tekin Ö., Dikmenli Y., (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(1), 258- 271.
- Tuna, A. K., Parin, S., & Tanhan, F. (2012). *Van depremi sosyo-ekonomik ve psikolojik durum tespit raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Turhaner, K., & Polat, M. (2024). Öğretmen ve okul yöneticilerinin deprem stresi ile başetme stratejileri ve deprem risk algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(4), 2283-2306.
- Yang, S. Y. (2011). Early childhood teachers' perspectives and actual conditions of earthquakes and tsunami safety education. *The Korean Journal of Emergency Medical Services*, 15(3), 81-96.
- Yaman, E. (2010). Psikoşiddete (mobbinge) maruz kalan öğretim elemanlarının örgüt kültürü ve iklimi algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 547-578.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı, Ankara: Seçkin yayınları.

Extended English Summary

Introduction

Disasters are defined as events, whether natural, technological, or human-induced, that cause physical, economic, and social damage to society, disrupt daily life, or hinder normal activities (AFAD, 2018). Disasters are commonly categorized into natural and human-induced events, though some sources also consider technological disasters as a third category. Complex disasters, such as wars, involve both human and technological factors. Recent approaches tend to focus on the two main categories: natural and human-induced disasters (Kadioğlu, 2011). Among natural disasters, earthquakes are particularly destructive. However, an earthquake becomes a disaster only when it causes significant loss of life, property damage, or disrupts social and economic life (Karancı, 2007). Earthquakes occur when energy released from fractures in the Earth's crust propagates as waves, shaking the environment and the ground. Their intensity varies, sometimes imperceptible, but occasionally causing widespread destruction, tsunamis, or volcanic activity (Greer, 2012). Although earthquakes are natural events, their impact depends on magnitude, location, societal resilience, and socioeconomic conditions (Nakajima, 2012). Earthquakes not only cause physical and material damage but also have lasting psychological effects on affected populations (Öztürk, 2013; Turhaner & Polat, 2024). In Turkey, due to its geographical and geological characteristics, earthquakes are frequent and pose a significant risk (Dikmenli & Yakar, 2019). The February 6 Kahramanmaraş-centered earthquakes affected eleven provinces and approximately 9.1 million people, highlighting the country's extensive seismic vulnerability (Çolak & Özmen, 2025). Mitigating earthquake impacts requires that individuals and society understand risks and remain prepared, which is possible through effective disaster education and awareness (Maya & Sari, 2016). Earthquake awareness involves knowing local risk levels, preparing for pre- and post-disaster conditions, and applying this knowledge during an actual event (Demirci & Yıldırım, 2015). Teachers, particularly primary school teachers, play a key role in fostering earthquake resilience in children. However, research shows that teachers struggle to apply their knowledge during earthquakes, and their preparedness varies across pre-, during-, and post-disaster phases (Öztürk, 2013). While prior studies have examined teachers' earthquake experiences, knowledge, perceptions, anxiety, and training (Johnsan & Ronan, 2014; Kourou et al., 2013; Aydın, 2019; Yang, 2011), there is limited updated research reflecting their views in the aftermath of the February 6 earthquakes. Therefore, this study aims to determine the perspectives of primary school teachers who experienced these earthquakes, as understanding their insights is essential for improving the earthquake preparedness of both teachers and the students they educate.

Method

This study employed a phenomenological design, a qualitative approach that enables in-depth exploration of familiar phenomena and their interpretation through rich narratives (Yaman, 2010). To investigate classroom teachers' perspectives on earthquakes, the researchers developed 18 semi-structured interview questions based on a literature review. These questions were reviewed by two field experts, and following their feedback, they were revised to maintain content validity and organized into three categories: pre-earthquake, during the earthquake, and post-earthquake. The final interview form included 12 questions. A pilot study was conducted with four teachers, and once no issues were identified, the semi-structured interviews were administered face-to-face with the participants. Data obtained from the teachers were analyzed using descriptive analysis, a method commonly applied in qualitative research to organize and interpret data without extensive procedures (Huberman & Miles, 1994). In this approach, data collected through interviews were coded, categorized, and summarized according to pre-determined themes, providing insights into participants' perspectives (Kitzinger, 1995). Participants were assigned codes (K1, K2, K3, ..., Ö26) to maintain confidentiality. Two researchers independently examined the responses, coding the raw data according to the study's objectives. Similar codes were grouped into categories, which were further combined into overarching themes (Creswell, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2016). Inter-coder reliability was calculated using the formula $\text{agreement} / (\text{agreement} + \text{disagreement}) \times 100$ (Miles & Huberman, 1994), yielding a reliability coefficient of 0.88, which is above the acceptable threshold of 0.70. Frequencies (f) were used to indicate the prevalence of teachers' views, and direct quotations were included to provide a detailed understanding of their perspectives. Overall, the methodological approach ensured systematic data collection and rigorous analysis, allowing for a comprehensive examination of classroom teachers' experiences and perceptions regarding earthquakes.

