

+ + + +

Editör: Doç. Dr. Bahadır Gülbahar

+ + + + +

Alanında Uluslararası Araştırmalar II

# Eğitim Bilimleri



2022

EYLÜL



**Editör:**

Doç. Dr. Bahadır Gülbahar

# Eğitim Bilimleri

Alanında  
Uluslararası Araştırmalar II

**EĞİTİM**  
yayınevi

## EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR II

Editör: Doç. Dr. Bahadır Gülbahar

**Genel Yayın Yönetmeni:** Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

**Genel Yayın Koordinatörü:** Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

**Sayfa Tasarımı:** Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

**Kapak Tasarımı:** Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

**Yayıncı Sertifika No:** 47830

**E-ISBN:** 978-625-8223-25-5

1. Baskı, Eylül 2022

### Kütüphane Kimlik Kartı

## EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA ULUSLARARASI ARAŞTIRMALAR II

Editör: Doç. Dr. Bahadır Gülbahar

148 s., 125x195 mm

Kaynakça var, izin yok.

E-ISBN: 978-625-8223-25-5

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

## EĞİTİM

yayınevi

**Yayınevi Türkiye Ofis:** İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah. Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye  
+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42, 0 332 502 50 42  
bilgi@egitimyayinevi.com

**Yayınevi Amerika Ofis:** New York: Egitim Publishing Group, Inc.  
P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America  
americaoffice@egitimyayinevi.com

**Lojistik ve Sevkiyat Merkezi:** Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye  
sevkiyat@egitimyayinevi.com

**Kitabevi Şubesi:** Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye  
+90 332 499 90 00  
bilgi@egitimkitabevi.com

**İnternet Satış:** www.kitapmatik.com.tr  
+90 537 512 43 00  
bilgi@kitapmatik.com.tr

## İÇİNDEKİLER

<b>AKADEMİSYENLERİN YÖNETİCİLER TARAFINDAN PSİKOLOJİK TACİZE UĞRAMALARI İLE ONLARIN GÜDÜLENME VE KURUMA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ</b>	<b>5</b>
Alparslan YAKUT, Sinan YALÇIN, Ahmet RAGIP ÖZPOLAT	
<b>AYLA KUTLU'NUN ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ EĞİTSEL DEĞERLER</b>	<b>23</b>
Ahmet AKÇAY, Damla ÇAĞRITEKİN	
<b>EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKTİF ÖĞRENME ALGILARI</b>	<b>53</b>
Doç. Dr. Şule ÇEVİKER AY	
<b>MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE PROBLEM KURMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK SÜREÇLERİ</b>	<b>77</b>
Hülya ALTUN, Melis YEŞİLPINAR UYAR	
<b>OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME KONUSUNDA YAYIMLANAN ARAŞTIRMALARA YÖNELİK İÇERİK ANALİZİ: META-SENTEZ ÇALIŞMASI</b>	<b>111</b>
Melis YEŞİLPINAR UYAR	



# AKADEMİSYENLERİN YÖNETİCİLER TARAFINDAN PSİKOLOJİK TACİZE UĞRAMALARI İLE ONLARIN GÜDÜLENME VE KURUMA BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alparslan YAKUT<sup>1</sup>, Sinan YALÇIN<sup>2</sup>, Ahmet RAGİP ÖZPOLAT<sup>3</sup>

---

## GİRİŞ

Örgütler belli bir takım amaçları gerçekleştirmek için vardırırlar ve bu amaçları gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını devam ettirebilirler. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmelerinin yolu çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda istenen rollerini yerine getirmesidir. Örgütlerde çalışanların kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerini olumlu veya olumsuz etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Psikolojik taciz kavramı çalışanların performansları üzerinde olumsuz etkide bulunan kavramlar arasında gösterilebilir.

Yönetim ve psikoloji alanında yapılan son çalışmalar mobbing kavramının önemini ortaya çıkarmıştır. Hem yönetici-çalışan hem de çalışan-çalışan ilişkilerinde sıkça

- 1 Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-6409-3339 - alp0072@gmail.com, Erzincan / Türkiye
- 2 Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-2372-9035 - syalcin@erzincan.edu.tr, Erzincan, Türkiye
- 3 Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-2861-1490 - arozpolat@erzincan.edu.tr Erzincan, Türkiye

karşımıza çıkan mobbing (psikolojik taciz) kavramı, iş yerinde yönetim veya çalışanlar tarafından tekrarlanan psikolojik taciz olarak tanımlanmaktadır (Tınaz, 2006). Mesleki hayatta psikolojik yönden taciz kavramı, işyerlerinde çalışanlara amirleri, benzer pozisyondaki çalışanlar veya emri altındaki çalışanlar tarafından sistematik olarak uygulanan her tür kötü davranış, tehdit içeren söylemler, şiddet içeren davranışlar ve aşağılama gibi davranış biçimlerini ifade eden anlamlar içeren bir kavramdır (Özden, 2018). Psikolojik Taciz Kavramı, işyerinde çalışan bir personelin ya da personel grubunun genel olarak çalışan bir diğer personele sürekli ve tekrarlayan şekilde bir şekilde devam eden istenmeyen olumsuz davranışlar yönelttiği ve bu davranışlara maruz kalan tarafın bu olumsuz davranışlar karşısında kendini savunmasız ve güçsüz hissettiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Einarsen, 2000; Leyman, 1996: Akt; Gök, Karatuna ve Tınaz, 2022). Mobbing’i genel anlamda; bireyin, kişi ya da kişiler tarafından farklı sebeplerden kaynaklı olarak rahatsız edici hareket ya da söylemlere kısa süreli ya da sürekli bir şekilde maruz kalması ve bu durumdan bireyin endişe ve korku duyması şeklinde tanımlayabiliriz. Çoğu dilde kullanılan Mobbing sözcüğünün Türkçe’de karşılığı “taciz, zorbalık ya da psikolojik taciz” olarak nitelendirebilir.

Birey dünyaya geldiği ilk günden itibaren farkında olarak ya da farkında olmadan bebeklik döneminden yaşlılık dönemine kadar davranışsal olarak sürekli bir mücadele içerisinde. Bireyin yaşam süreci içerisinde karşısına birçok engel ve zorluklar çıkmaktadır. Bu zorlukları aşmak bazen mümkün olurken bazen birey için oldukça endişe verici ve rahatsız edici hal almaktadır. Bireyin özel yaşamının yanında iş yaşamında da endişe verici ve rahatsız edici davranışlara kalabilmektedir. İş yerinde psikolojik

taciz kavramı bunlardan biridir. Hayatın hemen hemen her alanında cereyan eden psikolojik taciz olaylarının iş hayatında da olması sık sık karşılaşılan bir durumdur. Bu çerçevede yapılan bu çalışmada, Akademisyenlerin iş hayatlarında meydana gelen psikolojik şiddet olayları ile mesleki motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesine amaçlanmıştır.

### **Psikolojik Taciz Kavramı (Mobbing)**

‘Mob’ kavramı, kanunlar çerçevesinde olmayıp şiddete başvuran düzensiz topluluk manasına gelip, Latince karşılığı ‘kararsız olan kalabalık’, ‘saldırganlık, şiddete yönelen topluluk’ anlamlarına gelen (mobile vulgus) sözcüklerinden meydana gelmektedir (Davenport, Schwartz, Elliott, 2003). Dünyanın belli başlı dillerinde bu kavram olduğu gibi çeviri yapılmadan ‘Mobbing’ şeklinde kullanılmaktadır ve çoğu ülkede olduğu gibi, hiç değişiklik yapılmadan kabul görmüştür (Çobanoğlu, 2005).

Mobbing sözcüğü Türkçe’ye başta yabancı literatürde olduğu şekliyle ‘mobbing’ diye girmiş olup, mobbing kavramı üzerine araştırma yapanlar, genellikle Türkçe karşılık olarak ‘psikolojik şiddet, işyerinde psikolojik taciz’(Yaman, 2009), ‘iş yerinde yıldırmaya yönelik psikolojik saldırı, iş yerinde psikolojik terör, iş yerinde zorbalık, iş yerinde duygusal taciz, işyerinde psikolojik şiddet, iş yerinde manevi taciz’ gibi kavramları kullanmayı tercih etmişlerdir. Bundan ötürü tek bir sözcük yerine birkaç sözcükle ifade edilmesi daha doğru bir kullanım olacağı düşünülmektedir (Tınaz, Bayram ve Ergin, 2008).

Leymann, psikolojik tacizi ‘bir ya da birkaç kişi tarafından bir diğer kişiye yönelik (nedeni inanç ve düşünce farklılığından, kıskançlık ya da cinsiyet farklılığına kadar çok çeşitli olabilen), sürekli bir biçimde, düşmanca hislerle



ve ahlak dışı davranışlarda bulunulması ve yapılan bu davranışlar sonunda da kişinin çaresiz ve savunmasız bir duruma itilmesi” olarak tanımlamıştır (Leyman, 2009).

Çalışma yaşamının günümüz en önemli problemlerinden biri olan psikolojik taciz kavramı hem örgütsel hem de bireysel alanda yaygın olarak görülmeye başlamıştır. Örgütsel bağlamda bakıldığında çalışanlar üzerinde duygusal, fiziksel, psikolojik olumsuzluklara neden olabilmekte, çalışanların performansını olumsuz etkilemektedir. Bu durum örgütler açısından istenmeyen bir durumdur. Bireysel açıdan bakıldığında ise stress, sağlık problemleri, özel yaşamda ortaya çıkan çatışmalar, ayrılıklar gibi birçok durumu da tetikleyebilmektedir. Akademisyenlik gibi bireysel performansın daha çok ön plana çıktığı, unvanların öncelikli olduğu meslek gruplarında ise akademik verimlilik bağlamında düşünüldüğünde psikolojik tacizin daha da tahripkâr sonuçları olabileceğini söylemek mümkündür.

### **Örgütsel Bağlılık**

Bireyin içerisinde bulunduğu grubun hedef ve değerlerini özümseyerek ve benimseyerek kişisel hedef ve değerleri ile harmanlayıp çalışması ve örgüt içerisinde kalmak için istekli olması örgütsel bağlılık olarak açıklanabilir (Türköz, Polat ve Coşar, 2013). Örgütsel bağlılık, birçok boyutu içinde barındıran bir kavram olarak açıklanmakla birlikte, duygusal yönden bağlılık, devamlılık (süreklilik) bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç boyutun üzerine odaklanılmaktadır. *Normatif* yönden *bağlılık*; kişinin örgütün içerisinde kalmasının doğru ve ahlaki olacağına inanması ve örgüte bağlanması, *Devam* *bağlılığı*; kişinin örgütten olası ayrılığı durumunda ayrılığın sonuçlarını hesaplayarak örgüte bağlanması, *Duygusal yönden* *bağlılık*; kişinin içinde bulunsuğu örgüte duygusal yönden

bağlanarak kendi kimliğini tanımlarken içinde bulunduğu örgütü tanımlaması ve örgüte duygusal bir bağ kurup bu anlamda bağlanmasıdır (Meyer ve Allen, 1997).

Küreselleşme ile birlikte yaşanan rekabet olgusunun örgütleri zorlamaya başlaması ile birlikte örgütlerdeki insan kaynağının öneminin artması birçok faktörü ön plana çıkarmıştır. Örgütsel bağlılık kavramı da bunlardan birisidir. Çalışanların örgütün amaçları doğrultusunda bir çaba ortaya koymasının, örgütte kalmaya devam etmesinin beklenmesi örgütsel bağlılık kavramının önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalar; içinde bulunduğu örgütlere bağlılıkları yüksek olan personellerin daha üretken ve sorumlu oldukları ayrıca örgütsel performansı da olumlu yönde etkilediklerini ortaya koymaktadır (Organ ve Ryan, 1995; Wang ve Wong, 2011: Akt; Sürücü ve Maşlakçı, 2018).

### **Motivasyon**

Güdülenme kavramının İngilizcede karşılığı “motivasyon” sözcüğü, Latince harekete geçme manasına gelen “mot” kavramından türemiş olup, psikolojideki anlamı ise “içsel olarak gelen itici güçler ile belirlenen bir amaca yönelik oluşan davranışlar” olarak tanımlanabilir (Keser, 2006). Motivasyon, yapılan işleri istekli ve hevesli olarak yaptığımızda o işe yönelik içimizde oluşan, hissedilen veya yaşanan duygulardır (Bentley, 2000). Belirlene bir amacı gerçekleştirmek için bir arada bulunan insanları koordine etmek, yönlendirmek, uyum içinde hareket etmelerini sağlamak ve katılımcı bir ortam meydana getirmek için ortaya konulan iş, emek ve çabaların tamamına da motivasyon denilebilir (Öztekin, 2005).

Motivasyon kavramı örgütler için son derece anahtar bir kavramdır. Örgütsel yapı içerisinde çalışanı amaçlar doğrultusunda harekete geçirecek güdülere zaman zaman

ihtiyaç duyulmaktadır. Akademisyenlik mesleği bağlamında düşünüldüğünde terfiler, kuruma bağlılık, saygı görme, meslektaşlar ile iyi ilişkiler kurma, yönetim tarafından ilgi ve destek görme, iyi bir çalışma ortamına sahip olma gibi unsurlar motivasyonu arttıran unsurlar olarak görülebilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Akademisyenlerin yöneticiler tarafından psikolojik tacize uğramaları, onların güdülenme ve kuruma bağlılıklarını ne oranda yordamakta mıdır? Sorusuna cevap aramaktır. Bu bağlamda aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Akademisyenlerin psikolojik tacize uğramaları ile güdülenmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Akademisyenlerin psikolojik tacize uğramaları ile kuruma bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Yöneticiler tarafından psikolojik tacize uğramak akademisyenlerin güdülenme ve kuruma bağlılıklarını yordamakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu araştırmada Akademisyenlerin yöneticiler tarafından psikolojik tacize uğramaları, onların güdülenme ve kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

**Tablo 1:** Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	45	34,9
	Erkek	84	65,1
	Toplam	129	100

Ünvan	Öğrt. Görevlisi	29	22,5
	Araş. Gör.	29	22,5
	Dr. Öğrt. Üyesi	40	31
	Doç. Dr.	22	17,1
	Prof. Dr.	7	5,4
	Dr. Araş. Gör.	1	0,8
	Diğer	1	0,8
	Toplam	129	100

Araştırmanın çalışma grubu, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde görev yapmakta olan 129 akademisyen oluşturmaktadır. 84 erkek (%65,1), 45 kadın (%34,9) katılımcıdır. Bu katılımcıların 29 Öğretim Görevlisi (%22,5), 29 Araştırma Görevlisi (%22,5), 40 Dr. Öğretim Üyesi (%31), 22 Doç. Dr. (%17,1), 7 Prof. Dr. (%5,4), 1 Dr. Araştırma Görevlisi (%0,8), 1 diğer (%0,8) olmak üzere toplamda 129 akademisyendir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri; İş Yerinde Psikolojik Taciz Ölçeği, Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçek'i kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklerin başında Akademisyenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet ve ünvan) belirlemeye yönelik birkaç soruya yer verilmiştir.

### **İş Yerinde Psikolojik Taciz Ölçeği**

İşyerinde Psikolojik Taciz Ölçeği; 28 sorudan oluşmakta olan ölçek Tınaz, Gök ve Karatuna (2010) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından yapılan güvenilirlik analizlerinde ölçeğin Güvenilirlik analizine bakıldığında ölçeğin "işe yönelik davranışlar" alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0,865, "itibarı zedeleyen davranışlar" alt boyutu için Cronbach Alfa değeri 0,825, "dışlayan

davranışlar” alt boyutu için Cronbach Alfa değeri 0,802 ve “sözlü – yazılı ve görsel saldırı” boyutu için Cronbach Alfa değeri 0,931 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ise, ölçeğin “işe yönelik davranışlar “ alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri 0,933, “itibarı zedeleyen davranışlar” alt boyutu için Cronbach Alfa değeri 0,859, “dışlayan davranışlar” alt boyutu için Cronbach Alfa değeri 0,886 ve “sözlü – yazılı ve görsel saldırı” boyutu için Cronbach Alfa değeri 0,765 ve ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değeri 0,959 olarak bulunmuştur.

### **Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon**

#### **Ölçeği**

Akademisyenlere Yönelik Mesleki Motivasyon Ölçeği Zeynel ve Çarıkçı (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin Cronbach Alfa değeri ,946 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ölçeğin Cronbach Alfa değeri ,937 olarak hesaplanmıştır.

#### **Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını; Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından yapılmıştır. 18 Maddeden oluşan ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Birinci boyutun geçerlik – güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa değeri ,80 dir. İkinci boyutun geçerlik – güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa değeri ,73 dür. Üçüncü boyutun ise geçerlik – güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa değeri ,80 dir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise ,88 olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde Birinci boyutun geçerlik – güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa değeri ,710 dir. İkinci boyutun geçerlik – güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa değeri ,790 dür. Üçüncü boyutun ise

geçerlik – güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa değeri ,776 dir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri ise ,864 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında 142 kişiye ulaşılmıştır. Verilerde öncelikle rastgele doldurmuş katılımcı veya örnekleme uymayan katılımcılar var mı diye kontrol edilmiştir. Rastgele işaretleme yapan 13 kişi araştırma verilerinden çıkartıldıktan sonra 129 kişi kalmıştır. Verilerin istatistiksel hesaplamalara uygunluğu noktasında öncelik normallik değerleri incelenmiştir ve Araştırmada ele alınan değişkenlerin toplam Puanları için basıklık (kurtosis) değerleri .67 ile .23 arasında, çarpıklık (skewness) değerleri ise 1.27 ile .40 arasında değişmektedir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri Tabachnick ve Fidell'e göre (2015) -1,5 ile +1,5 arasında olduğu için normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Akademisyenlerin psikolojik tacize uğramaları ile güdülenmeleri arasında ve kuruma bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır, Yöneticiler tarafından psikolojik tacize uğramak akademisyenlerin güdülenme ve kuruma bağlılıklarını yordamakta mıdır? Araştırma soruları için Pearson Korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Psikolojik Taciz, Örgütsel Bağlılık Ve Mesleki Motivasyon Arasındaki İlişki

**Tablo 2:** Psikolojik Taciz ve Kuruma Bağlılık Arası İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Bulguları

		Psikolojik Taciz toplam	Örgütsel bağlılık toplam	Mesleki motivasyon toplam
Psikolojik Taciz toplam	Pearson Correlation			
	Sig. (2-tailed)			
	N	129		
Örgütsel bağlılık toplam	Pearson Correlation	<b>-,420**</b>		
	Sig. (2-tailed)	,000		
	N	129		
Mesleki motivasyon toplam	Pearson Correlation	<b>-,386**</b>	<b>,401**</b>	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	<b>129</b>	129	129

\*\* . Anlamlı Korelasyon  $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde Psikolojik Taciz Toplam Puanı ile Örgütsel Bağlılık Toplam Puanları ve Mesleki Motivasyon Toplam Puanlarının anlamlı ilişki içerisinde olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin Psikolojik Taciz Toplam Puanlarının Örgütsel Bağlılık Toplam Puanları ve Mesleki Motivasyon toplam puanları ile negatif yönlü ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

## 2- Psikolojik Tacizin Örgütsel Bağlılığı Ve Mesleki Motivasyonu Yordaması

**Tablo 3:** Akademisyenlerin Psikolojik Tacize Uğramalarının GÜdülenme ve Örgütsel Bağlılıklarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Örgütsel Bağlılığın Yordanması					
Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>	10.24	0.72		14.21	.001
<b>Psikolojik Taciz</b>	-0.100	0.019	-.420	-5.218	.001
R	= .42	R <sup>2</sup> = .17			
F	= 27.227		p=.001		
Mesleki Motivasyonun Yordanması					
Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p
<b>Sabit</b>	10.13	.528		19.200	.001
<b>Psikolojik Taciz</b>	-0.66	0.14	-.386	-4.715	.001
R	= .38	R <sup>2</sup> = .14			
F	= 22.229		p=.001		

Basit Doğrusal Regresyon analizi sonuçlarına göre Örgütsel Bağlılığın yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Örgütsel Bağlılık} = \text{Psikolojik Taciz} \cdot -.420$$

Tablo 2 incelendiğinde örgütsel bağlılık ve psikolojik tacizle anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .42$ ,  $R^2 = .27$ ,  $p < .001$ ). Akademisyenlerin Psikolojik Taciz puanları Örgütsel Bağlılık puanlarındaki toplam varyansın % 17'sini açıklamaktadır.