Findings

In this study, the opinions of primary school teachers who experienced an earthquake were examined through 12 questions covering the pre-earthquake, during the earthquake, and post-earthquake periods. Before the earthquake, 61.5% of the teachers stated that they were aware that the region where they worked was prone to earthquakes, while 38.5% indicated that they were not. Regarding earthquake preparedness, only a small portion of teachers knew what to do during the earthquake, secured large furniture, or prepared an emergency earthquake kit, whereas 77% had no preparation. Similarly, only 15.4% knew the designated disaster assembly areas in their residence, and 38.5% had received prior earthquake training, while 61.5% had not. During the

earthquake, teachers' emotional responses varied: 30.8% experienced fear, 26.9% remained calm, 23.1% panicked, 7.7% were shocked, 7.7% felt stress, and 3.8% were surprised. Regarding their first actions, 38.5% performed the "drop-cover-hold on" method, 23.1% tried to reach family members, 19.2% attempted to escape, 11.5% reached a safe area, and 7.7% could not act. In terms of applying their earthquake knowledge, half of the teachers (50%) were able to implement what they knew, while the other half could not. Notable events during the earthquake included people attempting to leave buildings (23.2%), experiencing panic and helplessness (19.2%), hearing loud noises (19.2%), encountering crowds and traffic (11.5%), experiencing great fear (11.5%), seeing lights in the sky (7.7%), and observing people not leaving buildings (7.7%). After the earthquake, 26.9% of teachers reported that emergency response teams took a long time to arrive, and the same percentage could not observe the process due to lack of local damage. Regarding basic needs, 57.7% struggled, 11.5% managed with difficulty, and 30.8% did not struggle. Among the teachers, 84.6% reported no loss of life or property, 11.5% experienced both life and property loss, and 3.9% only faced material losses. Finally, 88.5% stated that their earthquake experiences led them to question and reflect on their knowledge and awareness of earthquakes. These findings indicate that primary school teachers had limited earthquake preparedness, exhibited diverse emotional and behavioral responses during the earthquake, and faced various challenges in meeting basic needs and returning to normal life afterward. Additionally, experiencing an earthquake significantly contributed to teachers' reflection on and awareness of earthquake knowledge.

Conclusion and Discussion

This study examined the perspectives of primary school teachers who had experienced an earthquake, and the following results were obtained. When asked about the earthquake-prone status of their working region, 38% of the teachers stated that they were unaware, while 61.5% reported knowing that their area was a seismic zone. This indicates that more than half of the teachers recognized the earthquake risk in their region. Due to Turkey's geographical location and geological structure, it is a country with high seismic risk, and major earthquakes causing significant loss of life and property occur approximately every five years (AFAD, 2014). This reality emphasizes the importance of teachers having adequate earthquake knowledge and skills. Regarding earthquake preparedness, 23% of teachers reported being prepared, knowing what to do during an earthquake, choosing earthquake-resistant buildings, keeping emergency kits, and securing large household items. However, 77% were unprepared. Concerning designated disaster assembly areas, 15.39% knew the assembly area for their residence, while 84.61% did not. Their lack of awareness could be due to insufficient information, the absence of guiding signs, or not checking assembly areas through e-government platforms. When examining earthquake education, 38.5% of teachers had received training,

while 61.5% had not. Teachers without training did not know what to do during an earthquake. Emotional responses during the earthquake included fear (30.8%), calmness (26.9%), panic (23.1%), shock (7.7%), stress (7.7%), and surprise (3.8%). Their initial actions included performing the "drop-cover-hold on" maneuver (38.5%), trying to reach family members (23.1%), escaping (19.2%), reaching a safe area (11.5%), or being unable to act (7.7%). About half were able to apply their prior knowledge, while the other half could not. After the earthquake, 57.7% had difficulty meeting basic needs, 30.8% did not experience difficulty, and 11.5% managed with some difficulty. Regarding losses, 84.6% reported no personal or material loss, 11.5% experienced both personal and material losses, and 3.9% experienced only material losses. Additionally, 84.6% stated that the earthquake led them to reflect on their knowledge. This indicates that teachers who learned from their earthquake experiences increased their disaster and earthquake awareness.

Recommendations


The study highlights the need to improve teachers' knowledge and awareness of disasters and earthquakes, as this plays a crucial role in enhancing societal resilience. Theoretical training should be complemented with practical exercises, drills, and simulations to ensure that teachers can effectively apply their knowledge during emergencies. Education alone is not sufficient; buildings must be constructed according to earthquake regulations, with proper site evaluations and inspections to minimize risks. Post-earthquake institutions should ensure that affected individuals can access basic needs through coordinated and well-planned interventions. Finally, lessons from past earthquakes should be systematically reviewed to strengthen preventive measures and develop a culture of preparedness for future disasters.



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)

YAZMA GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FONOLOJİK FARKINDALIK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PHONOLOGICAL AWARENESS SKILLS IN FIRST- GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS WITH AND WITHOUT WRITING DIFFICULTIES

Halil İbrahim ÖKSÜZ , Dr., Gazi Üniversitesi, oksuzhalilibrahim@hotmail.com,
Serpil ELALMIŞ , Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, serpilelalmisi@gmail.com
İsmail YAŞARTÜRK , Dr., Gazi Üniversitesi, ismailyasarturk@gmail.com

Makale Tarihiçesi/Article History

Geliş/Received: 10/06/2025 Düzeltme/Revision: 21/09/2025 Kabul/Accepted: 24/10/2025

Abstract

The aim of this study is to compare first-grade primary school pupils with writing difficulties and their typically developing peers in terms of the sub-skills that constitute phonological awareness. The research was conducted using a causal comparison design, one of the quantitative research designs. Within this scope, the data for the study were obtained with the participation of 47 first-grade primary school pupils attending a state primary school. The research data were collected in May of the 2023-2024 academic year. In the study, students experiencing writing difficulties were identified using the Multidimensional Legibility Scale, while phonological awareness was determined using the Early Literacy Development Assessment Tool (EGBA). The data obtained were analysed using the SPSS 24 software package. In the analysis of the data, the normality of the data was first investigated, and it was observed that the data showed a normal distribution in terms of skewness and kurtosis values. The results of the Independent Samples T-Test revealed that students experiencing difficulties in writing scored significantly lower than their typically developing peers in rhyming word matching ($t(45)=-4.023, p<.05$), rhyming sequence detection ($t(45)=-6.705, p<.05$), sound blending ($t(45)=-5.721, p<.05$), and total scores ($t(45)=-8.850, p<.05$). However, no significant difference was found between the two groups in terms of matching words that begin with the same sound ($t(45)=-1.948, p>.05$). These findings indicate that phonological awareness is an important skill for writing ability and writing acquisition in first-grade primary school students who experience difficulties in writing.