Diğer Basit Doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre Mesleki Motivasyonun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$\text{Mesleki Motivasyon} = \text{Psikolojik Taciz} \cdot -.386$$



Tablo 2 incelendiğinde mesleki motivasyon ve psikolojik tacizle anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R = .38$ ,  $R^2 = .14$ ,  $p < .001$ ). Akademisyenlerin Psikolojik Taciz puanları Mesleki Motivasyon puanlarındaki toplam varyansın % 14'ünü açıklamaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Mobbingin, bireyin üzerinde olduğu gibi örgütün üzerinde de tahrip edici birtakım sonuçları vardır. Mobbing, bir örgütün başarı durumunu koruyabilmesi için gerekli olan iş ve işlemleri zayıflatan ve örgüt başarısının güçlenmesini engelleyen, çözülmesi mümkün olmayan sorunlar oluşturan ve bundan dolayı da ortaya çıkan sonuçların ödenmesi gereken bedellerin son derece ağır ve zor olan bir olgudur. Mobbing'in, örgütlerde meydana getirdiği psikolojik ve ekonomik sonuç ve maliyetler de vardır. Bunlar; örgüt içindeki kişiler arası ortaya çıkan anlaşmazlık durumu ve çatışmalar, iyi olmayan örgüt iklimi, örgüt kültürünün değerlerinde zayıflama ve çöküş, içerisinde güvensizlik hakim bir örgüt ortamı, mevcut saygı duygularında azalma, çalışanlardaki isteksizlik sebebiyle yaratıcılığın kısıtlanması, hastalık izinlerinde artış olması, yetişmiş olan uzman ve tecrübeli çalışanların işten ayrılmaları, işten ayrılmaların sonucunda yeni personel alımının yanında getirdiği maliyet artışı, işten ayrılmaların ortaya çıkardığı eğitim etkinlikleri maliyetlerinin artışı, genel performans ve iş kalitesinde düşüklük, çalışanlara ödenmesi gereken tazminatlar, işsizlik maliyetleri, yasal iş ve işlemler ve/veya mahkeme masrafları, erken emeklilik ödemeleri vb. gibi (Tınaz, 2006).

İş yerinde psikolojik tacizin yoğun olarak uygulandığı iş ve çalışma ortamı, adeta savaş alanı gibidir. Silah olarak ise sınır bilmeyen ve tanımayan psikolojik şiddet seçilmiştir.

Gerçek bir savaşta olduğu gibi çalışma ortamındaki psikolojik savaşta da asıl amaç, karşı tarafı daha çaresiz ve savunmasız durumda bırakmaktır. Bu noktaya varıldığında mağdur olan taraf artık ağır psikolojik durumda ve psikosomatik rahatsızlıklarla uğraşmak durumundadır. Sonuç durumunda ise çalışanlarda işe geç gelme, işe gitmede isteksizlik, performans ve verimin azalması ve son aşama olarak da işin bırakılması gibi durumlar meydana gelir (Göktürk, Bulut, 2012). Genel olarak psikolojik taciz; gerek kurumlar, gerek işverenler, gerek personeller, gerekse toplum açısından birçok olumsuz sonuç meydana getirir (Ermumcu, 2011).

Endüstriyel devrimin başlangıç zamanından günümüze kadar çalışanların verimlilik düzeyleri ve performanslarını artırmak için çalışanları memnun etmek yöneticiler için sürekli bir amaç olmuştur. Bu sebepten dolayı bireyi çalışmaya yönlendirmenin, motive etmenin çeşitli yolları araştırılmış ve oldukça ilginç sonuçlara ulaşılmıştır. Güdüleme ve motivasyonun niteliğini açıklamaya çalışan birçok kuram geliştirilmiştir. Bu kuramlardan yola çıkarak bireyleri motive etmenin farklı teknikleri ortaya çıkarılmıştır (Ergül, 2005).

Günümüzde hızla gelişen ve değişiklik gösteren çevre koşullarına paralel olarak örgütsel bağlılığın da önemli bir rolü bulunmaktadır. Çalışanların örgüte bağlılığı örgütsel başarıya ulaşmada en önemli faktör olarak görülmektedir. Örgütsel bağlılık, örgüt devamlılığının sürekli hale getirilmesinde ihtiyaç olan insan kaynağından olabilecek en iyi düzeyde faydalanılmasına imkan tanımakta, çalışanları problem çıkaran değil, problemlere çözüm üretebilen kişiler haline dönüştürebilmektedir (Bozkurt, Yurt, 2013).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akademisyenlerin psikolojik taciz algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle psikolojik taciz davranış ve tutumlarının yoğun olarak yaşandığı örgütlerde çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarının olumsuz etkilendiğini söyleyebiliriz.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları ile mesleki motivasyonları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğudur. Bu beklenmeyen bir sonuçtur. Örgütsel bağlılığın yüksek olduğu örgütlerde mesleki motivasyonun da yüksek olması beklenir.

Araştırmadan elde edilen bir başka sonuca göre akademisyenlerin psikolojik taciz algılarının hem örgütsel bağlılıklarının hem de mesleki motivasyon algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Akademisyenlerin psikolojik taciz algılarının örgütsel bağlılıklarının yaklaşık %17'sini, mesleki motivasyonlarının ise yaklaşık olarak %14'ünü açıkladığı görülmektedir.

Bozkurt ve Yurt'un 2000 Yılında Düzce Üniversitesinde yaptığı araştırmada; örgütsel bağlılığın meydana getirilmesinde ve devamının sağlanmasında iş görenler kadar üst yönetimin de etkin bir rolünün olduğu bilinmeli, örgütsel bağlılık düzeyi yüksek çalışanlar oluşturmada üst yönetime de önemli bir görev düştüğü gerçeği dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Özgan, Küreççi ve Özkan'ın 2012'de yapmış oldukları bir çalışmada; örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu ve örgütsel bağlılık üzerinde örgütsel sinizmin etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Yapılan literatür taramalarında da ve yapılan bu araştırmanın analiz sonuçlarında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Akademisyenlere yönelik uygulanan psikolojik tacizin süre ve miktarı arttıkça akademisyenlerin bağlı oldukları kuruma yönelik bağlılık düzeyleri ve mesleki motivasyon-güdülenme düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişkinin bulunduğu; artan psikolojik taciz doğrultusunda sonuç olarak akademisyenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- 1- Konuya dahil olan herkes, işyerinde psikolojik tacizi sona erdirmek için elinden gelen her şeyi yapmalı ve bu konuda mücadelesini devam ettirmelidir.
- 2- Bu konu hakkında kamuoyunun bilgilendirilmesi ve bu konu hakkındaki duyarlılığının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- 3- Psikolojik taciziz oluşmasına olanak sağlayan asıl faktörler belirlenmeli ve bu faktörlere yönelik önleyici tedbirlerin geliştirilmesi ve önlemlerin alınması.
- 4- İşveren ve iş görenlerin psikolojik taciz hakkında bilgilendirilmesi, çalışma ortamlarında bilgilendirme toplantılarının yapılması ve ayrıca psikolojik taciz ve bu taciz sonrası oluşabilecek hukuki sorun ve sonuçlar hakkında bilgilendirmelerin yapılması.

**KAYNAKÇA**

- Aşkın, K. (2006). Çalışma yaşamında *motivasyon*. Alfa Aktüel Yayınları, İstanbul 2006.
- Bentley, T.(2000). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede İnsanları Motive Etme*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- Bozkurt, Ö., & Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Bulut, S., & Göktürk, G. Y. (2012). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53-70.
- Çobanoğlu, Ş. (2005). İşyerinde duygusal saldırı ve mücadele yöntemleri. TimaşYayınevi. İstanbul
- Dağlı, A., Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68).
- Davenport, N., Schwartz, R. D. & Elliott, G.P. (2003). *Mobbing işyerinde duygusal taciz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdem, A.R. (2008). Öğretim üyesi akademisyen midir? Bilim adamı mıdır? *Akademik Dizayn Dergisi*, 2 (2), 83-85.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Ermumcu, S. (2011). İşyerinde psikolojik taciz. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir
- Gök, S., Karatuna, I. & Tımaz, P. (2022). İşyerinde psikolojik taciz ölçeği'nin düzenlenmesi ve kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Research in Business*, 7(1), 63-89.
- Leymann, H. (2009). The definition of mobbing at workplaces. The mobbing encyclopedia, <http://www.leymann.se/English/12100E.HTM> adresinden 02.01.2009 tarihinde alınmıştır.
- Meyer, J. P. Ve Allen, N. P.(1991). A Three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*. 1.1,61-89
- Özden, B. (2018). Türk iş hukuku kapsamında psikolojik taciz (mobbing). *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 22-49.
- Özgan, H., Külekçi, E., & Özkan, M. (2012). Öğretim elemanlarının örgütsel sinizm ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1).

- Öztekin, A.(2005). *Yönetim bilimi*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Sürücü, L., & Maşlakçı, A. (2018). Örgütsel bağlılık üzerine kavramsal inceleme. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 49-65.
- Tınaz, P., Bayram, F. ve Ergin, H.(2008). Çalışma psikolojisi ve hukuki boyutlarıyla işyerinde psikolojik taciz (*mobbing*). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Tınaz, P. (2006). Mobbing: İşyerinde psikolojik taciz. *Çalışma ve Toplum*, 3, 11-22.
- Tınaz, P., Gök, S., & Karatuna, I. (2010). Türkiye’de işyerinde psikolojik taciz oranının ve türlerinin belirlenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Öneri*, 9(34).
- Türköz, T., Polat, M. ve Coşar, S.(2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(2), 285-302.
- Yaman, E. (2009). *Yönetim psikolojisi açısından iş yerinde psikoşiddet-mobbing*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zeynel, E., & Çarıkçı, İ. H. (2017). Akademisyenlerin mesleki motivasyon algı düzeyini ölçmeye yönelik bir mesleki motivasyon ölçeğinin tasarımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 125-148.



# AYLA KUTLU'NUN ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ EĞİTSEL DEĞERLER

Ahmet AKÇAY<sup>1</sup>, Damla ÇAĞRITEKİN<sup>2</sup>

---

## GİRİŞ

Çocukluk dönemi, çocukların kendi değerlerini geliştirdikleri, okumayı öğrendikleri ve kitaplarla tanıştıkları dönemdir. Bu dönemde çocuklar geçmişten günümüze gelen ve çağın gerektirdiği değerlerle gerek ailelerinde gerek okulda gerekse kendi okudukları kitaplarda karşılaşır. Her metnin bir iletisi, her iletinin ilişkili olduğu bir değer vardır. Çocuğun gelişiminde ailelerin ve eğitim-öğretim kurumlarının önemli bir yeri olmasının yanında şüphesiz edebiyat ve çocuklara özgü edebî eserler de önemli yer tutar. Çocukların ilk karşılaştığı edebî eserler onlara anne, baba, annecanne gibi büyüklerinin söylediği ninniler, anlattığı masallar veya hikâyeler olur. Çocuk küçük yaşlardan itibaren edebî eserlerle ne kadar karşılaşırsa sonraki gelişim dönemlerinde de kendisini geliştirmeye aynı oranda devam eder. Okumayı öğrendiği ilk andan romanlarla, makalelerle, denemelerle karşı

- 1 Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, ORCID ID: [orcid.org/0000-0002-5360-2852](https://orcid.org/0000-0002-5360-2852), [turkolog\\_25@hotmail.com](mailto:turkolog_25@hotmail.com)
- 2 Öğr., İpekyolu Ortaokulu, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4264-5782>, [damlacagritekin@hotmail.com](mailto:damlacagritekin@hotmail.com)



karşıya geldiği ana kadar okuma serüvenine devam ederek hem okuma bilincini hem de kendi gelişimini artırır. Zira çocuğun erken çocukluk dönemlerinde edebi metinlerle tanışması ve tanıştığı bu metinlerden etkilenmesi onun sonraki hayatında büyük bir etkiye sahip olur (Tanju, 2010). Çocuk edebiyatı çocuğun vaktini hoş geçirmesinin yanı sıra bu edebî ürünlerle çocuğun kendini geliştirmesi ve değerleri edinebilmesini de sağlamalıdır.

Çocuklar için edebî eserler vermenin önemi edebiyatımızda Tanzimat Dönemi'yle başlamıştır. 1869 yılında çıkarılan ilk çocuk dergisi olan "Mümeyyiz" ile birlikte ve sonrasında çeviri eserlerle çocuklar için ayrı, onların dünyalarına hitap edebilen metinler oluşturmanın önemi ve değeri giderek artmıştır. Bu dönemdeki yetişkinler çocuğa, verilen öğütleri yerine getirmesi gereken varlıklar olarak baktığından eserler son derece didaktik olarak yazılmıştır. Ancak özellikle son dönemlerde çocuk bir "birey" olarak görülüp yalnızca öğüt vermekten uzaklaşıp çok farklı konulara yönelen çocuk edebiyatı ürünleri ortaya çıkmıştır. Bu eserlerde insanı insan yapan değerlere önem vermeye başlanmıştır.

İnsanın dinden sosyolojiye, ekonomiden özgür düşünceye varabilecek çok farklı değerlere sahip olduğunu ileri süren Aydın (2011)'a göre değer; antik çağlardan beri kullanımı olan ancak sosyal bilimlerde kullanımı çok da eski olmayan bir kavram olarak karşımıza çıkar. "İnsanî değerler evrenselidir ve insanlık için vazgeçilmez bir kolektif bilinçtir" (Somuncuoğlu Özot, 2020:212). Bu unsur toplumdaki tüm bireylere ilk çocukluk dönemlerinden itibaren öğretilmesi gereken olmazsa olmaz unsurlardandır. Sevgi nedir bilmeyen, hayatında sorgulama gücü kazanamayan, tüm hayatı savaş, cahillik, bilinçsizlik içinde geçen toplumların çoğu evrensel değerlerden

yoksundur. Bu toplumların kendilerini zaman zaman bir kaos içinde bulmaları kaçınılmaz olacaktır. Toplumların bu hale gelmemesi için tüm bireyler erken çocukluk dönemlerinde evrensel değerlerle karşı karşıya getirilerek sonraki yaşamlarında bir “insan” olmaları sağlanmalıdır. Bu sebeple çocuk edebiyatı eserleri ilk yaşlardan itibaren çok önemli bir değer taşımaktadır. Günümüzde değerlerin git gide geri planda kaldığı göz önünde bulundurulduğunda bu eserlerin taşınması gereken özellikler de fazlasıyla önem arz etmektedir.

### **ALANYAZIN**

Kök değerler, 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda özellikle vurgulanan ve eğitim sisteminin temel değerlerini yansıtan unsurlardandır. Sistemin asli görevlerinden biri de bu değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. 2019 Türkçe Öğretim Programı’na göre (2019) “kök değerlerimiz” şunlardır: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.” (MEB, 2019)

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (2018) ise değerler konusu oldukça önemli bir yer tutar. Değerlerimizi bir ağaca benzeten program bu ağacın köklerinin dünümüz; gövdesi ve dallarının bugünümüz ve yarınlarımız olacağını ifade eder. Bu sebeple bugünü ve yarını koruyabilmek için çünkü değerlerimize sahip çıkmamız gerektiğini eğitim programlarımızı bunlara göre oluşturmamız gerektiğini ifade eder. Bu yargıyla hareket edilecek olursa çocuk edebiyatı ürünlerinin de bu değerlere sahip olması gereklidir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan değerler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1:** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler

1- Adalet	10-Estetik
2-Aile Birliğine Önem Verme	11-Eşitlik
3-Bağımsızlık	12-Özgürlük
4-Barış	13-Saygı
5-Bilimsellik	14-Sevgi
6-Çalışkanlık	15-Sorumluluk
7-Dayanışma	16-Tasarruf
8-Duyarlılık	17-Vatanseverlik
9-Dürüstlük	18-Yardıms severlik

Çocuk edebiyatı eserlerinde üzerinde durulması gereken en önemli konu metnin iletisidir. İleti bir eserin ortaya çıkış amacıdır. Bir metinde yazılan her kelime metnin ana fikrini vermesi açısından oldukça önemlidir. Metnin türüne göre verilmek istenen amaçlar, iletiler ve kullanılan değerler farklılık gösterebilir. Bu eserlerdeki iletilerde bulunması gereken özellikleri Demirel (2010) aşağıdaki şekilde özetler:

1. İletiler çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun olup gelişimine katkı sağlamalıdır.
2. İletiler ile konu-tema arasında anlamsal farklılık olmasına dikkat edilmelidir.
3. İletilerin aktarımında araç olarak kullanılan konu, dil ve anlatım gibi özellikler uyumlu olmalıdır.
4. Anlatılan metnin özelliği dikkate alınarak farklı anlatım yöntemlerine başvurulmalıdır. İletiler yalnızca örtülü bir şekilde değil yerine göre doğrudan, dolaylı ve soru şeklindeki iletileri de metnin içine sindirilmiş olmalıdır.
5. İletiler tıpkı tema/ana fikir gibi bir bakıma eserin yazılma nedeki haline gelmektedir.”