Keywords: Writing difficulties, phonological awareness, legibility

Atf için: Öksüz, H. İ. & Elalmış, S. & Yaşartürk, İ. (2025) Yazma güçlüğü olan ve olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerilerinin incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AJESS Journal)*, 2(1), 83-92. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.18174983>

Öz

Bu çalışmanın amacı, yazma güçlüğü yaşayan ilkököl birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarını fonolojik farkındalık becerisini oluşturan alt beceriler açısından karşılaştırmaktır. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın verileri resmi bir ilkököl devâm eden 47 ilkököl birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılının Mayıs ayında toplanmıştır. Araştırmada yazmada güçlük yaşayan öğrenciler Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği ile fonolojik farkındalık ise Erken Okuryazarlık Gelişimini Belirleme Aracı (EGBA) ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak verilerin normalliği araştırılmış ve çarpıklık-basıklık değerleri açısından verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem T-Testi sonucunda, yazmada güçlük yaşayan öğrenciler ile normal gelişim gösteren akranlar arasında uyaklı kelimeleri eşleştirme ($t(45)=-4.023, p<.05$), uyaklı dizileri fark etme ($t(45)=-6.705, p<.05$), ses birleştirme ($t(45)=-5.721, p<.05$) ve toplam puan ($t(45)=-8.850, p<.05$) açısından normal gelişim gösteren akranlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme açısından iki grup arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($t(45)=-1.948, p>.05$). Elde edilen bu bulgular sonucunda, yazmada güçlük yaşayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerisinin yazma becerisi ve yazmanın kazanımı için önemli bir beceri olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma güçlüğü, fonolojik farkındalık, okunaklılık

Yazma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi

Giriş

Fonolojik farkındalık, sesbirimlerinin farkında olmayı gerektirdiği için yazma becerisi açısından hayati konumdadır. Dolayısıyla sesbirimlerini (fonem) yazı birimlerine (grafem) dönüştürme işlemi olan yazma becerisinde oldukça önemli bir beceri olarak fonolojik farkındalık ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle mevcut çalışmada, yazma güçlüğü yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarının fonolojik farkındalık becerisini oluşturan alt beceriler açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Fonolojik farkındalık harf ve harfin işleyişi arasındaki ilişkiyi anlamak için ön koşul niteliğinde olan sözlü dil becerisidir (Erdoğan, 2011). Fonolojik farkındalık becerileri hem yapılan görevin türüne hem de görevin odaklandığı ses biriminin büyüklüğüne göre birbirinden ayrılmaktadır. Sesleri birleştirme, kelimeleri oluşturan ses birimlerine ayırma, kelime seslerini yeniden bir araya getirip düzenleme ve iki kelimenin ortak ses içerip içermediğine karar verme gibi beceriler görev türüne ilişkin beceriler olarak belirtilirken hece içindeki daha küçük birimlere (başlangıç sesi, uyak veya fonem gibi) yönelik beceriler ise ses biriminin büyüklüğüne ilişkin beceriler olarak belirtilmektedir (Anthony ve Francis, 2005). Başka bir ifadeyle fonolojik farkındalık; dilin kelimeler, heceler ve sesler (fonemler) gibi daha küçük birimlerden oluştuğunu ayırt etme ve anlama, bu birimleri zihinsel olarak yönetme ve gerektiğinde manipüle edebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (León ve diğerleri, 2019; Mendes ve Barrera, 2017). Bu noktada fonolojik farkındalık, fonolojik işleme temelini oluşturur. Fonolojik işleme, konuşma ve yazma süreçlerinde dile ait fonolojik bilginin (bir dilin seslerinin) bilinçli olarak kullanılması anlamına gelir. Bu işleme, sözcüklerin sözlü dildeki fonolojik yapısına dayalı bilgilerin zihinsel olarak işlenmesi ve yönetilmesiyle ilişkilidir (Wagner ve Torgesen, 1987). Fonolojik farkındalık yazma becerilerinin edinimi sürecinde büyük önem taşıyan temel bileşenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Sönmez ve diğerleri, 2017).

Kelimelerin ses yapısını fark eden çocuklar, duydukları hece ve sesleri harflere doğru dönüştürerek yazıya aktarabilir. Dolayısıyla fonolojik farkındalık becerisi kelimeleri hece ve seslere ayırmayı ve ses birimlerini yazıya doğru dönüştürmeyi sağlamaktadır (Erdoğan, 2011). Fonolojik farkındalık becerisi, sesbirim ve yazı birimler arasında doğru ve hızlı ilişkiler kurabilmeyi, okuma esnasında sözcük çözümlemeyi, yazma esnasında ise sözcük kodlamayı mümkün kılmaktadır (Brynildsen, 2000). Yazılı dilde harf ve ses tekrarları birçok kelimedede ortak biçimde görülür ve bu tekrarlar kodlamayı desteklemektedir (Özcan, 2020). Dolayısıyla fonolojik farkındalık (FF) ses birimleri (fonem) ve yazı birim (grafem) arasındaki ilişkiyi kurabilmeyi destekleyerek okumada sözcüklerin analizini, yazmada ise kodlamayı sağlamaktadır (Vernon ve diğerleri, 2004). Nitekim yapılan çalışmalar okul öncesindeki fonolojik farkındalık becerisinin öğrencilerin sonraki yazma becerilerini yordadığını ve yazma becerisiyle arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Diamond ve diğerleri., 2008; Maki ve diğerleri, 2001; Saydam, 2020; Sönmez ve diğerleri, 2017).