Çocuk edebiyatı eserlerinde evrensel değerlere yer vermek çocukların gelecek yaşamlarında daha doğru bir hayat sürebilmeleri ve hoşgörülü bir nesil yetiştirmesi için oldukça önemlidir. Zira çocuk kitapları, çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir. Bunun yanında bu değerleri aktarırken çocuklarla onların anlamayacağı dilden konuşmak, onlara sürekli nasihat etmek çocukların okuma heyecanını yitirir. Bu sebeple iletiler verilirken anlatım açık, yalın ve sade, mecazlardan uzak bir anlatım kullanılmalıdır.

### **Ayla Kutlu**

Günümüz çocuk edebiyatı yazarlarından olan Ayla Kutlu, 1970 sonrası kadınlara, kadınların yaşadığı sorunlara, bazı toplumların yaşadığı göç sorunlarına, toplumdaki cinsiyet konularına, kız çocuklarının problemlerine, toplumların eğitim yaklaşımlarına kısacası çok farklı konulara odaklanmış olan, eserlerinde çoğunlukla kadınların hâkim olduğu yazılar yazan, hikâyeler oluşturan bir kadın yazarımızdır. Ayla Kutlu çocuk edebiyatında kayda değer eserler veren ve çocuk kitapları yazmanın çocuklara iyiliği, doğruluğu, güzelliği anlatmanın kendisi için bir vazife olduğunu ifade eden bir yazardır (Uca, 2019:9).

Ayla Kutlu'nun çocuk edebiyatı eserleri bazı araştırmalarda farklı yönleriyle incelenmiştir. Uca (2019) yazarın 4 kitabı içerisindeki farklı 35 hikâyeyi inceleyerek bu hikâyelerdeki farklı cinsiyet tutumlarını, toplumun kadınlara ve kız çocuklarına bakış açılarını incelemiştir. Yanık (2019) yazarın tüm çocuk edebiyatı eserlerini dış yapı ve iç yapı özellikleriyle incelemiştir. İçerik, biçim, sahip olduğu iletiler yönünden çocuk edebiyatına uygunluğunu belirtmiştir. Bulut (2021) yazarın "Merhaba Sevgi" adlı çocuk romanında kök değerler açısından inceleme yapmış olup eserin değerler açısından zengin olduğunu belirtmiştir.

Ayla Kutlu, çocuk kitaplarında pek çok değere yer vermeye çalışan bir yazar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların, çocuk kitaplarında farklı değerlerle karşılaşması onları hayatla iç içe getirerek toplum içinde bir “birey” olmalarına katkı sağlamaktadır. Ayla Kutlu’nun 18 adet çocuk kitabı bulunmaktadır.

Literatür taraması sonucunda Ayla Kutlu ile ilgili yapılan çalışmalar; Ayla Kutlu’nun kadının toplumdaki yerini esas alan romanları ve öyküleriyle ilgili olanlar (Özher Koç, 2020; Uca ve Bulut, 2020; Uca, 2019 ;Barış, 2016; Kılıçoğlu,2016; Meral 2014; Akgül, 2011;Balcı, 2011 ; Uzundemir, 2005; Yılmaz,2004; Gökalp Alpaslan 2003; Sepetci, 2002) ; Ayla Kutlu’nun toplumsal sorunlara değindiği romanlar üzerinde içerik ve yapısal yönden araştırmalar (Çopur, 2020; Çiçek, 2019; Yanık, 2019; Edis, 2018; Tekşan, 2018; Ertuş, 2009; Güneş, 2008; Güven, 2007; Yaşar, 2007; Rüzgar, 2001) ; Ayla Kutlu’nun eserlerindeki değerler üzerine yapılmış çalışmalar (Bulut, 2021; Çavuşoğlu, 2017) olarak sıralanabilir. Bulut (2021) Ayla Kutlu’nun “Merhaba Sevgi” isimli romanında kök değerleri incelerken; Çavuşoğlu (2017) “Cadı Ağacı” romanını sosyal değerler bakımından değerlendirmiştir.

Araştırmalardan da görüleceği üzere çocuk edebiyatının önemli yazarlarından olan Ayla Kutlu’nun çocuk kitapları eğitsel değerleri yönünden ele alınmamıştır. Bu çalışmanın çocuk edebiyatında eğitsel değerler yönünden alan yazına katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç; çocuk edebiyatı yazarlarından Ayla Kutlu’nun çocuk kitaplarının MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (2018) yer alan değerler yönüyle incelemek ve bu kitaplarda yer alan iletilerin değerlerle olan ilişkisini açıklamaktır.

## YÖNTEM

Ayla Kutlu'nun çocuk kitaplarının MEB Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda (2018) yer alan değerler yönüyle incelendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yapılarak elde edilen sonuçlar grafikler yardımıyla açıklanmıştır. Araştırmaya kaynaklık eden veri kaynağı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2.** İncelenen Kitapların Bilgileri

İncelenen Kitap	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı
Eyvah Kardeşimi Sevmeye Başladım	Bilgi Yayınevi	2015	77
Melek ve Dostları	Bilgi Yayınevi	2013	239
Küçük Mavi Tren	Bilgi Yayınevi	2013	80
Merhaba Sevgi	Bilgi Yayınevi	2010	148
Kendini Köpek Sanan Ayakkabılar	Bilgi Yayınevi	2009	74
Huvava İlk Çevre Koruyucusu	Bilgi Yayınevi	2009	36
Mavi Saçlar Pembe Gözler	Bilgi Yayınevi	2007	74
Başı Kuşlu Çocuk	Bilgi Yayınevi	2006	100
Beceriksizler Sirki	Bilgi Yayınevi	2006	70
Gezgin Kertenkele ile Kutup Ayısı	Bilgi Yayınevi	2006	72
Yıldız Yavrusu	Bilgi Yayınevi	2004	92
Artık Çok Oldunuz/ Harika İkizler	Bilgi Yayınevi	2003	72
İkizlerin Sırrı / Harika İkizler	Bilgi Yayınevi	2002	72
Çiçek Elli Robot	Bilgi Yayınevi	2001	83
Zavallı Mideler/ Harika İkizler	Bilgi Yayınevi	2000	88
Minik Sultan Sihirbaz	Bilgi Yayınevi	2000	45
Minik Sultan ile Denizkızı	Bilgi Yayınevi	2000	48
Minik Sultan Beceriksiz Palyaço	Bilgi Yayınevi	2000	45

Araştırılmaya karar verilmiş olan olguları içeren yazılı materyaller analiz edilmek üzere bu dokümanlara ulaşılmıştır. Belirlenen amaç için ayrıntılı şekilde okunan kitaplarda anahtar kelimeler yoluyla notlar alınıp,

işaretlemeler yapılmıştır. İletilerle verilmek istenen değerlerin sıklığı ve aktarılış yöntemi bulunmuştur.

### BULGULAR

Bu bölümde Ayla Kutlu'nun Tablo 2'de yer alan incelenen kitaplarında tespit edilen eğitsel değerler, kullanım sıklıkları ve aktarım özellikleri sunulmuştur.

**Tablo 3:** “Harika İkizler” Serisinde Bulunan Değerler

<i>İkizlerin Sırrı</i>	Adalet (6), Aile birliğine önem	Toplam (f) 86 %15.36
<i>Artık Çok Oldunuz</i>	verme (11), Bağımsızlık (0), Barış	
<i>Zavallı Mideler</i>	(1), Bilimsellik (1), Çalışkanlık (6), Dayanışma (8), Duyarlılık (8), Dürüstlük (1), Estetik (3), Eşitlik (2), Sevgi (8), Saygı (2), Özgürlük (3), Sorumluluk (11), Tasarruf (7), Vatanseverlik (0), Yardımsızlık (8)	

Harika İkizler serisinde toplamda 86 adet değer tespit edilmiştir. Harika ikizler serisinde anneleri Japonya'ya gittiği için evde yalnız kalmak zorunda kalan abi Can ile İpek ve Çiçek isimli ikizlerin maceraları anlatılmaktadır. Seride bağımsızlık ve vatanseverlik ile ilgili değerler gözlemlenmezken; aile birliğine önem verme ve sorumluluk değerleri sıklıkla vurgulanan değerlerden olmuştur.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “*Uslu, akıllı, sorumluluk duygusu olan, düzenli, becerikli, neşeli bir insan...*” (İS – s.6)
- “*O kadar çok giyecek çıkarmış ki, Can ona yardım etme gereği duymuş.*” (İS – s. 8)
- “*Çiçek sahiden dürüst davranmıştı.*” (İS- s.69)
- “*İkizler bulaşıkları siz halledin. Acil Yardım Ekibinden Can, komşuya yardıma koşuyor.* (AÇO- s.30)

- “İyi ki doktora gittin, benim bu uyduruk şurubumu içseydin hasta olurdu.” (AÇO- s.58)
- “Çiçek’e o kadar sert davranmamalıydı. Küsmeye ne gerek vardı? O canından, kanından bir parçaydı.” (AÇO- s.45)
- “Benim düşündüğüm şey, paranın hepsini harcamanın akıllıca olmayacağı.” (ZM – s.19)
- “Neler diyor Kiraz Teyze? Ağabeylerini haksız yere suçlamamalı.” (ZM – s. 27)
- “Hayır, orman olmalı. İçinde hayvanlar özgürce dolaşmalı.” (ZM- s.38)

**Tablo 4:** “Minik Sultan’ın Serüvenleri” Serisinde Bulunan Değerler

Minik Sultan	Adalet (1), Aile birliğine önem	
Sihirbaz	verme (20), Bağımsızlık (0), Barış	
Minik Sultan ile	(4), Bilimsellik (6), Çalışkanlık (6),	Toplam
Denizkızı	Dayanışma (5), Duyarlılık (14),	(f) 106
Minik Sultan	Dürüstlük (0), Estetik (3), Eşitlik	%12.46
Beceriksiz	(0), Sevgi (6), Saygı (9), Özgürlük	
Palyaço	(6), Sorumluluk (10), Tasarruf (2),	
	Vatanseverlik (6), Yardımseverlik (8)	

Minik Sultan’ın Serüvenleri serisinde Minik Sultan kraliyet ailesine mensup en küçük üyedir. Üç kitapta bu küçük kızın farklı zamanlarda yaşadığı olaylar, değişik yönleriyle ele alınmıştır. Seride bağımsızlık ve eşitlik değerleri gözlemlenmezken; aile birliğine önem verme ve duyarlılık değeri ön plandadır.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “Peki, sizin görevleriniz? Kendinize iyi bakmak, iyi yetişmek, iyi ve nazik bir sultan olmak sizin göreviniz değil mi?” (MSS – s.15)
- “Minik Sultan, ülkemizde çok değerli ve önemli tarihi kalıntıların bilimsel olarak ortaya çıkarılması için Arkeoloji Konferansı yapılıyor ya.” (MSS – s.20)



- “Anne Sultan’la Baba Sultan sık sık ülkeyi gezmeye, insanlara hizmetlerin sunulmasında aksaklık olup olmadığını kontrole giderlerdi.” (MSS- s.28)
- “Baba Sultan üşenmedi, kızının elinden tutup onunla çalışma odasına geçti. ...merceği kızına gösterdi. Yarın sabah gel de seninle bahçeye çıkalım ve güldüğün şu hayvancıklara yakından bakalım, dedi.” (MSDK – s.18)
- “Özgürüm, diyordu bu duygu. Hemen ardından özlediğim özgürlük bu değil, kayboldum, diye üzülüyordu.” (MSDK - s.25)
- “Dünya yeniden barışa kavuşmuştu.” (MSDK- s.36)
- “Baba Sultan, Anne Sultan, Ağabey Sultan ve ülke çocuklarını temsil eden Minik Sultan’ın katıldığı bir toplantı yapıldı.” (MSBP - s.13)
- “Sen şimdi uyu, bir daha böyle saygısızlık yapma, düşün ve mantıklı hareket et. Sana içinde bulunduğumuz durumu yarın anlatacağım. Demek önemli şeyler oluyordu. Minik Sultan bunu düşünerek yattı; acaba savaş mı? Aman aman, Allah korusun. Savaş bir felaket ki ne felaket!” (MSBP - s.32)
- “Ülkemizde müthiş bir kuraklık var Minik Sultan. Sen az önce suları böyle ziyan ederek yıkanırken ... İçim sızladı.” (MSBP- s.33)

**Tablo 5:** “Başı Kuşlu Çocuk” Kitabında Bulunan Değerler

Başı Kuşlu Çocuk	Adalet (2), Aile birliğine önem verme (6), Bağımsızlık (0), Barış (1), Bilimsellik (3), Çalışkanlık (2), Dayanışma (3), Duyarlılık (2), Dürüstlük (2), Estetik (0), Eşitlik (1), Sevgi (4), Saygı (2), Özgürlük (0), Sorumluluk (8), Tasarruf (0), Vatanseverlik (0), Yardımseverlik (7)	Toplam (f) 37 %5.36

Ümit, bir gün kafasında bir kuşla uyanır. Ne yaparsa yapsın kuş onu terk etmez. Sorumluluklarını bilen, çevresine karşı duyarlı olmayı öğrenen, terbiyeli bir çocuk olana kadar onun başında durmaya kararlıdır. Kuş yalnızca Ümit'e görünmektedir. Bu durum ailesinin dikkatini çeker ve korkmaya başlarlar. Ümit'i parapsikoloğa götürürler. Kuşun sayesinde Ümit çevresine faydalı işler yapmaya başlar ve duyarlı bir çocuk olur.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- *“Sana bir iyilik edeyim mi? ... Aradan on saniye geçmişti ki, Ümit düzgün odada, tertemiz çantasını kapatıyordu.” (BKÇ – s.23)*
- *“Sevmek söz vermekle olur mu hiç? Sen insanları tanıımıyorsun, dedi Ümit. Sevmek çaba göstermektir. Şimdi sevmesen de olur. Bu çabayı gösterecek misin? Ümit, Ümit kardeş?” (BKÇ – s. 32)*
- *“Ah, keşke hepsini taşıyabilsem de tümüne sahip olsam, diye aklından geçirince ağaçlar yine ekolu olarak “Olur mu hiç... Başka çocuklar da kitap okumalı” diye sesleniyorlardı.” (BKÇ – s.40)*
- *“Şu anda kimlerin başının dertte olduğunu bilemeyiz. Kaybedecek tek dakikamız bile yok.” (BKÇ – s. 50)*
- *“O yaşta bir küçük böylesi bir sorumluluğu taşıyamaz.” (BKÇ – s. 50)*
- *“Hala kendisine küs olmalı. Kuşum, sevgili kuşum, seni çok özledim. Ne kadar da alışmışım meğerse. Nerelerdeydin? Çok merak ettim.” (BKÇ – s. 69)*
- *“Yardımlaştık ya... Daha doğrusu sen sana yardım ettim, bütün gece ödevini birlikte yaptık...” (BKÇ – s. 88)*

**Tablo 6:** “Yıldız Yavrusu” Kitabında Bulunan Değerler

<i>Yıldız Yavrusu</i>	Adalet (1), Aile birliğine önem verme (5), Bağımsızlık (1), Barış (2), Bilimsellik (4), Çalışkanlık (3), Dayanışma (1), Duyarlılık (4), Dürüstlük (1), Estetik (4), Eşitlik (1), Sevgi (5), Saygı (3), Özgürlük (0), Sorumluluk (4), Tasarruf (5), Vatanseverlik (1), Yardımseverlik (4)	Toplam (f) 49 %7.10
-----------------------	--	---------------------

Simmis ve Ramram isimli iki çocuğu olan anne yıldız gezegende eğitim rolünü üstlenen anne rolünü oynamaktadır. Mutlu ve huzurlu bir şekilde yavrularını büyütürken UCAB isimli bir uzay canavarı anneyi etkisiz hale getirmek ister. Anne yıldız bölünür ve çocuklarını uzak diyarlara fırlatır. Masalda dünyaya inen Ramram’ın bu gezegende yaşadığı olaylar anlatılır.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- *“Gökyüzünün uçsuz bucaksız karanlıklarında ve aydınlıklarında; kozmik oluşumları, kimyasal ve biyolojik yapıları birbirinden farklı pek çok şey dolaşır.” (YY – s. 5)*
- *“Gerçekte, küçük uslu yavrusu daha çok mutluluk veriyordu ama Ramram çok duyarlı, zeki ve yetenekliydi. (YY – s. 12)*
- *“Bizim evrenimizin kuralı böyledir de ondan. İlkemiz, varlığın kendine yetmesi ve başının çaresine bakabilmesidir.” (YY – s. 31)*
- *“Ramram ve Simmis fazla enerji gitmesin diye yanıt vermediler ama kendilerini hazırladılar.” (YY – s. 35)*
- *“Bir nokta gibi de olsa, içlerinde tarihsel ve kültürel eserlere saygı bulsaydı, uzaklara gitmeyecek, uzun işlere girişmeyecek, o noktadan girip, adamları*

*inandırarak bilinçli ve değerbilir insanlara çevirecekti.” (YY – s. 66)*

- *“Evimdeyim. Tatildeyim bugün. Hiçbir zaman görevimi savsaklamam ben. İşimi çok seviyorum.” (YY – s. 80)*

**Tablo 7:** “Huvava İlk Çevre Koruyucusu” Kitabında Bulunan Değerler

<i>Huvava</i>	Adalet (4), Aile birliğine önem verme (0),	
<i>İlk Çevre</i>	Bağımsızlık (0), Barış (5), Bilimsellik (0),	
<i>Koruyucusu</i>	Çalışkanlık (0), Dayanışma (1), Duyarlılık (2), Dürüstlük (0), Estetik (0), Eşitlik (0), Sevgi (4), Saygı (0), Özgürlük (0), Sorumluluk (3), Tasarruf (0), Vatanserverlik (2), Yardımserverlik (1)	Toplam (f) 22 %3.18

Bilinçli ilk çevre koruyucusu olarak kabul edilen Huvava'nın doğayı ve ormanları yok etmek isteyen, Gılgamesh ve Engidu isimli canavarla mücadelesi ve bu mücadeleyi kaybedişi destansı bir anlatımla konu edinilmiştir.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- *“Yetmişimci yaşında, kendilerini benim gibi yeryüzüne sorumlu duyan bütün insanlardan dileğim budur.” (HİÇK – s.8)*
- *“Ne çok düşmanı var dağlarımın ... / Evimiz... Altta yeşil halı, üstte yeşil çatı ... (HİÇK – s.10)*
- *“Yalnızca bir kere ama taa gönülden parçalanırcasına bağırıldılar: Yetiş Huvava!” (HİÇK – s.14)*
- *“Onun gibi davranma. Sen iyiler iyisisin, sen barış ve dostluksun.” (HİÇK – s.16)*
- *“Dayanamazdım haksızlığa... Onları savunacaktım, sonsuza kadar acı hikayesi anlatılacak olandım.” (HİÇK – s.19)*

- “*Bu savaşlarda hiç olmayacağız biz... Son dost olarak seni geleceğe yazdık.*” (HİÇK – s.25)
- “*Haklı binlerce yıl yaşayabilir.*” (HİÇK – s.36)

**Tablo 8:** “Merhaba Sevgi” Kitabında Bulunan Değerler

Merhaba Sevgi	Adalet (9), Aile birliğine önem verme (6), Bağımsızlık (0), Barış (3), Bilimsellik (0), Çalışkanlık (3), Dayanışma (1), Duyarlılık (7), Dürüstlük (6), Estetik (0), Eşitlik (3), Sevgi (4), Saygı (3), Özgürlük (0), Sorumluluk (9), Tasarruf (2), Vatanseverlik (2), Yardımsızlık (2)	Toplam (f) 60 %8.69
	(2)	

Sevgi tam bir hayvanseverdir. Onlar için elinden gelen her şeyin en iyisini yapmaya çabalar. Sevgi küçükken bir gezi aracıyla kaza geçirir ve kolunu kaybeder. Buna alışması zor olsa da hayali olan veterinerliğe ulaşabilmek için her işini tek koluyla halletmeye çalışır. “Merhaba Sevgi” romanında konumuz Sevgi’nin başından geçen iyi ve kötü olayların tümüdür.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “*Herkes gücüne göre bir işi sahiplenmiş, sorumluluğunu almış yürüyor.*” (MS – s. 18)
- “*Yavrularından birini bana verir misin? Onu senin kadar çok seveceğime ve koruyacağıma söz veririm.*” (MS – s. 27)
- “*Anne, bize bağıırıp hesap soracağına, şu yaramaz küçük kızınla biraz ilgilenen, yanlış doğruyu anlatsan iyi olur.*” (MS – s. 37)
- “*Sevgi yardım isterse yardımına koşun, ama onu incitecek işgüzarlıklar istemem, diye ekledi.*” (MS – s. 81)
- “*Üstelik kız olması onun hor görülmesini gerektirmez. Evet, insanlar eşittir.*” (MS – s. 98)

- “Bundan sonra göndereceklerimle de önce beslenmene sonra da kafanın gelişmesine yararı olacak biçimde harcama yapacaksın.” (MS – s. 106)
- “Yalansöyleyemezdim. Çok korkmuştum, üzül müştüm, ama yalan söylemek aklımdan geçmezdi.” (MS – s. 136)
- “Annem çok utandı, ben daha çok utanıyordum. Herkese karşı saygısızlık yapmıştım.” (MS – s. 136)

**Tablo 9:** “Melek ve Dostları” Kitabında Bulunan Değerler

Melek ve Dostları	Adalet (0), Aile birliğine önem verme (12), Bağımsızlık (0), Barış (2), Bilimsellik (3), Çalışkanlık (5), Dayanışma (3), Duyarlılık (8), Dürüstlük (3), Estetik (1), Eşitlik (0), Sevgi (5), Saygı (2), Özgürlük (0), Sorumluluk (9), Tasarruf (1), Vatanserverlik (0), Yardımseverlik (12)	Toplam (f) 66 %9.56

Melek, zamanının çoğunu bahçede geçiren; karpuzlarla, hayvanlara ilgilenen küçük bir kız çocuğudur. Edinilebilecek her türlü hayvan Melek’in dostudur. Anne ve babası Melek’e bir kardeşinin olacağını söyler. Melek ilk başta bu durumu kabullenmekte zorlansa da yavru köpekleri görüşü, kendisine verilen sorumlulukları yerine getirişiyle zamanla bu duruma alışır.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “Melek kediciklerin korkmuş olduklarını anladı ve çok üzüldü.” (MvD – s. 17)
- “Üstelik bir kardeş kendisine gösterilen sevgiye ortak olurdu.” (Melek ve Dostları – s. 25)
- “Onlara bakmayı öğretin bana, dedi. Babamla annem bana güvendiler. Karpuz yetiştiriyorum diye küçük fideleri bana gösterdi.” (MvD – s. 53)

- “Ama yeni bebek demek, yeni masraflar olacak demektir. Bu iyi bir fırsat güzel kızım. Hem senin annene yardımcı olmanı da bekliyorum.” (MvD – s. 92)
- “Ben de senin hatalar yapabilecek kadar küçük olduğunu unuttum kızım, dedi babası da. Özür dilemeyi bildiğin için ne zamandır düşündüğüm bir armağanım olacak sana... Yarını bekle. Hiç ipucu veremem.” (MvD – s. 167)
- “Oymalı tahtadan yapılmıştı. Yuvarlaktı. Minik kapısının üstünde oymalı bir “M” harfi vardı.” (MvD – s. 168)
- “Dönmeleri gerekiyordu. Elbirliğiyle, çevreyi tertemiz ettiler.” (MvD – s. 186)
- “Korkmuyorum anne. Sen ne yapılacaksa bana söyle, dedi.” (MvD – s. 229)

**Tablo 10:** “Mavi Saçlar Pembe Gözler” Kitabında Bulunan Değerler

Mavi Saçlar Pembe Gözler	Adalet (4), Aile birliğine önem verme (3), Bağımsızlık (1), Barış (2), Bilimsellik (2), Çalışkanlık (5), Dayanışma (1), Duyarlılık (3), Dürüstlük (2), Estetik (3), Eşitlik (1), Sevgi (3), Saygı (3), Özgürlük (0), Sorumluluk (6), Tasarruf (1), Vatanseverlik (0), Yardımseverlik (4)	Toplam (f) 44 %6.37

Bir ülkede çeşit çeşit kıyafetler giyen, modaaya ayak uydurmaya çalışan bir kral ve bu kralın maharetli bir terziyi vardır. Terzi eşini kaybedince kızıyla yalnız kalır ve bu sırada işine devam eder. Terzinin kızı da kendisi kadar yeteneklidir ve terzi kızını yetiştirmeye karar verir. Saraya geldiği gün kızın ilham perisi belirir. Ancak belli bir süre sonra kız kibirli biri haline gelir, periyi üzer ve perisinin onu terk etmesine sebep olur. Fakat kız hatasını anlar ve farklı bir ilham perisiyle yeteneğini mimari alanda geliştirerek tüm ülkenin mimari yapılarını yapmaya başlar.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “Rahattılar, çünkü ülkeyi koruyan dağlar bu zenginliğin çevresini bir çember gibi sarıyordu.” (MSPG – s. 5)
- “Herkes ona yardım etmeyi önerdi. Kız kimseden yardım kabul etmedi.” (MSPG – s. 20)
- “Beni sakın incitme. Bana ağır bir söz söyleme. Arkamdan konuşma, kabalık etme.” (MSPG – s. 25)
- “Kız, iyi bir terzinin malzemeyi ziyan etmemesi gerektiğini düşündü.” (MSPG – s. 34)
- “Bu çalışkan bir adam için en büyük cezaydı.” (MSPG – s. 48)
- “Hem kalp kırıyordu hem de yalan söylüyordu. Esin perisi gerçeği hemen anladı.” (MSPG – s. 51)
- “Sevginin, saygının karşılık bulursa çoğalacağını, bulmazsa biteceğini düşünmemişti.” (MSPG – s. 64)
- “Kız bütün yüreğiyle, ayrı kaldığı yıllar boyu biriktirdiği sevgiyle, o büyük pişmanlığıyla nazlı ama bitkin perisine sarıldı.” (MSPG – s. 71)

**Tablo 11.** “Çiçek Elli Robot” Kitabında Bulunan Değerler

Çiçek Elli Robot	Adalet (0), Aile birliğine önem verme (1), Bağımsızlık (1), Barış (1), Bilimsellik (5), Çalışkanlık (2), Dayanışma (2), Duyarlılık (3), Dürüstlük (0), Estetik (0), Eşitlik (0), Sevgi (5), Saygı (0), Özgürlük (2), Sorumluluk (3), Tasarruf (0), Vatanseverlik (1), Yardımseverlik (3)	Toplam (f) 29 %4.20
---------------------	--	---------------------------

“Çiçek Elli Robot” isimli masal kitabı içinde beş farklı masal içermektedir. Kitaba ismini veren “Çiçek Elli Robot” masalında dünyayı etkisi altına alan bilim insanlarının kötülük yapmak, yakmak, yıkmak üzere ürettiği Hoyrat



isimli bir robotla Hoyrat'ın verdiği tüm zararları onaran bir robot arasındaki mücadele anlatılmaktadır.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- *“Onun, yıkmanın kolaylığını algıladığı için bu kötücül gücü istediğini biliyordu.” (ÇER – s. 11)*
- *“Kaçmak istiyordu ya , düşmanın kendisini izlemesinden, yuvasını bulup yavrusuna kötülük etmesinden korkuyordu.” (ÇER – s. 20)*
- *“Onlar hiçbir zaman bir işi hafife almıyor. Benim katkım, bir başkasından önemsiz demiyorlardı.” (ÇER – s. 27)*
- *“Çeşitli bilimsel toplantılar, eğlence programları, yarışmalar yanında, uzayda canlı barındıran bütün gezegenlere, astroidlere, yıldızlara armağanlar gönderme kararı aldılar.” (ÇER – s. 35)*
- *“Su yılanı biçimindeki oyuncak kendini özgür buldu.” (ÇER – s. 44)*
- *“Robot kendi becerikliliği bir yana, ardından gelen büyük bir çevreci çocuk grubu da yetiştirmişti.” (ÇER – s. 77)*
- *“Sen tarımcı robot olacaksın. Her işlevin üretime yöneliktir.” (ÇER – s. 80)*

**Tablo 12:** “Gezgin Kertenkele ve Kutup Ayısı” Kitabında Bulunan Değerler

Gezgin Kertenkele ve Kutup Ayısı	Adalet (3), Aile birliğine önem verme (2), Bağımsızlık (1), Barış (1), Bilimsellik (1), Çalışkanlık (1), Dayanışma (3), Duyarlılık (3), Dürüstlük (0), Estetik (2), Eşitlik (0), Sevgi (3), Saygı (2), Özgürlük (5), Sorumluluk (7), Tasarruf (0), Vatanserverlik (3), Yardımseverlik (8)	Toplam (f) 45 %6.52
---	---	---------------------------

“Gezgin Kertenkele ve Kutup Ayısı” isimli masal kitabı içinde beş farklı masal içermektedir. Kitaba ismini veren “Gezgin Kertenkele ve Kutup Ayısı” masalında çöllerde doğmuş bir kertenkelenin topraklarından uzağa gidip serinlemek istemesi; kutuplarda doğmuş bir kutup ayısının ise burada çok üşüyüp sıcak diyarlara gitmek istemesi anlatılmaktadır. Masalda her iki karakter de daha sonra asıl varlıklarını doğdukları yerlerde sürdürebileceklerini fark etmektedirler.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “Deniz hayvanlarını ikide bir azarlar, kötü davranır, hiç hakkı olmadığı halde bazılarını, benim ülkemden git... Bir daha seni buralarda görmeyeceğim, diye kovardı.” (GKvKA – s. 8)
- “Özgür, yalnız ve güçsüzdü.” (GKvKA – s. 15)
- “Önce birinci küslüğümü geçireceksiniz, ben yine küs kalacağım, ikinci küslüğüm için özür dileyeceksiniz, o zaman barışacağım.” (GKvKA – s. 20)
- “Bana inanmayabilirsiniz. Sizi inandırmak benim görevim, bunu biliyorum.” (GKvKA – s. 30)
- “Buralar bana göre değil sevgili yavru kertenkele. Artık dönmeliyim.” (GKvKA – s. 47)
- “Sen git... Ben onları korurum. İçin rahat olsun, dedi.” (GKvKA – s. 54)
- “Yine de iş işten geçmedi bence. Biz birlik olursak değerlerimizi saklamanın yolunu bulacağımıza inanıyorum, diye iyimser konuştu arı beyi. (GKvKA – s. 68)

**Tablo 13:** “Eyvah Kardeşimi Sevmeye Başladım” Kitabında Bulunan Değerler

<i>Eyvah! Kardeşimi Sevmeye Başladım</i>	Adalet (5), Aile birliğine önem verme (8), Bağımsızlık (0), Barış (1), Bilimsellik (3), Çalışkanlık (0), Dayanışma (1), Duyarlılık (4), Dürüstlük (2), Estetik (2), Eşitlik (0), Sevgi (7), Saygı (2), Özgürlük (1), Sorumluluk (8), Tasarruf (1), Vatansızlık (0), Yardımseverlik (6)	Toplam (f) 51 %7.39
--	--	---------------------------

Tolga, evin tek çocuğudur. 4 yaşındayken bir kardeşi olacağını öğrenir ve bu onun en kötü günü olur. Tolga kardeş istememektedir. Kardeşi olduktan sonra tüm ilgi bebek üzerinde toplanmıştır. Tolga, türlü yaramazlık ve şımarıklıklarla kardeşine zarar vermek, onu üzmemek istemektedir. Kardeşine zaman zaman haksızlıklar yapar. Bir gün oyun oynarken kardeşi Can merdivenlerden düşer. Bu bir kazadır. Tolga kardeşinin başına gerçekten kötü bir şey gelmesini istemez. Kardeşi eve geldikten sonra Tolga eski alışkanlıklarını bırakır ve kardeşini gerçekten sevmeye başlar.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “*Senin için işlerimi bitirmeden eve geldim, sevgili yavrucuğum.*” (EKSB– s. 7)
- “*Hadi hadi oğlum, meraktan öleceğim. Seni bekleme görevi bana verildi diye zaten kızgınım. Düşünebiliyor musun, herkes orada, bense bacak kadar torunun paşa keyfini bekledim.*” (EKSB – s. 16)
- “*Benden çekinmeli, bana saygılı davranmalıydı.*” (EKSB – s. 36)
- “*Fırat doğrucu bir arkadaştı. Bana karşı çıktı.*” (EKSB – s. 37)
- “*Bir sürü taş yığınınına indik çıktık. Sanatsal anlamını bilmiyorum.*” (EKSB – s. 48)

- “Eden bulur, atasözünü anneannem hiç dilinden düşürmez.” (EKSB – s. 55)
- “Artanı ne yapacağız?” (EKSB – s. 64)

**Tablo 14:** “Kendini Köpek Sanan Ayakkabılar” Kitabında Bulunan Değerler

	Adalet (1), Aile birliğine önem verme (1), Bağımsızlık (0), Barış (2), Bilimsellik (0), Çalışkanlık (1), Dayanışma (3), Duyarlılık (2), Dürüstlük (0), Estetik (0), Eşitlik (2), Sevgi (3), Saygı (1), Özgürlük (1), Sorumluluk (4), Tasarruf (2), Vatanseverlik (0), Yardımseverlik (7)	
<i>Kendini Köpek Sanan Ayakkabılar</i>		Toplam (f) 28 %4.05

“Kendini Köpek Sanan Ayakkabılar” isimli masal kitabı içinde beş farklı masal içermektedir. Kitaba ismini veren “Kendini Köpek Sanan Ayakkabılar” masalında Kemal’in ayakkabıları köpekler gibi hareket etmektedir. Bu sayede Kemal, değişik bir gün geçirir bunun yanında bir hırsızlık olayının çözülmesine yardımcı olur.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “Sorumluluğu alıyorum babacığım, onun her türlü sorumluluğu benim.” (KKSA – s.14)
- “Onu öyle büyük bir sevgiyle ve sevinçle öptüler ki, Asuman’ın gözleri yaşardı.” (KKSA – s.20)
- “O yüzden aldığımız ayakkabı eskiyince yeni bir tane alıyoruz.” (KKSA – s.24)
- “Onlar kendilerinden başkasına yardım etmeyi bilmezlerdi.” (KKSA – s.40)
- “Herkes yardım etmekten mutluluk duyuyorum.” (KKSA – s.54)
- “Başkalarının haklarına saldırıyor... Bak küçük yavrular aç kalacak.” (KKSA – s.68)

**Tablo 15:** “Beceriksizler Sirkı” Kitabında Bulunan Değerler

<i>Beceriksizler Sirkı</i>	Adalet (2), Aile birliğine önem verme (1), Bağımsızlık (0), Barış (8), Bilimsellik (0), alışkanlık (4), Dayanışma (2), Duyarlılık (4), Dürüstlük (0), Estetik (0), Eşitlik (3), Sevgi (3), Saygı (2), Özgürlük (2), Sorumluluk (2), Tasarruf (2), Vatanseverlik (0), Yardımseverlik (4)	Toplam (f) 39 %5.65
----------------------------	--	---------------------------

“Beceriksizler Sirkı” isimli masal kitabı içinde beş farklı masal içermektedir. Kitaba ismini veren “Beceriksizler Sirkı” masalında gösteri yapanlar arasındaki kavga ve inatlaşmalar anlatılır. Esasen yetenekli olan sirk çalışanları kavgalar sonucunda işlerin aksamasıyla işsiz kalırlar. Sonunda hatalarının farkına varırlar, sirk yeniden kurulur ve hiç kavga etmezler.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “*Aile tartıştı, tartıştı ve oğullarının isteğini çok haklı buldular.*” (BS – s.10)
- “*Hepsi de hayvanları seviyordu. Kentin çocukları da hayvanları seviyorlardı. Harlıklarından, evdeki yiyeceklerden getirerek onların beslenmelerine yardımcı olacaklarını söylediler.*” (BS – s.28)
- “*Özveriyle çalışacak, başkalarını dinleyeceklerdi.*” (BS – s.31)
- “*Yaşamımız boyunca bu kadar uyumlu, bu kadar birbirine saygı gösteren, bu kadar iyi eğiten insan görmedik, diyorlardı.*” (BS – s.31)
- “*Bu, yaşamlarında ilk kez gördükleri bir özgürlük oldu.*” (BS – s.38)
- “*Biz toplamayı ve saklamayı seven canlılarız.*” (BS – s.50)

- “*Bak Küçük Arı, sen çok çalışkansın, ama ben de çalışkanım. Buna karşın herkes seni benden çok seviyor. Neden?*” (BS – s.54)
- “*Aman askere tembih edelim. Barışı siz istediniz de biz kabul ettik demesinler. Düşmanımız da olsalar onurlarını kırmayalım, kararına vardılar.*” (BS – s.65)
- “*Uzun süredir savaşı yaşayan bu insanlar, savaşın ne kadar kötü ve adaletsiz olduğunu iyice öğrenmişlerdi. Savaş bütün güzellikleri, emekleri yok ediyordu.*” (BS – s.67)

**Tablo 16:** “Küçük Mavi Tren” Kitabında Bulunan Değerler

	Adalet (0), Aile birliğine önem verme (2), Bağımsızlık (0), Barış (2), Bilimsellik (0), Çalışkanlık (3), Dayanışma (1), Duyarlılık (2), Dürüstlük (1), Estetik (0), Eşitlik (0), Sevgi (3), Saygı (0), Özgürlük (1), Sorumluluk (3), Tasarruf (0), Vatanseverlik (0), Yardımseverlik (6)	Toplam (f) 28 %4.05
--	--	---------------------------

“Küçük Mavi Tren” isimli masal kitabı içinde beş farklı masal içermektedir. Kitaba ismini veren “Küçük Mavi Tren” masalında bir lunaparkta önceleri tüm çocukları eğlendirip mutlu eden ancak lunaparkın kapatılmasıyla görevlerini yapamadığı için üzülen ve mutsuz olan bir trenin yaşadıkları anlatılır.