Sönmez ve diğerleri (2017) tarafından 3. sınıfına devam eden 52 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, Türkçedeki fonolojik becerileri ve sözcük bilgisi seviyelerinin, yapısal ve anlamsal açıdan nitelikli tümceler oluşturma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada fonolojik kodlama becerilerinin yazma başarısını % 21 oranında yordamasına ek olarak fonolojik kodlama, sözcük bilgisi ve nitelikli tümce yazma başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saydam (2020) tarafından gerçekleştirilen bir boylamsal çalışmada ise ilkökul birinci sınıftaki öğrencilerin okuma ve yazma başarılarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin okul öncesi dönemlerindeki dikkat, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, yazı yazma gelişimi ve fonolojik farkındalık becerilerinin, birinci sınıftaki okuma, okuduğunu anlama ve yazma başarılarını yordama düzeyi boylamsal olarak araştırılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre okul öncesindeki yazı yazma gelişimleri ile birinci sınıftaki fonolojik farkındalıkları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Buna ek olarak dikkat, görsel algı, yazı yazma gelişimi, fonolojik farkındalık becerileri ve hızlı otomatik isimlendirme bağımsız değişkenleri, yazma başarısını ifade eden bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık %21'ini açıkladığı belirtilmektedir.

Açıklanan bu varyansın bir diğer göstergesi de yazma güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilen gerek klinik gerekse müdahale çalışmalarının ulaştığı sonuçlardır. Örneğin Akyol ve Sever (2019) fonolojik farkındalık müdahalesinin de yer aldığı 60 saatlik bir müdahale planını uyguladıkları çalışmada, ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okunaksız olan yazısında okunaklı yazıya doğru bir iyileşme gözlemlendiğini raporlamıştır. Benzer şekilde Rapçak ve diğerleri (2009) hem okuma hem de yazma güçlüğüne birlikte görüldüğü çocuklarla yürütülen fonolojik farkındalık çalışmalarının okuma doğruluğunun yanı sıra yazma doğruluğunda da gelişmelere yol açtığını raporlamıştır. Öte yandan Döhla ve Heim (2016) ve Döhla ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da disleksi ve disgrafinin ortak bazı bilişsel becerilerde yaşanan güçlüklerin bir tezahürü olduğu ve bunlardan birinin fonolojik farkındalık olduğu bildirilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar, fonolojik farkındalık becerilerinin yazma üzerinde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar incelendiğinde fonolojik farkındalığın çoğunlukla okuma becerisini merkeze alındığını, yazma bağlamındaki çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ancak alanyazın, yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalığın hangi alt becerilerinde akranlarına göre farklılaştığını ortaya koyma ihtiyacını da açıkça göstermektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, yazma güçlüğü yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarını fonolojik farkındalık

becerisini oluşturan alt beceriler yönünden karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında uyaklı kelimeleri eşleştirme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
2. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında uyaklı dizileri fark etme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında ses birleştirme testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Yazmada güçlük yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile yazma becerisinde normal gelişim gösteren akranları arasında fonolojik farkındalık testi toplam puanları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı, yazma güçlüğü yaşayan ilkökul birinci sınıf öğrencileri ile normal gelişim gösteren akranlarını fonolojik farkındalık becerisini oluşturan alt beceriler yönünden karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden nedensel karşılaştırma deseni tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, insanlar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını herhangi bir müdahaleye gerek duymadan belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyükoztürk et al., 2017)

Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri Mersin ili Tarsus ilçesine bağlı bir resmî ilkökulda öğrenim gören 47 ilkökul birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bunun başlıca nedeni, araştırmanın zaman ve erişim olanakları çerçevesinde verilerin toplandığı okulun ulaşılabilirliğinin yüksek olmasıdır. Araştırmaya hız ve pratiklik sağlayan kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde, araştırmacı yakın ve ulaşılması kolay olan durumu tercih eder (Glesne, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Okul 23 derslikten oluşmaktadır ve altı ilkökul birinci sınıf şubesi yer almaktadır. Görevli öğretmen sayısının 62 olduğu okulda 1694 ilkökul öğrencisi yer almaktadır. Sınıflar ortalama 35 öğrenciden oluşmaktadır. Okulda üçüncü ve dördüncü sınıflar sabah ile öğle arasında, birinci ve ikinci sınıflar ise öğle ile akşam vakitleri arasında öğrenim görmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik veriler

Grup	Cinsiyet	n
Yazmada güçlük yaşayan	Kız	10
	Erkek	11
	Toplam	21
Normal akran	Kız	12
	Erkek	14
	Toplam	26

Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılının sonuna denk gelen Mayıs ayında elde edilmiştir. Araştırma kapsamında yazmada güçlük yaşadığı tespit edilen 21 ilkökul birinci sınıf öğrencisinin 10'u kız, 11'i erkektir. Araştırmaya normal akran grubundan katılan 26 ilkökul birinci sınıf öğrencisinin ise 12'si kız, 14'ü erkektir. Dolayısıyla araştırmaya 47 ilkökul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır ($\bar{x}=7.08$, $SS=0.456$).