Eserden değerlere yönelik örnek cümleler aşağıda ifade edilmektedir:

- “*Kent halkı, küçük gölün kıyısında insanların harıl harıl çalıştıklarını görünce merak etti.* (KMT – s. 7)
- “*Benim içim boş. Bütün makinelerimi aldılar. İstersen gel gir, seni gücüm yettiğince kötü havadan, soğuklardan korurum.*” (KMT – s. 10)

- “Ben yardım etmek isterim. Ama oraya uçabilmem olanaksız.” (KMT – s. 16)
- “Güzelliğinden onurlanan gökyüzü bunu duyunca sevindi. Öyle çok mavisini vardı ki birazcığını şu küçücük balona aktarsa hiçbir şey yitirmiş olmazdı.” (KMT – s. 26)
- “Çünkü çok armağan aldım; bu armağanı verenler, bir yandan da bana bir görev yüklediler.” (KMT – s. 34)
- “Bize Pigme derler. Savaştan ve kaba güçten nefret ederiz.” (KMT – s. 40)
- “Annem babam seni görselerdi gökkuşağı, yalan söylemediğimi, uydurmadığımı, düş görmediğimi anlarılardı, dedi.” (KMT – s. 52)
- “Korkma diye daha önce de söylemiştim. Haydi yavrum, o çaresiz insanlara yardım et.” (KMT – s. 58)
- “O zaman başınızın üstünde bir küçük ıslaklık duyacaksınız. Bu, küçücük bulutun size verdiği sevgi öpücüğüdür.” (KMT – s. 80)

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Çocuk kitapları, çocukları kişisel-sosyal yönden geliştiren araçlardır. Çocuk, okuduklarıyla önceden oluşturduğu şemaları düzenleyerek olumlu- olumsuz kavramları belirler. Bu sebeple ailelerin ve öğretmenlerin çocuklara kitap önerilerinde bulunurken dikkatli ve duyarlı davranmaları, doğru iletiler sunan kitapları çocuğa sunmaları gerekmektedir. Bu çalışmada Ayla Kutlu'nun çocuklara yönelik yazmış olduğu masal, hikâye, roman, destan türündeki tüm kitapları değerler yönünden incelenmiştir.

Çalışmada toplamda 690 kez eğitsel iletiye verildiği belirlenmiştir. Eğitsel iletilerin en fazla “Harika İkizler” serisinde (f=86), en az ise “Küçük Mavi Tren ve Kendini Köpek Sanan Ayakkabılar” kitaplarında (f=28) olduğu belirlenmiştir. Diğer kitaplarında ise değerler birbirine yakın orandadır. Kitapların sayfa sayıları çoğunlukla az olduğu için yazar sayfaları değerlerle doldurmak yerine dolaylı yoldan aktarımlar yapmıştır. Zira Çer’e (2016) göre yazınsal metinlerde ileti örtük olmalı ve belleme amacıyla bir önerme gibi sunulmamalıdır. Çocuk, metnin içindeki ip uçlarından hareketle olaylarla ilgili öngörülerini iletilerle bağdaştırır (Aydın ve Uzun, 2020). Bunun yanında metinler içinde doğrudan aktarılan değerler de yok değildir. Genellikle öğretici anlatımdan uzak durularak mizahi bir dille anlatım yapıldığı ifade edilebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda (2018) belirtilmiş olan 18 değerden tümü Ayla Kutlu’nun kitaplarında bulunmaktadır. En çok tekrar edilen değerler, yer yer direkt olarak verilmiş yer yer dolaylı yoldan söylenmiş olan sorumluluk (f=87); yardımseverlik (f=80); aile birliğine önem verme (f=78) değerleridir. En az belirtilmiş değer ise bağımsızlık (f=4) değeri olmuştur. Kitapların genellikle 6-11 yaş arası çocuklara hitap ettiği düşünüldüğünde olumlu bir kişilik gelişimi için önemli olan değerlerin sıklıkla verilmiş olması kabul edilebilirdir. Ayla Kutlu’nun kitaplarında tüm değerlere yer verilmiştir.

Adalet değeri ile ilgili olarak kişinin kendi hakkını araması, karşısındaki bireylere adil davranması; aile birliğine önem verme değeri ile ilgili olarak ailenin çocuklarına değer, sevgi ve önem vermesi, ne durumda olunursa olsun çocuklarıyla vakit geçirmesi ve onların sorunlarıyla ilgilenmesi; bağımsızlık değeri ile ilgili olarak



zor durumda kalındığında minnet altında kalmamak için diğer ülkelerden yardım almayı kabul etmeyip kendi başına bir çare, yöntem bulmaya çalışması; barış değeri ile ilgili olarak çocukların savaşlardan korkması bu duruma bir çare araması, ormanların kesilmemesi ve tahrip edilmemesi için bir barış elçisi seçilmesi; bilimsellik değeri ile ilgili olarak ışık hızının değerlerinin verilmesi, ülkede bilimsel kongrelerin yapılıyor oluşuna örnekler verilmesi; çalışkanlık değeri ile ilgili olarak kentteki tüm insanların çalışması; dayanışma değeri ile ilgili olarak çocukların el ele vererek ormanı kurtarması, hayvanlara yardım etmesi; duyarlılık değeri ile ilgili çocukların yeşile ve hayvanlara olan hassasiyeti ve oluşan olumsuz durumlar için çözüm üretme isteklerinde bulunmaları; dürüstlük değerinde çocukların birbirlerine ve ailelerine karşı yalan söylememeleri; estetik değeri ile ilgili olarak kıyafet tasarımlarının, arkeolojik çalışmaların uzmanlar tarafından detaylı bir şekilde betimlenerek verilmesi; eşitlik değeri ile ilgili olarak tüm insanların eşit olduğu düşüncesinin eserlerin farklı bölümlerinde tekrarlanması; kahramanların birbirlerine, yaşlılara, hayvanlara ve doğaya gösterdikleri saygı ve sevgi değerinin sıklıkla tekrarlanması; özgürlük değeriyle ilgili olarak çocukların kendi başlarına iş yapmak istemeleri, bu durumu özgür olmakla tanımladıkları ancak sonrasında olumsuz durumlarla karşılaşmaları; sorumluluk değeri ile ilgili olarak ebeveynlerin çocuklarına görevler vermeleri ve çocukların görev bilinciyle hareket ederek sorumluluklarını yerine getirdiği pek çok durumun metinlerde yansıtılması; tasarrufla ilgili olarak artan kumaşların israf edilmemesi, suların boş yere akıtılmaması gerektiği; vatanseverlik değeri ile ilgili olarak ülkede bulunan kral ve kraliçenin halkın sorunlarıyla ilgilenmesi, halkın çıkarları doğrultusunda hareket edilmesi; yardımseverlik değeri ile ilgili olarak

ise insanların birbirlerine ve hayvanlara olan yardımları eserlerde bulunan değerlere örnek olarak gösterilebilir.

Sonuç olarak Ayla Kutlu'nun çocuk edebiyatı eserlerinde MEB Sosyal Bilgiler Programı'nda belirtilmiş olan tüm değerlerin yer aldığı, bu değerlerin yer yer dolaylı yoldan yer yer direkt olarak aktarıldığı görülür. Ayla Kutlu çocuk edebiyatı için önemli değerlerden biridir ve kitapları çocukların okuması için uygun özelliklere sahiptir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, Ç. (2011). Eskiye Zaman”ın Kadın Belleğinde Eskitemediği Mekanlar: Ayla Kutlu ve mekân ilişkisi analizi. *Fe Dergi*, 3(1), 95-107.
- Aydın, M. (2011). Değerler, İşlevleri ve Ahlak. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 39-45.
- Aydın, İ. ve Uzun, M. (2020). Çocuk Kitaplarının Taşınması Gereken Özellikler: Cemil Kavukçu’nun Bir Öykü Yazalım Mı? ve Masal Anlatma Oyunu Adlı Eserlerine Eleştirel Bir Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö7, 315-340.
- Balcı, S. (2011). Feminist Eleştiri Yöntemiyle Ayla Kutlu’nun Öyküleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Barış, B. (2016). Ayla Kutlu’nun Eserlerine Feminist Eleştirel Bir Yaklaşım. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Bulut, K. (2021). Ayla Kutlu’nun ‘Merhaba Sevgi’ Adlı Çocuk Romanının Değerler Eğitimi ve On Kök Değer Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 248-272.
- Çavuşoğlu, A. (2019). Ayla Kutlu’nun Cadı Ağacı Romanının Sosyal Değerler Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Çer, E. (2016). Çocuk Edebiyatı. 0-6 Yaş Çocuk Kitaplarında Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelik. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çiçek, S. (2019). Ayla Kutlu’nun Bir Göçmen Kuştı O ve Hoşça Kal Umut romanlarının karşılaştırmalı söz dizimi incelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Çopur, G. (2020). Ayla Kutlu’nun Romanlarındaki İntihar İzleğine Durkheim’cı Bir Yaklaşım. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 46, 72-84.
- Demirel, Ş. (2010). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Edis, Z. (2018). Ayla Kutlu’nun Yedinci Bayrak Romanında Zorunlu Göç, Göçmenlik ve Mübadele. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 65-88.
- Ertuş, A. (2009). Ayla Kutlu’nun Öyküleri Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Gökalg Alpaslan, G. G. (2003). Bir Göçmen Kuştı O İnkilemesinde Kadınlar. *Türkbilgi*, 6, 87-116.
- Güneş, Z. (2008). Ayla Kutlu’nun Bir Göçmen Kustu O Adlı Romanı Üzerine Bir İnceleme. *Türkbilgi*, 16, 47-89.
- Güven, H. D. (2007). Ayla Kutlu’nun Romanlarında Anlatım teknikleri. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kılıçoğlu, E.B. (2016). Ayla Kutlu’nun Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde

- Toplumsal Cinsiyet Rollerini. Yüksek Lisans Tezi. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi.
- Meral, D.N. (2014). Ayla Kutlu'nun Cadı Ağacı ve Asi...Asi Romanları İle Doris Lessing'in The Summer Before The Dark ve The Sweetest Dream Romanlarının Kadın Karakterler ve Kadın Sorunları Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar), Ankara.
- Sepetci, U. (2002). Carol Ann Duffy, H.D. (Hilda Doolittle), Margaret Atwood ve Ayla Kutlu'nun Eserlerinde Mitlere Geri Dönüş: Yirminci Yüzyıl Kadın Edebiyatında Mitlerin Yeniden Yazılması. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Somuncuoğlu Özot, G. (2020). Çocuk Edebiyatında Sanat ve Değerler Eğitiminin Sorgulanması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 24(2), 205-216.
- Rüzgâr, E. (2001). Ayla Kutlu'nun Hayatı, Eserleri ve Romanlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Uca, N. (2019). Ayla Kutlu'nun Hikâyelerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini ve Kız Çocukların Eğitimi Sorunu. Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Uca, N. ve Bulut, K. (2020). Ayla Kutlu'nun Hikâyelerinde Toplumsal Cinsiyet Rollerini ve Kız Çocuklarının Eğitimi Sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 87-114.
- Uzundemir, Ö. (2005). Ayla Kutlu's Kadın Destanı and the Modification of the Epic. *Cankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(3), 119-126.
- Yanık, Z. (2019). Ayla Kutlu'nun Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. (2007). Ayla Kutlu'nun Roman ve Hikayelerinde Yapı İncelemesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2004). 1980 Sonrası Kadın Romancılarımızın (Adalet Ağaoğlu-Ayla Kutlu-Ayşe Kulin-Buket Uzuner) Romanlarındaki Kadına Bakış. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Tanju, E. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tekşan, M. (2018). Balkanlarda Yaşanan Trajedi: Yedinci Bayrak Urumeli'den İzmir'e. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 117-129.
- Özher Koç, S. (2020). Ayla Kutlu'nun "Mekruh Kadınlar Mezarlığı" Adlı Öyküsü Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 68, 73-84.



# EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN AKTİF ÖĞRENME ALGILARI

Doç. Dr. Şule ÇEVİKER AY<sup>1</sup>

---

## GİRİŞ

Geleneksel öğretim anlayışının yetersiz kaldığı günümüzde, eğitimin sürekliliğini, öğrenmenin bireysel ve kurumsal açıdan önemini ve yetiştirilmesi gereken insan tipini ortaya koyan; yaşam boyu öğrenme, öğrenen örgütler, yenilikçilik, girişimcilik, öğrenen özerkliği gibi kavramlar daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Bilgi çağı, öğrenmeyi öğrenen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, karmaşık problemleri çözebilen öğrencileri yetiştirmek zorundadır. Teknoloji hızla ilerlemekte ve daha önce insanların yaptığı pek çok işi makineler gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda yapay zekâ uygulamaları giderek yaygınlaşırken gelecekte çalışanlardan robotların yapamadıklarını yapmaları, karmaşık zeka gerektiren işlerin üstesinden gelmeleri, etkili düşünmeleri ve problem çözmeleri (Caine & Caine, 1991) beklenmektedir. 21. yüzyılın altın yetenekleri; “eleştirel düşünme ve problem çözme, sistemler ve insanlar arası işbirliğini geliştirme ve liderlik, manevra kabiliyeti ve değişime uyum hızı, inisiyatif alma ve girişimcilik, etkili

<sup>1</sup> Düzce Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9505-5105, e-mail: [suleay@duzce.edu.tr](mailto:suleay@duzce.edu.tr)

sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişebilme ve analiz edebilme, sürekli öğrenme, merak ve hayal gücü”dür (Wagner, 2010). Tüm bu becerilerin kazanılmasında yapılandırmacı eğitimin ve aktif öğrenme yaşantılarının büyük etkisinin olacağını söylemek mümkündür.

Aktif öğrenme (Açıkgöz, 2002; Bonwell & Eison, 1991’den aktaran Taş, 2005; Taş, 2005), öğrencinin öğrenmeye ilişkin kararları kendisinin vermesini, kendini izlemesini, değerlendirip değiştirmesini, hızını ayarlamasını, kendini yönetmesini, öğrenirken düşünmesini, düşünmesini düşünmesini, zihinsel olarak zorlanmasını ve çoğu zaman da diğer öğrencilerle birlikte birbirlerinin öğrenmelerini geliştirerek yeni bilgi üretmelerini sağlayan yansıtıcı ve çoğunlukla etkileşimli bir süreçtir. Aktif öğrenme yaklaşımına geçildiğinde öğretmenlerin bilgi aktarma rolü değişmektedir. öğrencilerin öğrenme aşamalarını kontrol etmenin ve değerlendirmenin, onları çalışmaya yönlendirmenin aktif öğrenmenin en belirgin özellikleri olduğu; öğrenciler işbirliği içinde çalışırken öğretmenlerin öğrencilerine rehber olmakta ve onları çalışmaya yönelik cesaretlendirmekte oldukları; bununla birlikte öğretmenlerin öğrenme süreci öncesinde öğrencileriyle birlikte öğrenme sürecini planladıkları ve bu süreçte öğretmenin en önemli rolünün öğrenenlerin araştırma becerilerini geliştirmek olduğu söylenebilir (Nevalainen vd. , 2001’den aktaran Açıkgöz, 2002).

Aktif öğrenmeye geçişte öğretmenin rolü gibi öğrenen rolü de değişmektedir (Kimonen & Nevalainen, 2005; Açıkgöz, 2002; Bonwell & Eison, 1991) öğretmen rehberlik (aracılık etme, model olma ve çalışmaya güdüleme), öğrenmeyi kolaylaştırma ve sınıfla birlikte öğrenme gibi rolleri üstlenirken öğrenciler öğrenme sorumluluğunu üstlenmekte; öğrenmeleriyle ilgili kendi kararlarını almakta,

kendi öğrenmelerini gözlemleyip değerlendirmekte ve araştırma yapmaktadır. Aktif öğrenme öğrenmekten çok daha güçlü olmaktadır (Cohn, Atlas & Ladner, 1994). Öğrenci karmaşık işlerle uğraşır problem çözmekten sorumlu tutulmaktadır (Özcan,2019). Aktif öğrenmeye geçmiş bir sınıfta öğretmen ve öğrencilerin değişen temel rolleri Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1:** Aktif Öğrenme İle Değişen Öğretmen ve Öğrenci Rollerini

	<b>Aktif Öğrenme Öncesinde</b>	<b>Aktif Öğrenme Sürecinde</b>
Öğretmen	Öğretmen merkezli sınıf Ürün merkezli öğrenme Bilginin aktarıcısı olarak öğretmen 'Yapan' olarak öğretmen	Öğrenci merkezli sınıf Süreç merkezli öğrenme Bilginin düzenleyicisi olarak öğretmen Kolaylaştırıcı olarak öğretmen
Öğrenci	Konuya özel odak Bilginin pasif alıcısı olmak Soruları cevaplamaya odaklanmak Kaşıkla beslenme	Bütünsel öğrenme odağı Aktif ve katılımcı öğrenenler Soru sormak Kendi öğrenmeleri için sorumluluk alma - yansıtıcı öğrenenler
	Birbiriyle rekabet etmek Kendi sözlerini söylemek istemek Bireysel konu öğrenenler	Öğrenmede işbirliği yapmak Aktif olarak başkalarının görüşlerini dinlemek Öğrenmeleri birleştirme

**Kaynak:** Nortern Ireland Curriculum. Active Learnig and Teaching Methods for Key Stage 3,p.4'den çevrilerek bütünleştirilmiştir.

Öğrenen ve öğretme rollerindeki bu değişimin gerçekleşmesi için öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerde de köklü değişikliklere gitmek gerekmektedir. Aktif öğrenen bir sınıfta gözlenen özellikler (Taş, 2005)



öğrencilerin araştırmaları için bilgi kaynaklarını bulma, düzenleme, örgütleme, sunma, projelerde bireysel ya da grup olarak sorumluluk alma, birbiriyle etkileşim, bilgi paylaşımı ve ortak bilgi üretimi için işbirliğidir. Bu sınıflarda (Harmin, 1994) güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma, duyarlı olma gibi nitelikler göze çarpar. Öğrencilerde özgüven, özsaygı kendini rahat ve güvende hissetme gözlenir, kazanma ya da herkesi memnun etme endişesi yoktur. Öğrenciler saate bakmadan, dersin bitmesini beklemeden sürekli çalışır, meşgul olurlar, kendi seçimlerini yaparak çalışmaya başlayan öğrenciler kendilerini güdülerler, düzeltirler, hızlarını ayarlayıp çalışmalarını yönetirler. Diğer öğrencilerle ve yöneticilerle destekleyici olumlu ilişkiler içindedirler, bir gruba aidiyet hissi oluşmuştur. Öğrenciler sınıfta olup bitenin farkında olacak kadar uyanık ve düşüncelidirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı, gayretli, diğerlerinin duygu ve düşüncelerine duyarlıdırlar.