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Yıldız ve Ateş (2010) tarafından bitişik eğik yazının okunaklılık düzeyini ölçmek üzere geliştirilmiştir. İlkokullarda kullanılan yazı tipinin dik temel yazı olarak güncellenmesi üzerine, Gök ve Baş (2020) tarafından dik temel yazıya uyarlanmıştır. Ölçek; eğim, boşluk, ebat, biçim ve satır takibi olmak üzere beş kriterden oluşmaktadır. Ek olarak "tamamen yeterli (3)", "orta düzeyde yeterli (2)" ve "hiç yeterli değil (1)" olmak üzere üç seviyeye göre düzeylendirilmiştir. Bu doğrultuda 11,8 ile 15 puan arasında skor elde eden öğrenciler "tamamen yeterli", 8,4 ile 11,7 puan arasında skor elde eden öğrenciler "orta düzeyde yeterli" ve 5 ile 8,3 puan arasında skor elde eden öğrenciler ise "hiç yeterli değil" olarak sınıflandırılmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için araştırmacılar arası uyum yüzdesini ortaya koyan Cohen'in Kappa katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Fonolojik Farkındalık

Araştırmada fonolojik farkındalık becerisinin tespiti için Delican ve Ateş (2021) tarafından geliştirilen EGBA bataryası kullanılmıştır. EGBA içerisinde yer alan dört alt görevden alınan toplam puan öğrencilerin fonolojik farkındalık skoru olarak kaydedilmiştir. Bu görevler; uyaklı kelimeleri eşleştirme, aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme, uyaklı dizeleri fark etme ve ses birleştirme alt testleridir. Bu alt testlerden uyaklı kelimeleri eşleştirme altı maddeden, aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme yedi maddeden, uyaklı dizeleri fark etme altı maddeden ve son olarak ses birleştirme ise yedi maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla dört alt testin kullanıldığı fonolojik farkındalık ölçümü toplam 26 madde ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 47 öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilen analiz sonucunda farkındalık testi için hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirliği 26 madde için .73 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2023-2024 öğretim yılı sonunda toplanmıştır. İlk olarak gerekli etik izinler alınmıştır. Etik izinlerin alınmasının ardından okul yönetimiyle gerekli görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda birinci sınıf öğretmenleriyle bir toplantı yapılmış ve bu toplantıda öğretmenlerden yazmada güçlük yaşayan, yazma görevlerinden kaçan, okunaksız yazıya sahip olan öğrencileri olup olmadığı sorulmuştur. Bu görüşmeler sonucunda 54 öğrencinin yer aldığı bir liste oluşturulmuştur. Bu listede yer alan öğrencilerin defterlerinden rastgele örnekler alınmış ve bu örnekler dik temel yazı için geliştirilmiş Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'ne göre puanlanmıştır. Bu doğrultuda "hiç yeterli değil" kategorisinde yer alan (5-8.3 puan) 21 ilkökul birinci sınıf öğrenci yazmada güçlük yaşayan öğrenci olarak kodlanmıştır. Öğretmenler tarafından bildirilen 33 öğrenci ise "orta düzeyde yeterli" kategorisinde yer almasından dolayı çalışmada yer almamıştır. Benzer şekilde Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'nden "tamamen yeterli" kategorisinde yer alan (11.8-15 puan) ilkökul birinci sınıf öğrencileri ise yazma becerisi açısından normal gelişim gösteren akranlar olarak kodlanmıştır. Çalışmada grupların belirlenmesinin ardından okul yönetimi tarafından tahsis edilen okulun kütüphanesinde fonolojik farkındalık ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazı örneklerinin tespit edilmesi için altı, fonolojik farkındalık ölçümlerinin gerçekleştirilmesi ise iki iş günü olmak üzere araştırmanın veri toplama süreci toplam sekiz iş gününde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiştir (IBM Corp., 2016). Araştırmada ilk olarak, verilerin normalliğini görmek adına çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Çünkü araştırmada yer alan fonolojik farkındalık toplam puanı ve dört alt test puanlarının tamamı çarpıklık ve basıklık açısından ± 2 aralığında yer almaktadır. Bu sebeple de verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır (George ve Mallery, 2001). Verilerin normal dağılım göstermesiyle birlikte, iki bağımsız grup olan yazmada güçlük yaşayan ve yazma becerisi açısından normal gelişim gösteren akranları karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, fonolojik farkındalık ve alt boyutlarına ilişkin olarak gruplar arası karşılaştırma sonuçları sunulmaktadır.

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan uyaklı kelimeleri eşleştirme boyutunu oluşturan altı maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Zçarpıklık=-1.009, Zbasıklık=1.347) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Grupların uyaklı kelimeleri eşleştirme alt testine ait sonuçları

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Uyaklı Kelimeleri	Yazma Güçlüğü	21	4.52	.98			
Eşleştirme	Normal Akran	26	5.50	.58	45	-4.023	.000**

**p<.01

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri uyaklı kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım göstermediği görülmüştür ($F(45)=4.354$, $p=.043$). Bu noktadan hareketle Tablo 2 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında uyaklı kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)=-4.023$, $p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=5.50$).

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme boyutunu oluşturan yedi maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Zçarpıklık=-.559, Zbasıklık=-.513) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Grupların aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt testine ait sonuçları*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Aynı Sesle Başlayan Kelimeleri Eşleştirme	Yazma Güçlüğü	21	5.91	.77	45	-1.994	.052
	Normal Akran	26	6.31	.62			

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=.003$, $p=.959$). Bu noktadan hareketle Tablo 3 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında aynı ses ile başlayan kelimeleri eşleştirme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t(45)=-1.994$, $p>.05$). Ortalamalar incelendiğinde ise yazma açısından güçlük yaşayan grup ile ($\bar{x}=5.91$) yazma açısından normal gelişim gösteren grup ($\bar{x}=6.31$) arasında yazma açısından normal gelişim gösteren grup lehine farklılık mevcuttur. Ancak bu farklılık anlamlı fark yol açmayacak orandadır.

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan uyaklı dizileri fark etme boyutunu oluşturan altı maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Z çarpıklık $=-.385$, Z basıklık $=-1.085$) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Grupların uyaklı dizileri fark etme alt testine ait sonuçları*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Uyaklı Dizileri Fark Etme	Yazma Güçlüğü	21	3.71	1.01	45	-6.705	.000**
	Normal Akran	26	5.38	.70			

** $p<.01$

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri uyaklı dizileri fark etme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=3.557$, $p=.066$). Bu noktadan hareketle Tablo 4 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında uyaklı dizileri fark etme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)=-6.705$, $p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=5.38$).

Grupları fonolojik farkındalık alt testi olan ses birleştirme boyutunu oluşturan yedi maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Z çarpıklık $=-.817$, Z basıklık $=.311$) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. *Grupların ses birleştirme alt testine ait sonuçları*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Ses Birleştirme	Yazma Güçlüğü	21	5.28	.90	45	-5.721	.000**
	Normal Akran	26	6.58	.64			

** $p<.01$

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri ses birleştirme alt testi toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=1.523$, $p=.224$). Bu noktadan hareketle Tablo 5 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında ses birleştirme alt testi toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)= -5.721$, $p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=6.58$).

Grupları fonolojik farkındalık testini oluşturan 26 maddeden aldıkları toplam puanlar açısından karşılaştırmak için verilerin normalliği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermesi sonucu (Z çarpıklık $=-.432$, Z basıklık $=.872$) sonucu Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. *Grupların fonolojik farkındalık toplam puanlarına ait sonuçlar*

	Grup	n	\bar{x}	SS	SD	t	p
Fonolojik Farkındalık	Yazma Güçlüğü	21	19.43	1.94	45	-8.850	.000**
	Normal Akran	26	23.77	1.42			

** $p<.01$

Yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren öğrencileri fonolojik farkındalık toplam puanları açısından karşılaştırmak için ilk olarak varyansların homojenliği kontrol edilmiştir ve varyansların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($F(45)=1.523, p=.224$). Bu noktadan hareketle Tablo 6 incelendiğinde, yazma güçlüğü yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında fonolojik farkındalık toplam puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t(45)=-8.850, p<.01$) ve bu farklılık yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar lehinedir ($\bar{x}=23.77$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ulaşılan sonuçlar incelendiğinde, yazmada güçlük yaşayan ve yazma açısından normal gelişim gösteren akranlar arasında gerek fonolojik farkındalık gerekse fonolojik farkındalık alt testlerinde önemli bir farklılık gözlemlenmiştir. Yazma becerisi açısından normal gelişim gösteren akranlar yazmada güçlük yaşayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerine oranla fonolojik farkındalık açısından daha başarılı bulunmuşlardır. Ulaşılan bu sonuçlar alanyazın ile tutarlıdır. Bilindiği gibi fonolojik farkındalığın bireye sağladığı en önemli fayda kelimeyi oluşturan sesbirimlerinin farkında olmaktır. Bu sebeple fonemlerin farkında olma yazma becerisi için gerekli bir beceridir (Erdoğan, 2011). Bilindiği gibi Türk ilkököl öğrencileri Türkçenin ortografik yapısından dolayı okuma ve yazma becerilerini oldukça hızlı kazanmaktadır. Türkçe ortografik derinlik bakımından oldukça şeffaf bir dildir. Bu da her grafeme bir fonemin denk gelmesi demektir. Bu da Türkçenin yazıldığı gibi okunmasına yol açmaktadır (Abushihab, 2012; Aksan, 2020; Demiriz ve Okur, 2021; Önem, 2016). Türkçenin bu şeffaf yapısı da ilk okuma ve yazma sürecinin hızlanmasına yol açmaktadır. Öyle ki Türk bir ilkököl ikinci sınıf öğrencisi okuma sırasında metinden anlam kurmaya odaklanırken ortografik olarak daha opak dillerden olan İngilizcede öğrenciler üçüncü sınıfta dahi kelimeleri doğru seslendirmeye yoğun çaba harcamaktadır. Yazma becerisi özelinde düşünüldüğünde fonolojik farkındalığın opak dillerde daha önemli olduğu yorumu yapılabilir. Ancak mevcut çalışmada da görüldüğü gibi şeffaf dillerden biri olan Türkçe için de önemlidir.

Fonolojik farkındalığın yazma becerisi için önemli bir beceri olduğunun göstergesi olarak örnek verilebilecek ve bu çalışmayla paralel bulgular içeren birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, Erdoğan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkököl birinci sınıf öğrencileri dönem başında fonolojik farkındalık düzeyleri yönünden tespit edilmiştir. Çalışmada, elde edilen fonolojik farkındalığın aynı öğrencilerin dönem ortasındaki yazma başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu raporlanmıştır. Benzer bir diğer çalışmada ise okul öncesi dönemde tespit edilen fonolojik farkındalığın ilkököl üçüncü sınıfa kadar yazmayla olan ilişkisi incelenmiştir (Mäki ve diğerleri, 2001). Fincede 154 Finli öğrenci ile gerçekleştirilen bu boylamsal çalışmada, fonolojik farkındalığın yazmanın anlamlı bir yordayıcısı konumunda olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Diamond ve diğerleri (2008) yazma performansı daha gelişmiş ve daha okunaklı olan çocukların kelimelerin ilk seslerine daha duyarlı olduğunu ortaya koymuştur. Abbott ve Berninger (1993) ise ilkököl ikinci ve üçüncü sınıftaki yazma becerisinin en önemli bileşenlerinden birinin fonolojik farkındalık olduğunu ifade etmektedir. Okuma ve yazma güçlüğü yaşayan bir ilkököl ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen eylem araştırmasında fonolojik farkındalık müdahalesini de içeren eylem planının uygulanması sonucunda katılımcının okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisinde iyileşmelerin meydana geldiği görülmüştür (Akyol ve Sever, 2019). Bahsi geçen bu çalışmalar dışında Bayraktar (2020) da fonolojik farkındalık ve yazma başarısı arasındaki ilişkiyi raporlamıştır.