Atmosferinin sayılan pek çok olumlu özelliğinin düşündürebileceği gibi aktif öğrenme geleneksel öğretime göre etkilidir (Kıncal, Ergül & Timur, 2007; Slavin, 1995; Jones, 1990; Lazarowitz, 1991; Conwell, 1988'den aktaran Kıncal, Ergül & Timur, 2007; Jones & Steinbrink, 1991; Kaptan & Korkmaz, 2000; Doymuş, Şimşek & Bayrakçeken, 2004). Alışıl gelmiş aktif öğreten - pasif öğrenen davranışları, başlangıçta aktif öğrenme uygulamalarını zorlaştırmakta ve öğrencilerin öğrenmeye direnç göstermelerine (McKinney, 2004), grup çalışmalarından ve grup arkadaşlarından yakınmalarına (Felder & Brent, 1996) neden olmaktadır. Buna karşın öğrenme sürecinde bizzat öğrencinin öğrenmesini sağlayan zihinsel, fiziksel ve eylemsel dönüşüm yaşanmakta, süreç sonunda bilişsel ve duyuşsal özelliklerin geliştiği, motivasyonun (Boyer,

2002; Demirel, 2002; Şahinel, 2005; Akçöltekin & Doğan, 2017); fen öğrenmeye yönelik motivasyonun (Yenice, Alpak Tunç & Yavaşoğlu, 2019); fen becerilerine yönelik algıların (Çavuş, Balçın & Yılmaz, 2018), başarının (Roskelly, 1988; Allen, 1995; Shaw, 1999; Çetin, 2007; Gür & Seyhan, 2006; Memnun, 2008; Akşit & Şahin, 2011; Freeman vd, 2014; Gür & Seyhan, 2016; Akçöltekin & Doğan, 2017), problem çözme becerilerinin (Dilmaç & Budancamanak, 2018); problem çözme becerilerine yönelik algıların (Çavuş, Balçın & Yılmaz, 2018; Özcan, 2019) ve kalıcılığın arttığı (Aydede & Matyar, 2009); zorluklarla baş etme, özgüven duygusu ve kendini ifade etmenin (Gökçe, 2004); birbirinden öğrenmenin (Özcan, 2019); yaratıcılığın (Ektiren & Sabaz, 2017); eleştirel düşünme becerilerinin (Bayır & Dilmaç, 2018) geliştiği; dersi başaramama korkularının azaldığı (Özcan, 2019) görülmektedir. Beynin çalışmasına uygunluğu (Açıkgöz, 2002) bilinen aktif öğrenmenin etkililiği pek çok yönüyle kanıtlanmaktadır. Aktif öğrenme çalışmaları üzerinde yapılan metaanaliz çalışmasında da aktif öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu; diğer öğrenme biçimlerine kıyasla oldukça etkili; derse yönelik olumlu tutum geliştirici; öğrenme yöntem ve tekniklerine yönelik olumlu görüş geliştirici (Kardaş & Uca, 2016) etkileri olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Aktif öğrenmeyle ilgili olumsuz etki sadece marjinal kimlik özelliklerine sahip kişilerin grup çalışmalarında kendilerini gizleme baskısını daha çok hissetmelerinde görülmektedir (Henning, Ballen, Molina & Cotner, 2019).

Aktif öğrenmeyi temel alan programların geliştirilmesinde ve öğretmenlerin bu programları uygulayacak niteliği kazanmalarında program geliştirmecilerin ve uygulamada öğretmenlerin rolü önemli olacaktır. Bu araştırmada amaç, yüksek lisans

eğitimiyle birlikte öğretmenlik yapmakta olan Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans (EPÖYL) öğrencilerinin aktif öğrenmeye ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda EPÖYL öğrencilerinin aktif öğrenme konusundaki görüşleri ve öğrenci olarak aktif öğrenme yaşantıları olarak algıladıkları uygulamalar ortaya konmaktadır. Bu bağlamda;

1. EPÖYL öğrencilerinin zihninde canlanan “sınıf imajı” aktif öğrenme açısından nasıl değerlendirilebilir?
2. EPÖYL öğrencileri aktif öğrenmeyi nasıl tanımlamaktadır?
3. EPÖYL öğrencilerinin aktif öğrenme yaşantıları olarak tanımladıkları uygulamalar nelerdir? sorularına yanıt aranmaktadır.

Yüksek lisans öğrencilerinin aktif öğrenmeyi yeterince bilmediklerini fark ederek başlamış bu araştırmada kullanılan bu soruların cevaplarının hem öğretmen hem de eğitimde program geliştirmeci olmaya aday olan eğitimcilerde yeni yaklaşımların ne kadar içselleştirildiğini, aktif öğrenme algılarında yeterlik ve eksiklerin neler olduğunu gösterebilecektir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar EPÖYL öğrencilerinin derslerinde ve öğretmenlerin hizmet içi ve öncesi eğitimlerinde içeriği yönlendirmede kullanılabilir.

## **YÖNTEM**

Nitel araştırma yönteminden olgubilim deseninin kullanıldığı çalışma, uzun yıllardır bilinen aktif öğrenme olgusuna odaklanmakta ve öğretmenlerin bu konuda algılarını incelemektedir. Araştırmacının Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programına devam eden 13 yüksek lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Yüksek lisans öğrencilerinin tamamı öğretmendir. Öğrencilerin

yedisi kadın altısı erkektir ve öğretmenlikte 3-7 yıl arası deneyimleri bulunmaktadır. “Öğretimde Yeni Yaklaşımlar” dersinde aktif öğrenme konusunu işlemeye ihtiyaç olup olmadığını anlamak için konu işlenmeden önce öğrencilere şu sorular yöneltilerek görüşmeler yapılmıştır: 1.Sınıf deyince zihninizde canlanan resmi anlatınız. 2.Aktif öğrenme nedir, nasıl tanımlarsınız?. 3.Öğrenci ya da öğretmen olarak ne tür aktif öğrenme yaşantıları geçirdiniz, hangi aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandınız? Sorular 3 EPÖ öğretim elemanı ile gözden geçirilmiştir. Soru sayısında değişiklik olmamış, ifadelerin anlaşılabilirliğini artırıcı iki düzeltme yapılmıştır. EPÖ YL öğrencilerinin cevapları deşifre edilmiştir. Her deşifre formu sırasıyla A’dan M’ye kadar harflerle kodlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) ile çözümlenmiş, kavramsal kategoriler altında EPÖYL öğrencilerinin cümlelerinden yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir. Çözümlemede güvenilirliği arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından veriler 5 hafta arayla iki kez çözümlenmiş ve birbiriyle tutarlılıkları karşılaştırılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırma sorularına verilen cevaplardan elde edilen bulgular içerik analiziyle incelenmiş ve Tablo 1’deki temalar ortaya çıkmıştır:

**Tablo 1: EPÖ YL Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Algıları**

<b>TEMA</b>	<b>KATEGORİ</b>	<b>KOD</b>
<b>SINIF İMAJI</b>	Öğretmen	Tahtaya yazan Anlatan Soran
	Öğrenci	Sırada oturan Dinleyici-izleyici Söz alan
	Ortam	Klasik sıra düzeni Çalışmaya uygun oturma düzeni Materyal zenginliği Sessiz az konuşan sınıf Çok konuşan gençler, sakin öğretmenler Geniş alan Ders dışına ilgi/aralarında eğlenme İzin alarak/almayarak derse katılım Rahat bir sınıf atmosferi Bazıları ayakta birbiriyle çalışan/ paylaşan öğrenciler Projeksiyon ve perde
<b>AKTİF ÖĞRENME TANIMI</b>	Öğrenci Sorumluluğu	Öğrenmeden sorumlu olma Araştırma (bilgiye ulaşma)-sorgulama-katılım Derse hazır gelme Konuya uygun öğrenme stratejisi seçme Sürecin öznesi

**Tablo 1:** EPÖ YL Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Algıları-Devam

TEMA	KATEGORİ	KOD
<b>AKTİF ÖĞRENME YAŞANTILARI</b>	Öğretmenin Görevleri	Rehberlik Geri planda kalma
	Aktif Öğrenmenin Amacı	Zihni geliştirme
	Aktif Öğrenme Teknikleri	Tartışma – soru sorma Farklı teknik kullanma Deneyimsel öğrenme
	Yardımcı Olabilecek Yöntem Teknikler	Kartopu, Pazaryeri, Konuşma halkası Grup çalışmaları Tartışma/Vızıltı grupları Drama Balık kılçığı Sorgulayarak öğrenme Yaparak yaşayarak öğrenme İstasyon Beyin fırtınası Gösterip yaptırma Deney- Gezi- gözlem Bilgisayar destekli öğretim Mikro öğretim Soru-cevap ,Buluş yoluyla öğrenme Örnek olay Anlamli öğrenme Resimle kurgulatma Tahtaya kaldırma, Şarkı söyletme/şiir okutma, Slayt kullandırarak anlatırma

**Tablo 1:** EPÖ YL Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Algıları-Devam

TEMA	KATEGORİ	KOD
	Kendi	Münazara
	Deneyimledikleri	Proje tabanlı öğrenme
	Yöntem Teknikler	Proje
		Altı şapkalı düşünme
		Materyal hazırlatma
		Kısa anlatım sonrası tartışma
		Slaytla anlattırma
		Tahtaya kaldırma

Tablo1’de görüldüğü gibi EPÖ YL öğrencilerinin aktif öğrenme algıları sınıf imajı, aktif öğrenme tanımı ve aktif öğrenme yaşantıları olmak üzere üç tema altında toplanmaktadır. Aşağıda bu temalar altındaki öğrenci algıları aktif öğrenme kavramı bağlamında incelenmektedir.

**1. EPÖ YL Öğrencilerinin Zihninde Canlanan “Sınıf” İmajı Aktif Öğrenme Açısından Değerlendirilmesi:** EPÖ YL öğrencilerinin zihinlerindeki sınıf imajının, 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler; öğretmen, öğrenci ve ortamdır.

**Öğretmen:** EPÖYL öğrencilerinin sınıf imajlarında öğretmenleri daha çok bilgi aktarıcı olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Örneğin; “Öğretmen tahtaya bir şeyler yazıyor (A)”, “Ders anlatan bir öğretmen var...Anlamayan var mı? diye soruyor (B)” “Bir şekilde öğrenciye ulaşip ders anlatmaya, derse ilgi toplamaya çalışan bir öğretmen (F)”, “Öğretmenin konu anlattığı...(H)”, “bilgiyi anlatan öğretmenler (İ)” “öğretmenin sorduğu (K)”,.. Tüm bu betimlemelerde öğretmenler bilgiyi aktaran ve kontrol eden kişidirler. Öğretmen resmi bir otoritedir. Örneğin; “Masasına oturmuş bir şeyler söyleyip yazıyor (A)” ve kısmen de öğrenmeye yardımcı rolde algılandığı görülmektedir. Örneğin; “Öğretmen ayakta, kimi öğrencilerin yanına gidip yardım ediyor (C)”

**Öğrenci:** EPÖYL öğrencileri çoğunlukla “Öğrenciler sıralarda oturmuş, tüm gözler öğretilmekte, öğretmenin yazdıklarını deftere geçiriyorlar (A)”, “..anlatılan konuyu dinleyen (K)”, “..dinleyen öğrenciler derse katılmak için parmak kaldırıyor (B)”, “Öğrenciler, buldukları ortamda zevkle dersi dinlerler (D)” örneklerinde olduğu gibi pasif dinleyici ve zaman zaman söz alarak derse katılan kişiler olarak görülmektedirler.

**Ortam:** EPÖYL öğrencilerinin sınıf imajlarında ortam, fiziksel bağlamda çoğunlukla geleneksel oturma düzenindedir. Örneğin “Tahta önünde 3 bölüm halinde dizilmiş sıralar (A), (F)”, “Normal sıra düzeninin olduğu (H)”, “Yeşil tahta; sıralar düzgün sıralanmış; resimler, çantalar, kitaplık... (İ)”, “Öğrencilerin birbiriyle iletişimini engelleyen sıralar ve oturma düzenleri, renksiz ve sıkıcı duvarlar (L)” Bir EPÖYL öğrencisi tarafından aktif öğrenme ortamı denebilecek şekilde tarif edilmiştir: “Sıralar grup çalışması yapabileceklere uygun dizilmiş, bireysel çalışma yapacaklar için de tekli sıralar var, her öğrencinin öğrenme stiline uygun olarak düzenlenmiş (D)”. Ses açısından kısmen geleneksel öğretmen merkezli ortam, “Öğretmenden başka kimse konuşmuyor (A)” ya da öğrenci aktif az gürültülü ortam olarak canlandırılmaktadır. Örneğin, “Ne çok gürültülü ne çok sessiz (C)”, “Çok konuşan gençler, sakın öğretmenler (İ)”, Sınıf, materyal açısından donanımlıdır. Örneğin, “Dersi anlatırken kullanılacak materyaller sınıfta (D)”. “Erkek öğrenciler arka sıralarda oturmuş, fısıldayarak konuşuyor ve gülüşüyorlar. Bazıları camdan dışarıyı seyrediyor (A)”, “Derse katılmak için parmak kaldıran ve parmak kaldırmadan konuşan öğrenciler var. Öğretmen anlamayan var mı dediğinde büyük bir sessizlik hakim (B)”, “Öğrencilerin birbiriyle iletişim içinde olduğu (N), “Öğrencilerin paylaşımlar yaptığı (G)”” örneklerindeki



gibi katılımın düşük olduğu, ilginin ders dışında toplandığı geleneksel ya da “30-35 öğrencinin bazıları ayakta, arkadaşlarıyla iletişim kuruyorlar, ortak bir iş yapıyorlar (C)”, “rahat bir sınıf atmosferi var (D)” örneklerindeki gibi ilginin ortak iş üzerinde toplandığı, öğrencilerin rahat ve katılımcı oldukları aktif sınıf algılarıyla ifade edilmektedir. “Geniş bir alandan oluşan, herkesin görebileceği noktada bulunan masa. Klasik 4 pencere, sıkıcı yapılı, perdeli. Son yıllarda projeksiyon ve bilgisayar (J)” örneklerinde olduğu gibi öğretmenin yönetimine kısıtlı katılımın olduğu ve bu nedenle ilginin ders dışına kaydığı bir ortam resmedilmektedir. Sınıf imajını tarifte “Konuşup ders dinlemeyen ve birbirlerine bir şeyler atan öğrenciler (F)” şeklinde yapılan betimlemede, öğrencilerin dersten kopukluklarına dikkat çekilmektedir.

## **2. EPÖYL Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Tanımları:**

EPÖ YL öğrencileri, aktif öğrenme tanımlarını öğrenci sorumluluğu çerçevesinde yapmışlardır. “Bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı, bilgileri olduğu gibi almak yerine kendince şemalar oluşturduğu, anlamlar yüklediği öğrenme (A)”, “kişinin merkezde yer alması, araştırarak, sorgulayarak öğretime katılması (B)”, “nasıl öğreneceğini öğrenip bilgiye kendisinin ulaşması (C)” ve “kendi öğrenmelerinden sorumlu olması, hangi öğrenme stratejilerini kullanacağını dersine ve konusuna göre belirleyebilmesi (D)”, “konuya önceden haberdar olup hazırlandığı, sorumluluğun öğrencide olduğu (F)”, “Öğrencinin sürece her aşamada dahil edildiği (K)”, “Öğrenme sürecinin öznesi olma (N)” örneklerinde olduğu gibi öğrenciler aktif öğrenmede öğrenme kavramının ve öğrencinin sorumluluğunun önemine dikkat çekmişlerdir.

Aktif öğrenme tanımlarında bununla birlikte “Öğretmenin görevi rehberlik etmektir (C)”, “Hocanın daha geri planda kaldığı (J)” betimlemeleriyle öğretmen görevlerinden birine; “Bireysel ya da grup çalışması yapılarak olabilir (D)”, “öğrencilerin derse aktif katılım yaptıkları, konuların tartışıldığı (G)”, “soru sorduğu, düz anlatım yerine etkinliklerle ve değişik tekniklerle öğrencinin en aktif katılımının sağlandığı (H)”, “Öğrencinin uygulama yapabilmesi, yaşayarak öğrenebilmesi, öğretmenin anlatım yöntemini çok fazla kullanmadığı süreç (L)”, “Deneyimsel öğrenme temelli (M)” ifadeleriyle de aktif öğrenme tekniklerine; “Öğrencinin zihinsel yeteneklerini öne çıkarmayı amaçlayan” aktif öğrenmenin amacına vurgu yapılmıştır.

EPÖYL öğrencileri aktif öğrenmeyi öğrenci rolleri yönüyle kavramsal düzeyde tanımaktadırlar. Aktif öğrenmede kullanılacak yöntem ve tekniklerin çoğunlukla farkında oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen rolündeki değişimi açıklayan bir yoruma rastlanmamaktadır.

**3. EPÖYL Öğrencilerinin Aktif Öğrenme Yaşantıları Olarak Tanımladıkları Uygulamalar:** EPÖYL lisans öğrencilerinin aktif öğrenme olarak algıladıkları uygulamaları saptamak üzere iki soru yöneltilmiştir. Sorulardan ilki, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini sıralamalarını gerektirmiştir. Bu soruya verdikleri cevaplara göre aktif öğrenme teknikleri; kartopu, grup çalışmaları, proje çalışmaları, konuşma halkası, vızıltı grupları, drama, balık kılçığı, pazaryeri, sorgulayarak öğrenme, altı şapkalı düşünme, proje tabanlı öğrenme, deney, işbirlikli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, istasyon, anlamlı öğrenme, programlı öğrenme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma,

eğitsel oyunlar, bilgisayar destekli öğrenme, gezi-gözlem, mikro öğretim, kısa bir anlatım sonrası tartışma, resimle kurgulama, slayt kullanma, soru-cevap, buluş yoluyla öğrenme, tahtaya kaldırmak, şarkı-şiir okutmak, örnek olay incelemedir . Bu soruya verilen cevaplar dikkate alındığında yorum yapmak yanıltıcı olabilir. Örneğin her grup çalışması aktif öğrenme değildir ya da beyin fırtınası tek başına kullanıldığında aktif öğrenme sayılmayabilir. Slayt kullanma ve soru cevap arka planda nasıl bir süreci yansıtmaktadır, öğrenci bu süreçlerde ne kadar karar almakta ve düşünmektedir, bilinmemektedir. Bu nedenle bir soru daha yöneltilerek örneklerinde yorumlama kolaylığı sağlamak üzere zenginleştirmeye gidilmiştir.