Bu çalışmalar dışında gerçekleştirilen klinik çalışmalar da mevcut çalışmada ulaşılan sonuçları doğrular niteliktedir. Örneğin, Rapcsak ve diğerleri (2009) okuma ve yazma güçlüğüne sahip katılımcılarla yürüttükleri çalışmada, fonolojik farkındalığın okuma doğruluğu ve yazma doğruluğu üzerinde etkili olduğunu ve önemli bir tahmin edici olduğunu ortaya koymaktadırlar. Elde edilen bu bulguyu araştırmacılar, fonolojik disleksi ve disgrafiyi okuma ve yazma sürecinde etkili olan bilişsel becerilerde meydana gelen bir hasardan ziyade fonolojik bilgi eksikliğinden kaynaklandığı yönünde yorumlamışlardır (Rapcsak ve diğerleri, 2009). Benzer şekilde Döhla ve Heim (2016) ve Döhla ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da disleksi ve disgrafinin ortak bazı bilişsel becerilerde yaşanan güçlüklerin bir tezahürü olduğu ve bunlardan birinin fonolojik farkındalık olduğu bildirilmiştir. Bu da bizlere yazma becerisinin sadece motor bir beceri olmadığını bilişsel birçok beceriden etkilenebileceğini göstermektedir.

Öneriler

Elde edilen bulgular ve yer verilen çalışmalar ışığında aşağıda yer alan şu önerilerde bulunulabilir:

- Yazmada güçlük yaşayan, yazma görevlerine karşı isteksiz ve yazı okunaklılığı yönünden düşük düzeyde yer alan öğrencilerle gerçekleştirilecek fonolojik farkındalık müdahaleleri öğrencilerin yazma performanslarını olumlu etkileyebilir. Dolayısıyla özellikle sınıf öğretmenlerinin yazmada güçlük yaşayan öğrencilere yönelik fonolojik farkındalık müdahale programları hazırlamaları ve uygulamaları önerilmektedir.
- Fonolojik farkındalığın yazı okunaklılığı ve öğrencilerin yazmada güçlük yaşama durumlarıyla ilişkili bulunmaktadır. Dolayısıyla fonolojik farkındalık taramalarıyla yazma güçlüğü olan öğrencilerin erken dönemde tespit edilmesi ve müdahale edilmesi önerilmektedir.
- Benzer şekilde yazmada güçlük yaşayan öğrencilere uygulanacak fonolojik farkındalık müdahalelerinin konu edildiği deneysel çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Kaynakça

- Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (1993). Structural equation modeling of relationships among developmental skills and writing skills in primary- and intermediate-grade writers. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 478–508. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.478>
- Abushihab, I. (2012). Morphological and lexical contrastive analysis of Turkish and English. *Global Journal of Human Social Science, 12*(1), 24–34.
- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim* (7. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H., & Sever, E. (2019). Okuma yazma güçlüğü ve bir eylem araştırması: İkinci sınıf örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(3), 685-707. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040667>
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Bayraktar, V. (2020). Anasımına devam eden çocukların fonolojik farkındalığı, yazı farkındalığı, matematik becerileri ve fen becerileri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 55*(1), 351-367.
- Brynildssen, S. (2000). *Vocabulary's influence on successful writing* (ERIC Digest D157). ERIC Clearinghouse.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Delican, B., & Ateş, S. (2021). *Erken okuryazarlık gelişimi belirleme aracı*. Can Eğitim Yayınları.
- Demiriz, H. N., & Okur, A. (2021). Orthographic depth and orthographic depth of Turkish language. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 1*(1), 1–12. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2019.1.1>
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in head start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 467–478. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.05.002>
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other? *Frontiers in Psychology, 6*, Article 2045. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>
- Döhla, D., Willmes, K., & Heim, S. (2018). Cognitive profiles of developmental dysgraphia. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 2006. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02006>
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 161–180.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3. baskı). Allyn and Bacon.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (5. baskı). Pearson Education.
- Gök, B., & Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 48-62.
- IBM Corp. (2016). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versiyon 24.0) [Bilgisayar yazılımı]. IBM Corp.
- León, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: Preliminary normative data. *Revista CEFAC, 21*, e7418. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>
- Mäki, H. S., Voeten, M. J. M., Vauras, M. M. S., & Poskiparta, E. H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool readiness skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*(7-8), 643–672. <https://doi.org/10.1023/A:1012071514719>
- Mendes, G. G., & Barrera, S. D. (2017). Phonological processing and reading and writing skills in literacy. *Paidéia (Ribeirão Preto), 27*(68), 298-305. <https://doi.org/10.1590/1982-43272768201707>
- Önem, E. E. (2016). A contrastive analysis of English and Turkish plural markers. *International Journal of English Linguistics, 6*(4), 112–118. <http://dx.doi.org/10.5539/ijel.v6n4p112>
- Özcan, A. F. (2020). *İlk okuma yazma öğrenme sürecinin yordayıcıları: Görsel algı ve fonolojik farkındalık* [Doktora tezi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Rapcsak, S. Z., Beeson, P. M., Henry, M. L., Leyden, A., Kim, E., Rising, K., ... & Cho, H. (2009). Phonological dyslexia and dysgraphia: Cognitive mechanisms and neural substrates. *Cortex, 45*(5), 575-591. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.04.006>

- Saydam, E. N. (2020). *Birinci sınıfta okuma-yazma başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sönmez, E., Haznedar, B., & Babür, N. (2017). Fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *31. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 85-91.
- Vernon, S. A., Calderón, G., & Castro, L. (2004). The relationship between phonological awareness and writing. *Written Language & Literacy*, 7(1), 101-118. <https://doi.org/10.1075/wll.7.1.09ver>
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 48-62.