Diğer soru öğrenci olarak katıldıkları derslerde kullanılan aktif öğrenme uygulamalarını anlatmalarını gerektirmiştir. EPÖ YL öğrencilerinden şu yanıtlar alınmıştır; “Laboratuar derslerinde deney yöntemi uygulandı. Deneylere kendimiz karar verip sonuçları raporlaştırdık. Münazara yaptık (A)”, “Proje tabanlı öğrenme ve altı şapkalı düşünme tekniğini kullandık. Sunum çalışmaları yaptık (B)”, “Proje hazırlatıldı, her aşamada karar verme yetkisi ve işleri düzenleme görevi bizdeydi (C)” ve “ Bitkileri mikroskopta inceleyip taksonomisini çıkardık, grubumuzla deneyler yapıp raporlaştırdık, araziye çıkıp incelemeler yaptık, kendi materyal ve planımızı hazırlayıp sunduk, öz ve akran değerlendirmesi yaptık (D)”, “Bilimsel araştırma basamaklarına uygun çalışma yaptık (N)”. Bu grup yanıtların ortak noktası öğrencilerin kendi öğrenme faaliyetlerinde sorumluluğu alıp kararlar vermiş ve bunları sunup savunarak değerlendirme yapmış olmalarıdır. Aktif öğrenmenin bu nedenle EPÖ YL öğrencilerinin bir kısmının aktif öğrenme uygulamalarını doğru kavradıkları ve örnekledikleri söylenebilir. Ancak bir grup EPÖ YL öğrencisi “Kısa bir

anlatım sonrası konuyu tartışmaya açıyorum. Dönemde iki kez slayt ağırlıklı anlatım yaptırıyorum (F)”, “Çocukları tahtaya kaldırıp yapabildiklerini göstermek istiyorum... (İ)” gibi paylaşımlarıyla öğretmenin merkezi rolünü sürdürerek öğretim yoluyla gerçekleşen öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla daha az aktif öğrenme yaptıkları anlaşılmaktadır.

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Analiz çalışmaları sonunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

EPÖYL öğrencilerinin sınıf imajları aktif öğrenme açısından değerlendirildiğinde; sadece ve kısmen sınıf ortamında aktif öğrenmeye yönelik değişikliklerin EPÖYL öğrencilerinin zihinlerinde yer aldığı, öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimin henüz EPÖYL öğrencilerinin sınıf imajlarına yansımadağı söylenebilir.

EPÖYL öğrencilerinin zihinlerindeki sınıf imajında öğretmen çoğunlukla bilgi aktarmakta, sınıfta otoriter bir görüntü oluşturmakta ve az da olsa öğrencilere yardım etmektedir. Aktif sınıflarda öğretmenin sınıfın önünde durup çoğu konuşmayı yapmadığı, öğrenci gibi çalışılan etkinliğe katıldığı, öğrenmeyi kolaylaştırmak için seçenek ürettiği, öğrenciler problemlerle karşılaştığında çözüm üretmelerine nasıl yardımcı olacağını tasarlama, araştırma ve yenilikleri izleme yoluyla sınıfına model olma ve yenilikleri uygulama gibi görevleri üstlendiği (Açıkgöz, 2002) düşünüldüğünde EPÖYL öğrencilerinin zihinlerindeki öğretmenin aktif öğrenmeyi sağlayan ya da destekleyen bir öğretmen olmadığı söylenebilir. Benzer durum işbirlikli öğrenme hakkında öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada da (Erbil & Kocabaş, 2019) görülmüş, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu; işbirlikli öğrenme yöntemini uyguladıklarını söylesele

de öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeye ilişkin kavram yanılgıları olduğu saptanmıştır.

EPÖYL öğrencilerinin tamamının zihninde, sınıf içi iletişimde alıcı rolünü oynayan, yalnızca söz alarak derse katılan ya da dersten kopuk öğrenci imajının yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler pasif dinleyiciyken zaman zaman derse katılmaktadırlar. Öğrenciler pasif dinleyici rolünden çıktıklarında da öğretmenle etkileşmektedirler ve bilgiyi organize etme, birbirleriyle paylaşma vb. gibi rolleri yerine getirmemektedirler. Aktif öğrenenin Marzano (1992) tarafından zihnin üretken alışkanlıkları olarak nitelenen özdüzenleme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kullanarak zihni aktifleşen, birbirleriyle etkileşerek bilgilerini paylaşan, araştıran, düşünen ve keşfeden (Harmin, 1994; Açıkgöz, 2002; Taş, 2005) kişiler olarak görüldüğü düşünülmürse EPÖYL öğrencilerinin aktif öğrenenleri tarif etmediği söylenebilir.

Ortam açısından geleneksel oturma düzeninde sessiz bir sınıf, kısmen de grup çalışmaları yapan rahat ve katılımcı sınıf imajı yer almaktadır. Bu katılımcılık tarifinde yeni bilgi üretme ve kendini değerlendirme vurguları yer almamaktadır. Aktif öğrenme ortamının, öğrencilerin kazandıkları bilgilerden zihinsel modeller oluşturdukları ve ölçme sürecine katıldıkları bir ortam (Taş, 2005) olduğu düşünüldüğünde açık bir aktif öğrenme ortamı betimlemesine yer verilmediği söylenebilir. EPÖYL öğrencilerinin sınıf imajlarında geleneksel öğretimin yoğun etkisinin olduğu, kısmen aktif öğrenme ortamlarının da zihinsel imajlarda yer etmeye başladığı görülmektedir. Genel olarak EPÖYL öğrencilerinin zihinlerinde sınıf imajında aktif öğrenmenin yaşandığı bir sınıfın bulunmadığı söylenebilir.

Bu durum EPÖYL öğrencilerinin yeterli aktif öğrenme yaşantısı geçirmemelerinden kaynaklanabilir.

EPÖYL öğrencileri aktif öğrenme tanımlarını öğrenci sorumluluğu temelinde yapmaktadırlar. Aktif öğrenme EPÖYL öğrencilerine göre; öğrencinin öğrenmenin sorumluluğunu alması, uygun stratejiyi seçmesi ve kullanması, bilgiye kendisinin ulaşmasıdır. Öğretmenin rolü tek kelime ile rehberlik olarak sınırlı şekilde ifade edilmekte, vurgulanmamakta, aynı şekilde ortam için de bireysel ya da grup çalışması şeklinde çalışma yapılabileceği algısı hiç açıklanmaksızın geçilmektedir. EPÖYL öğrencilerinin aktif öğrenmeyi kavramsal düzeyde algıladıkları ve en temel vurgusu olan öğrenci sorumluluğunun bilincinde ve yöntem ve tekniklerin çoğunlukla farkında oldukları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen rolündeki değişimi açıklayan bir yoruma rastlanmamaktadır. Sonuç olarak, aktif öğrenmede öğrenci rollerinin kavrandığı ve ön plana çıktığı ancak EPÖYL öğrencilerinin öğretmenin rolünü yeterince önemsemedikleri ya da bu konuda farkındalığın yetersiz olduğu söylenebilir.

EPÖYL öğrencilerinin aktif öğrenme olarak tanımladıkları uygulamalar; kartopu, grup çalışmaları, proje çalışmaları, konuşma halkası, vızıltı grupları, drama, balık kılçığı, pazaryeri, sorgulayarak öğrenme, altı şapkalı düşünme, proje tabanlı öğrenme, deney, işbirlikli öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, istasyon, anlamlı öğrenme, programlı öğrenme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, eğitsel oyunlar, bilgisayar destekli öğrenme, gezi-gözlem ve mikro öğretimdir. Benzer sonuç (Ünsal, 2017) felsefe dersinde kullanılan aktif öğrenme teknikleriyle ilgili çalışmada da alınmış; öğretmenlerin kullandıkları aktif öğrenme tekniklerinin soru-cevap, beyin fırtınası,

kavram haritası, örnek olay, tartışma, hikâye, altı şapkalı düşünme tekniği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdem & Koç (2019)'un öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da öğretmen adaylarının en çok soru-cevap, beyin fırtınası ve problem çözme; en az dedikodu, mahkeme ve vızıltıyı tercih ettikleri ortaya konmuştur. EPÖYL öğrencilerinin kendi aktif öğrenme deneyimlerini anlatırken kullandıkları ifadeler de dikkate alındığında kendi öğrenme faaliyetlerinde sorumluluğu alıp kararlar verdikleri ve bunları sunup savunarak değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle EPÖYL öğrencilerinin aktif öğrenme uygulamalarını doğru algıladıkları ancak öğretim sürecinde öğretim yoluyla edinilen kazanımları pekiştirme aracı olarak öğrenciyi aktifleştirmeyi seçtikleri söylenebilir. Öğretmenler öğrencilere öğrenirken düşünmek, özdüzenleme yapmak yerine, öğretmenlerinin yönettikleri derse aktif katılmaları talebinde bulunmaktadır. Bu durum aktif öğrenmenin uygulandığını söylemeyi zorlaştırmaktadır (Taş, 2005).

Sonuç olarak denilebilir ki, EPÖYL öğrencileri, aktif öğrenmeyi tanımakta, kullanılan teknikleri ve etkinlikleri bilmekte, öğrenci sorumluluğunun önemini algılamaktadır. Ancak sınıf imajları, öğretmen rollerine ilişkin farkındalıkları ve öğrencileri aktifleştirmek amaçlı uygulamaları dikkate alındığında, bir kültür olarak aktif öğrenmeyi içselleştirmedikleri ve sınıfta öğretmenin aktif öğrenmeyi uygulaması konusunda yeterli farkındalığa sahip olmadıkları görülmektedir. Bu nedenle öğretmenin aracılık, model olma, çalışmaya güdüleme gibi temel görevleri vurgulanmalı ve kendilerinin bu yaşantılardan geçmesi sağlanmalıdır. Aktif öğrenme öğrencinin ayakta gezmesi olmadığı gibi öğretmenin de boş oturması ya da izleyici kalması anlamına gelmemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların benzeri, Ay vd. (2011) tarafından yapılan öğretim elemanlarının aktif öğrenme algılarını inceleyen araştırmada da görülmektedir. Araştırmaya göre öğretim elemanları aktif öğrenme konusunda daha çok yaşantıya gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle onlara, bir öğretmen olarak aktif öğrenme ortamları ve etkinlikleri hazırlayıp uygulama konusunda fırsatlar sunulabilir ve rehberlik edilebilir. Üniversitelerde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde aktif öğrenme uygulamalarına daha çok yer verilmesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimlerinde de aktif öğrenme atölye çalışmalarına yer verilmesi önerilebilir. Bu fırsatlar öğretmen rolünün daha iyi anlaşılmasına ve kendi öğretim süreçlerinde kullanma olasılıklarının artırılmasına yardımcı olabilir.

EPÖYL öğrencilerinin ya da öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarına hakimiyeti, bizzat yürüttükleri öğretim uygulamaları gözlenerek değerlendirilebilir, bu uygulamaların sonuçlarına göre kendilerine tamamlayıcı eğitim verilebilir.



## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ün, K. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları 10.
- Akçöltekin, A. & Doğan, S. (2017). Jigsaw tekniğinin 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve başarı güdülerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34,1-23.
- Akşit, F. & Şahin, C. (2011). Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*,2(4), 1-26.
- Allen, E. E. (1995). Active learning and teaching: improving postsecondary library instruction. *The Reference Librarian*, 24(51-52), 89-103.
- Ay, Ş., Acar, F., Kılıç, A. & Kuyumcu, A. (2011). Öğretim elemanlarının aktif öğrenme algıları. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aydede, M. N. & Matyar, F. (2009). Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 137-152.
- Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Bayır, A. & Dilmaç, O. (2018). Güzel sanatlar liselerinde probleme dayalı öğrenmenin 11. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. II. Uluslararası Sanat Eğitimi Araştırmaları Sempozyumu, Ankara.
- Bonwell, C.C.& Eison, J.A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. The George Washington University, Higher Education Report No:1 [Online] Retrieved on 04-July-2007, at [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/2a/15/f8.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/15/f8.pdf).
- Boyer, K.R. (2002). Using active learning strategies to motivate students. *Mathematics Teaching in the Middle School*, (3), 4-5.
- Caine, R.N. & Caine, G. (1991). Making connections: teaching and the human brain. USA:ASCD.
- Cohn, D., Atlas, L., & Ladner, R. (1994). Improving generalization with active learning. *Machine Learning*, 15(2), 201-221.
- Çavuş, R., Balçın, M.D. & Yılmaz, M.M. (2018). Bilim fuarı etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen ve problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(10), 1-17.

- Dilmaç, O. & Budancamanak, M.(2018). İşbirlikli öğrenmenin görsel sanatlar öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 1(1), 113-126.
- Kıncal, R.Y, Ergül, R. & Timur S. (2002). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,156-163.
- Çetin, O. & Günay, Y. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 24-38.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. & Bayrakçeken, S. (2004). İşbirlikçi öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2),103-115.
- Ektiren, M , Sabaz, Y . (2017). Aktif fen eğitim sisteminin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumları ve yaratıcılık becerilerine olan etkisinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3: 69-81.
- Erbil, D.G. & Kocabaş, A.(2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*,18(1), 31-51.
- Erdem, A. & Koç, E.S. (2019). Active learning methods and techniques preferred by teacher candidates. *Journal of Education and Future*. 16,29-38.
- Felder, R.M., Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*. 44, 43-47.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1): 53-64.
- Gür, H., & Seyhan, G. (2016). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerine etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 17-27.
- Harmin, H. (1994). *Inspiring active learning: a handbook for teachers*. Alexandria, Virginia: ASCD.

- Henning, J.A., Ballen, C.J., Molina, S.A.&Cotner, S.(2019). Hidden identities shape student perceptions of active learning environments. *Frontiers in Education*. 4:1-13.
- Jones, G. (1990). *Cognitive conflict and cooperative learning*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. ERIC Document Reproduction Service. ED 319 598.
- Jones, R. M. &Steinbrink, J. E. (1991). Home teams: cooperative learning in elementary science. *School Science and Mathematics*, 91(4), 139-143.
- Kaptan, F. & Korkmaz H. (2000). İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine etkisi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi' 6-8 Eylül 2000: Bildiriler. (s.206-211) . Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasu Avcı, E.& Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34(4): 926-942.
- Kardaş, M.N & Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: bir meta-analiz çalışması.*Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(7):118-130.
- Kıncal, R.Y, Ergül,R. & Timur S. (2002). Fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(156-163)
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 623-635.
- Lazarowitz, R. (1991). Learning biology cooperatively: an israeli junior high school study. *Cooperative Learning*, 11(3), 19-21.
- Marzano, R.J. (1992). *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria. VA:ASCD.
- Memnun, D.S. (2008). Sekizinci sınıfta permütasyon ve olasılık konularının aktif öğrenme ile öğretiminin uygulama düzeyi öğrenci başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXI (2): 403-426.
- Mckinney, K. (2004). Learning in sociology: successful majors tell their story. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 4,15-24.
- Nortern Ireland Curriculum (2019). Active Learnig and Teaching Methods for Key Stage 3. Erişim: [http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/ALTM-KS3.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/ALTM-KS3.pdf).

- Özcan, E . (2019). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının aktif öğrenme modeliyle öğretilmesine ilişkin bir eylem araştırması. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 2 (1): 58-74.
- Roskelly, H. (1988). Active learning to active teaching: a new direction in teacher preparation. *English Education*, 20(3), 172-183.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Şahinel, M. (2005). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Ed). *Eğitimde yeni yönelimler içinde (ss.146-161)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Shaw, D. (1999). Active teaching for active learners. *Curriculum Administrator*, 35(10), 37-45.
- Taş, A. M. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2),177-184.
- Ünsal, S.(2017). Felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37(3): 1013 – 1040.
- Wagner, T. (2010). The global achievement gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it. (2nd ed.) New York: Basic Books.
- Yenice, N , Alpak Tunç, G & Yavaşoğlu, N . (2019). Eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10 (1) :87-100.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE PROBLEM KURMA, OKUDUĞUNU ANLAMA VE ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK SÜREÇLERİ<sup>1</sup>

Hülya ALTUN<sup>2</sup>, Melis YEŞİLPINAR UYAR<sup>3</sup>

---

## GİRİŞ

Bu çalışmada öncelikle problem kurma sürecine, problem kurma sürecinde kullanılan stratejilere ve problem kurma sürecinin değerlendirilmesine ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Sonrasında okuduğu anlama ve üst bilişsel farkındalık süreçlerinin özellikleri açıklanmış, son aşamada ise okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık becerilerinin problem kurma süreci ile ilişkisi tartışılmıştır.

## GELİŞME

### Problem Kurma Süreci

Matematiksel süreç becerilerini oluşturan problem çözme iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin kazandırılmasında probleme dayalı etkinlikler temel rolü üstlenmektedir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018). Bu etkinlikler ders kitaplarında yer alan dört işleme dayalı

- 1 Bu çalışma Doç.Dr. Melis YEŞİLPINAR UYAR danışmanlığında yürütülmüş yüksek lisans tezinden üretilmiştir
- 2 İlköğretim Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, 0000-0003-0168-9199, 43hulya@windowslive.com.
- 3 Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 0000-0003-2477-7773, melis.uyar@dpu.edu.tr.

matematiksel problemlerle sınırlı olmayıp, bireyin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği belirsizlik içeren durumları kapsamaktadır (Olkun ve Toluk, 2003; Altun, 2022). Bu anlamda daha önceden karşılaşıp çözülen bir problem durumunun ikinci kez karşılaşıldığında problem niteliği taşımadığı görülmektedir. Fisher'e (1987) göre problemle karşılaşılan bireylerin; belirsizliği ortadan kaldırmaya yönelik bir amacı olması ve karşılaştığı engellerin neler olduğuna yanıt araması gerekmektedir (akt. Çakmak ve Tertemiz,2003). Ancak bir durumun problem olabilmesi için kişinin bir amacının olması ve bu amaca ulaşma sürecinde karşısına herhangi bir engelin çıkması yeterli değildir. Kişinin bu engelin ortadan kaldırılmasına gereksinim ve istek duyması, çözüme yönelik girişimde bulunması ve çaba göstermesi gerekmektedir (Özsoy, 2007). Örneğin iki basamaklı doğal sayılarla toplama işlemi yapma becerisini kazanmış bir ikinci sınıf öğrencisi için "20+15 =?" ifadesi bir problem durumu oluşturmazken "Ahmet'in 20 koyunu vardır. Ali'nin koyunlarının sayısı Ahmet'in koyunlarının sayısından 15 fazladır. Buna göre Ali'nin kaç koyunu vardır?" sorusu ikinci sınıf öğrencisi için ilk kez karşılaşıma şartıyla bir problem durumu oluşturabilmektedir. Bu bağlamda problem kavramı; alıştırma ve örnek kavramlarından ayrı tutulmalı çözüm için özel bir çaba, araştırma isteği ve düşünme becerisi gerektirmelidir (Zehir,2013). Problem durumlarında gereksinim duyulan bu özellikler, bireylerin çözüm için harekete geçmelerini gerektiren problem çözme ve problem kurma etkinlikleri aracılığıyla geliştirilmektedir.