Extended English Summary

Introduction

Phonological awareness is defined as the ability to recognize and understand that language is composed of smaller units such as words, syllables, and sounds (phonemes), to mentally manage these units, and to manipulate them when necessary (León et al., 2019; Mendes & Barrera, 2017). Phonological awareness emerges as one of the fundamental components that play a significant role in the process of acquiring writing skills (Sönmez et al., 2017). Children who recognize the sound structure of words can convert the syllables and sounds they hear into letters and transfer them to writing. Therefore, phonological awareness skills enable the separation of words into syllables and sounds and the conversion of sound units into writing (Erdoğan, 2011). Phonological awareness skills enable the establishment of accurate and rapid connections between phonemes and graphemes, facilitating word analysis during reading and word encoding during writing (Brynildssen, 2000). Letter and sound repetitions are commonly seen in many words in written language, and these repetitions support encoding (Özcan, 2020). Therefore, phonological awareness (PA) supports the ability to establish relationships between sound units (phonemes) and writing units (graphemes), enabling word analysis in reading and encoding in writing (Vernon et al., 2004). Indeed, studies show that phonological awareness skills in preschool predict students' subsequent writing skills and are related to writing ability (Diamond et al., 2008; Mäki et al., 2001; Saydam; 2020; Sönmez et al., 2017).

The literature indicates that phonological awareness skills play an important role in writing. However, a review of existing research reveals that phonological awareness has mostly been centered on reading skills, while studies in the context of writing are quite limited. However, the literature also clearly indicates the need to identify which sub-skills of phonological awareness first-grade students with writing difficulties differ from their peers in. Accordingly, the aim of this study is to compare first-grade elementary school students with writing difficulties and their typically developing peers in terms of the sub-skills that constitute phonological awareness. To this end, the following questions will be addressed:

1. Is there a significant difference in total scores on the rhyming word matching test between first-grade elementary school students who experience difficulty in writing and their peers who show normal development in writing skills?

2. Is there a significant difference in total scores on the matching test for words beginning with the same sound between first-grade elementary school students who experience difficulty in writing and their peers who show normal development in writing skills?

3. Is there a significant difference in the total scores of the rhyming sequence recognition test between first-grade elementary school students who

have difficulty writing and their peers who show normal development in writing skills?

4. Is there a significant difference in the total scores of the sound blending test between first-grade elementary school students who have difficulty writing and their peers who show normal development in writing skills?

5. Is there a significant difference in the total scores of the phonological awareness test between first-grade elementary school students who have difficulty writing and their peers who show normal development in writing skills?

Method

The study was conducted using a causal comparison design from quantitative research designs. The data for the study consists of 47 first-grade students attending a public elementary school in the Tarsus district of Mersin province. The data for the study was collected in May, corresponding to the end of the 2023-2024 academic year. Of the 21 first-grade elementary school students identified as having difficulty with writing, 10 were girls and 11 were boys. Of the 26 first-grade elementary school students who participated in the study from the normal peer group, 12 were girls and 14 were boys. Therefore, 47 first-grade elementary school students participated in the study ($\bar{x}=7.08$, $SS=0.456$).

The Multidimensional Legibility Scale was developed by Yıldız and Ateş (2010) to measure the legibility level of cursive writing. Following the update of the font used in elementary schools to upright basic writing, it was adapted to upright basic writing by Gök and Baş (2020). The EGBA battery developed by Delican and Ateş (2021) was used in the study to assess phonological awareness skills. The total score obtained from the four subtests within the EGBA was recorded as the students' phonological awareness score. These tasks are: matching rhyming words, matching words that begin with the same sound, detecting rhyming lines, and sound blending subtests. The matching rhyming words subtest consists of six items, the matching words that begin with the same sound subtest consists of seven items, the detecting rhyming lines subtest consists of six items, and finally, the sound blending subtest consists of seven items. The data obtained from first-grade elementary school students in the study were analyzed using the SPSS 24 software package (IBMCorp., 2016).

Findings

To compare the groups based on their total scores on the six items comprising the rhyming word matching dimension of the phonological awareness subtest, the normality of the data was examined. As the data showed a normal distribution (Skewness = -1.009, Kurtosis = 1.347), an Independent Samples T-Test was applied.

Since the data showed a normal distribution, an Independent Samples T-Test was applied to the total scores of the rhyming word matching subtest. Taking into account the non-homogeneity of variances, the analysis revealed a significant difference in the subtest scores between students with writing difficulties and students with normal writing development, with the difference favoring students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied to the total scores of the subtest matching words beginning with the same sound. The analysis revealed no significant difference in these subtest scores between students with writing difficulties and those with normal development, although the means showed a tendency in favor of students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied to the subtest total scores for detecting rhyming sequences. The analysis revealed a significant difference in these subtest scores between students with writing difficulties and those with normal development, with the difference favoring students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied to the total scores of the sound blending subtest. The analysis revealed a significant difference in these subtest scores between students with writing difficulties and those with normal development, with the difference favoring students with normal development.

Since the data showed a normal distribution and the variances were homogeneous, an Independent Samples T-Test was applied for the phonological awareness total scores. The analysis revealed a significant difference in phonological awareness total scores between students with writing difficulties and those with typical development, with the difference favoring students with typical development.

Conclusion and Discussion

When the results obtained in the study are examined, a significant difference was observed between peers experiencing writing difficulties and those showing normal development in writing in terms of both phonological awareness and phonological awareness sub-tests. Peers showing normal development in writing skills were found to be more successful in terms of phonological awareness than first-grade elementary school students experiencing writing difficulties.

Recommendations

In light of the findings and studies cited, the following recommendations can be made:

- Phonological awareness interventions with students who struggle with writing, are reluctant to

perform writing tasks, and have low levels of writing legibility can positively affect their writing performance. Therefore, it is recommended that classroom teachers, in particular, prepare and implement phonological awareness intervention programs for students who struggle with writing.

- Similarly, it is recommended that researchers conduct experimental studies on phonological awareness interventions for students who struggle with writing.