Öğrencilerin matematiksel gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olan problem kurma hem yeni problemlerin üretilmesini hem de verilen bir problemin yeniden ifade edilmesini kapsamaktadır (Silver, 1994). Stoyanova ve

Ellerton (1996) problem kurmayı; kişinin matematiksel deneyimlerinden yararlanarak verilen bir duruma ilişkin düşüncelerini anlamlı matematik problemine dönüştürme süreci olarak açıklamışlardır. Problem kurma süreci içerisinde önemli bir yere sahip olan problem çözme ise matematiksel bir ifadenin sonucunu bulmanın ötesinde kişinin günlük yaşamda karşılaştığı sorunlara pratik ve işlevsel çözüm yolları üretmesini gerektirmektedir (Serin ve Korkmaz, 2018). Bu süreç; öğrencilerin sorunu ortadan kaldırmak için gereksinim duyduğu bilgiye ve bilginin kullanımına ilişkin kararlar vermelerini, problemi analiz ederek gereksinim duydukları bilgileri toplamalarını, bu bilgilerden uygun olanları seçerek kullanmalarını gerektirmektedir (Baykul, 2001; Olkun ve Toluk, 2003). Yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi birçok becerinin bir arada kullanımını gerektiren problem çözme; oldukça karmaşık bir süreç olup, birbirini takip eden aşamalardan oluşmaktadır (Traş vd., 2011; Yenice, 2012).

Problem çözme sürecine büyük katkıları olan Polya (1997) bu sürecin; problemin anlaşılması, problemin çözümü için yeni bir plan yapılması, çözüm planının uygulanması, sonucun doğruluğunun kontrol edilmesini içeren dört temel aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Problem çözme sürecinin ilk aşaması olan problemi anlama; probleme ilişkin doğru ve gerekli bilgiye ulaşarak, gelecekteki olası zaman kayıplarının önüne geçilmesi açısından oldukça önemli görülmektedir (Baykul, 2001). Kişinin problemde verilen bilgilerle istenilen durum arasındaki ilişkiyi kurduğu aşama olan plan yapma aşaması da problemi anlama aşamasıyla yakından ilişkilidir. Bu aşamada problemle karşılaşan kişi daha önce böyle bir durumla karşılaşmış olmadığını sorgulamakta, yaşantılarından yola çıkarak olası bir çözüm planı oluşturmaktadır. Çözüm için gerekli olan



işlemleri belirtmekte, problemin çözümünde kullanılacak matematiksel denklemi kurmaktadır (Özsoy, 2007). Problem çözme sürecinde verilenler ile istenilenler arasındaki matematiksel ilişkinin kurulduğu plan yapma aşamasından sonra çözüme götüreceği düşünülen işlemlerin seçildiği, muhtemel çözüm yollarının ortaya konduğu ve uygulamaya dönüştürüldüğü planı uygulama aşaması gelmektedir (Baykul, 2001). Bu aşamada çözüm için belirlenen strateji kullanılarak gerekli görülen işlem dikkatli bir şekilde yapılmakta, sonuçlar tahmin edilmektedir. Seçilen stratejinin çözüme ulaştıramayacağı düşünüldüğünde ise tekrardan başa dönülerek yapılan hatalar düzeltilmekte daha işlevsel bir strateji belirlenmektedir (Kavuncu, 2019). Problem çözme sürecinin son basamağında ise çözüm sürecinde yapılanlar gözden geçirilerek sonucun doğruluğu kontrol edilmektedir. Elde edilen sonuçlar tahminler karşılaştırılmakta, çözüm sürecinde kullanılan stratejinin uygunluğu değerlendirilmektedir (Karaca, 2012).

Gonzales'e (1998) göre problem kurma; Polya'nın (1997) dört aşamadan oluşan problem çözme sürecinin beşinci aşamasıdır. Bu aşamada bireyden çözdüğü problemi yeniden gözden geçirmesi, verilen problem durumundan yeni ve daha kapsamlı bir problem üretmesi beklenmektedir. Silver (1994) ise Gonzales'ten farklı olarak problem kurma faaliyetlerinin sadece problem çözme sürecinin son aşamasında değil problem çözme sürecinde, öncesinde ya da sonrasında da uygulanabileceğini ifade etmektedir. Silver (1994) problem kurma sürecini; çözüm öncesi, çözüm içi ve çözüm sonrası olarak aşamalar olarak sınıflandırmaktadır. Çözüm öncesi problem kurma çalışmalarında verilen problemden farklı, özgün bir problem oluşturmaktadır. Problem çözme süreci içerisindeki problem kurma durumlarında ise hali hazırda çözümü yapılmış bir problemin yeniden düzenlenmesi ve

formüle edilmesi söz konusudur. Problem çözmeye sonrasında uygulanan problem kurma etkinliklerinde; çözümlenmiş bir problem durumunun amacı ve koşulları yeniden düzenlenerek yeni bir problem durumu oluşturulmaktadır (Silver ve Cai, 1996). Altun (2002) problem kurma sürecini; problem çözümlerinin değerlendirildiği uygulamalar bütünü nitelendirilmektedir. Bu süreçte; verilen bir problem durumunun çözümüne yönelik keşfedici sorular sorulmakta, uygun çözüm stratejileri değerlendirilerek, yeni problem durumları oluşturulmaktadır (Akay, 2006). Cai (2003) ise problem kurmanın problem çözmeye ötesine geçen, akıl yürütmeyi gerektiren daha zor ve kapsamlı bir süreç olarak ifade etmektedir. Öğrenciler bu süreçte problemin çözümüne ulaşmanın yanı sıra problemde verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkiyi derinlemesine analiz ederek yeni bir problem durumu ortaya koymakta ve üst düzey düşünme becerilerini kullanma fırsatı bulmaktadır.

Problem kurma ve problem çözmeye süreçleri arasındaki bu ilişki; problem kurma ve problem çözmeye birbirlerinin gelişimini destekleyen temel matematiksel beceriler olduğunu göstermektedir. Problem kurma sürecinde üst düzey düşünmenin dozunun oldukça arttığı ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlandığı belirlenmiştir (Gonzales, 1998). Söz konusu özelliklerin matematik dersi öğretim programlarının yapılandırılmasında da dikkate alındığı görülmektedir. Bu kapsamda ortaokul matematik dersi öğretim programlarında problem çözmeye ve kurma becerilerine yönelik kazanımlara ağırlık verildiği belirlenmiştir (MEB,2018). Bu kazanımlara ulaşılmasında ise problem kurma sürecine ilişkin etkinliklerin farklı problem kurma stratejileriyle desteklenmesi gerekmektedir.

### **Problem Kurma Sürecinde Kullanılan Stratejiler**

Problem kurma stratejilerinin belirlenmesinde; matematik dersi kazanımlarının, içeriğin ve öğrenci düzeyinin dikkate alınması gerekmektedir (Aydoğdu, 2019). Problem kurma ile ilgili alanyazın incelendiğinde; farklı türde problem kurma durumlarına uygun çeşitli problem kurma stratejilerinin yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda Ambrus (1997) tarafından “eğer... ise... değildir”, “verilen bir probleme birden fazla çözüm yolu üretme”, “analoji kullanma”, “genelleme”, “bir problemin çözümü için farklı temsiller kullanma” olarak adlandırılan beş temel strateji önerilmektedir (akt. Dede ve Yaman, 2005: 44). Brown ve Walter (1990) ise problem kurma becerisinin kazandırılmasında “olmaz ise ne olur? (what- if not) ” stratejisini geliştirmişlerdir. Bu stratejide öğrencilerden; verilen bir probleme ilişkin koşullar değiştirilseydi ne olurdu sorusunu kendisine yöneltmesi, mevcut problem durumundaki ilişkileri açıklaması ve yeni problem durumları üretmesi beklenmektedir. Problem kurma sürecinde kullanılan stratejilere ilişkin sınıflamalardan bir diğeri ise Stoyanova ve Ellerton’a (1996) aittir. Bu stratejiler serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış olmak üzere üç farklı problem kurma durumuya ilişki bir yapıda ifade edilmektedir.

Yapılandırılmış problem kurma durumlarında öğrencilerden; iyi yapılandırılmış bir problem durumuna benzer yeni bir problem oluşturması istenmektedir. Bu tür problemlerde verilerin değiştirilmesi ya da gerekli bilgiler sabit tutularak istenilen bilgilerin değiştirilmesi ile yeni bir problem oluşturulması söz konusudur (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Yapılandırılmış problemlerde sunulan özel bir duruma (çözüm, hikâye, şekil veya grafik vb.) bağlı kalarak problem kurulması istenildiğinden bu tür

problemlerin *öğrencileri sınırlandırdığı* belirtilmektedir (Aparı, 2019). Yapılandırılmış problem durumuna ilişkin örnek Şekil 1’de görülmektedir.



Yanda verilen bir kenar uzunluğu 40 cm olan kare şeklindeki sehpanın yüzey alanını bulunuz. Yukarıda verilen problem durumunun koşullarını ve varsayımlarını değiştirerek yeni bir problem kurunuz.

### Şekil 1: Yapılandırılmış Problem Örneği

**Kaynak:** Aparı (2019) tarafından geliştirilen örnekten uyarlanmıştır.

Brown ve Walter’ın (1990) öne sürdüğü “olmaz ise ne olur stratejisi yapılandırılmış problem durumları kapsamında kullanılmaktadır. Bu stratejide ilk olarak öğrencilere bir problem durumu verilmekte, öğrencilerden problemde verilen ve istenilen durumları belirleyerek problemi tanımlamaları istenmektedir. Daha sonra problemde belirtilen *özelliklere yönelik* “olmaz ise ne olurdu?” sorusu sorulmaktadır. Böylelikle öğrencilerin her bir özellik için farklı seçenekler oluşturmaları ve bulunan her farklı seçenek için yeni problem durumları ortaya koymaları amaçlanmaktadır.

Yarı yapılandırılmış problem durumlarında öğrencilere onların anlayabilecekleri net bir problem durumu sunulmaktadır. Bu problem durumu çoğu zaman bir görsel, resim, grafik, tablo, şekil, yarıda bırakılmış açık uçlu bir problem ya da hikâye kurgusu şeklindedir. Yarı yapılandırılmış problemlerde öğrencilerden; matematiksel bilgi ve deneyimlerini kullanarak verilen durumdaki ilişkileri fark etmesi, yeni bir problem durumu oluşturması istenmektedir (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Yarı yapılandırılmış problemlerde probleme ilişkin çerçeve genel hatlarıyla sunulurken, çerçeveye şekil verecek, onu

tamamlayacak kişi problemi kuracak kişidir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış problemlerde *öğrencilerin* yapılandırılmış problemlere göre daha özgür oldukları belirtilmektedir (Akay, 2006). Yarı yapılandırılmış problem durumuna ilişkin bir *örnek Şekil 2*'de belirtilmiştir (Aparı, 2019).

*Örnek:*  $4x + 6 = 62$  denklemini kullanarak çözülebilecek bir problem kurunuz.

**Şekil 2:** Yarı Yapılandırılmış Problem Örneği

Serbest problem kurma durumlarında öğrencilere herhangi bir şekil, resim, grafik, tablo ya da açık uçlu bir problem verilmeden, öğrencilerin okul içinde ya da dışında karşılaşılabilecekleri bir olaydan yola çıkarak yeni bir problem kurmaları amaçlanmaktadır (Stoyanova ve Ellerton, 1996). Öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenlerin matematiksel konuları gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmeleri gerekmektedir (Akay, 2006). Bu durumla ilişkili kurulan serbest problemler; öğrencilerin sınırlandırılmadan, özgürce problem kurması temeline dayanmaktadır (Bulut, 2018). Serbest problem kurma durumuna uygun örnekler Şekil 3'te yer almaktadır (Aparı, 2019).

*Örnek:* Aritmetik ortalama konusu ile ilgili günlük yaşamla ilişkili bir problem kurunuz.  
*Örnek:* Günlük yaşamla ilişkili üçgende alan kavramı kullanılarak çözülebilecek bir problem kurunuz.

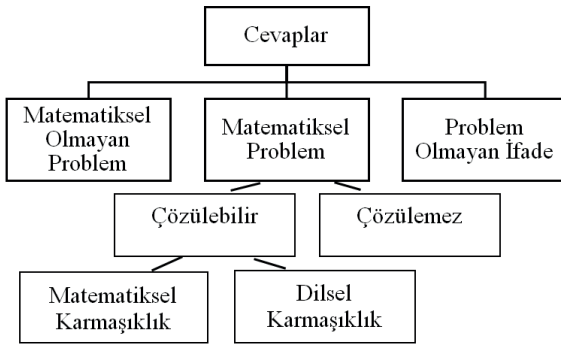
**Şekil 3:** Serbest Problem Kurma Örnekleri

### **Problem Kurma Sürecinin Değerlendirilmesi**

Lin ve Leng'e (2008) göre problem kurma çalışmaları; öğrencilerin sahip oldukları matematiksel bilgi ve becerilerin belirlenmesine, hatalı veya eksik öğrenmelerin giderilmesine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle problem kurma sürecinin etkili bir şekilde

sürdürülebilmesi için problem kurma sürecinin ve süreç sonunda ortaya çıkan ürünlerin yani kurulan problemlerin nesnel bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu durum öğrenciler tarafından oluşturulan problemlerin nasıl değerlendirileceği konusunu önemli hale getirmektedir.

Problem kurma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde temelde bir değerlendirme yaklaşımının olmadığı, değerlendirmelerin farklı strateji, yöntem ve ölçütlere göre yapıldığı görülmektedir (Silver ve Cai, 1996; Arıkan ve Ünal, 2015; Grundmeier, 2003; Yıldız, 2014; Turhan-Türkkan,2017). Silver ve Cai (1996), Amerika'daki ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin kurdukları problemleri değerlendirmek amacıyla veri kodlama şeması oluşturmuşlardır. Öğrencilerin kurdukları problem durumlarını; çözülebilirlik, dil, matematiksel karmaşıklık ve kurulan problemler arasındaki ilişki şeklinde sıralanan ölçütlere göre değerlendirmişlerdir. Silver ve Cai'nin (1996) problemlerin değerlendirilmesinde kullandıkları çok aşamalı veri kodlama şeması Şekil 4'te belirtilmiştir.



**Şekil 4:** Çok Aşamalı Veri Kodlama Şeması

Şekil 4'te yer alan şemaya göre öğrencilerin problem kurma cevapları ilk olarak matematiksel, matematiksel

olmayan ve problem olmayan ifadeler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Sonraki aşamada matematiksel problem olarak kabul edilen cevaplar çözülebilir ve çözülemez problemler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Çözülebilir olarak nitelendirilen cevaplar anlamsal ve dil bilimsel açıdan değerlendirilirken çözülemez problemler sadece dil bilimsel açıdan analiz edilmektedir (Silver ve Cai,1996).

Silver ve Cai'nin (1996) çok aşamalı veri kodlama şemasına alternatif olarak, problem kurma sürecinde farklı ölçütlerin kullanıldığı değerlendirme çalışmaları gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Grundmeier'in (2003) çalışmasında; problemlerin; akla yatkınlık-inandırıcılık, problemin yeterli bilgiyi içerip içermemesi ve problemin çözümü için gerekli işlem sayısı olarak tanımlanan üç temel ölçüte göre değerlendirildiği belirlenmiştir. Arıkan ve Ünal'ın (2015) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada ise öğrencilerin kurdukları problemler; yaratıcılık, özgünlük ve karmaşıklık şeklinde ifade edilen üç ölçüte göre analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Problem kurma becerilerinin değerlendirdiği bir diğer araştırmada, belirtilen bu ölçütlerden farklı olarak problemin anlaşılabilirliği, problemin disiplin ilkeleriyle uyumu, problemin yapısı, sorulan soru sayısı, problemin türü ve problemin çözülebilirliği olmak üzere altı ölçüte yer verildiği belirlenmiştir (Ergün vd., 2011). Turhan Türkkkan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, kurulan problemler; zorluk düzeyi, istenilenleri kullanma durumu, çözülebilirlik, özgünlük ve dil-anlatım becerileri olmak üzere beş ölçüte göre analiz edilmiştir. Her bir ölçüt için başlangıç düzeyinde 1, başarılı ise 2, örnek gösterilebilir ise 3 puan verilerek değerlendirme süreci tamamlanmıştır. Yıldız'ın (2014) araştırmasında; matematiksellik, veri niteliği, dil bilgisi ve ifade, seviyeye

uygunluk, kurulan problemdeki yönergeler ve veri miktarı, çözülebilirlik ölçütlerine yer verildiği görülürken; Örnek ve Soylu' nun (2017) araştırmalarında aşamalı bir yapı kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kapsamda problemler ilk olarak boş, problem ve problem değil kategorilerine göre değerlendirilmiştir. Daha sonrasında ise problem olarak kabul edilen ifadeler çözülebilir problemler ve çözülemez problemler olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Çözülebilir problemler biçimsel olarak çözülebilen ve kavramsal olarak çözülebilen problemler olarak sınıflandırılmıştır. Biçimsel olarak çözülebilen problemler kategorisinde şekilsel açıdan çözülebilir olmasına rağmen içinde kavramsal hataların bulunduğu problemler yer alırken, kavramsal olarak çözülebilen problemler kategorisinde ise kavramsal hatanın bulunmadığı çözülebilir problemlere yer verilmiştir. Son olarak biçimsel ve kavramsal olarak çözülebilen problemler işlemsel uygunluğa göre analiz edilerek, değerlendirme süreci tamamlanmıştır.

Problem kurma çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik bu araştırmalarda; anlaşılabilirlik (dil ve anlatım), akıcılık, esneklik, özgünlük, çözülebilirlik, mantığa ve matematiksel yapıya uygunluk ölçütlerine yer verildiği; problemde verilen yönergelere uygunluk, zorluk düzeyi, istenilenleri kullanma durumu gibi ölçütlerin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Araştırmalarda yer alan ölçütler bütüncül bir yapıda değerlendirildiğinde; öğrencilerin matematiksel açıdan doğru, amaca uygun, akıcı, anlaşılır ve özgün problemler kurabilmelerinde okuduğunu anlama becerisinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir.

### **Okuduğunu Anlama Süreci**

Okuma; harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanmasını ve anlamlandırılmasını



gerektiren bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Karatay, 2009 :59). Okuduğunu anlama ise, iki önemli beceri olan okuma ve anlama kavramlarının bütünleşmesinden oluşan bir süreçtir (Demirel, 2010). Bu sürecin ilk aşaması yazarın okuyucuya iletmek istediği duygu, düşünce ve bilginin okuyucu tarafından tam ve doğru bir şekilde okunması, ikincisi ise okunanların tüm boyutlarıyla kavranmasıdır (Güngör, 2005). Okuduğunu anlama sürecinde; metnin amacını anlamlandırma, metni oluşturan parçalar arasında ilişki kurma, metindeki fikirleri yaşamla ilişkilendirme, okuduğu metni değerlendirme gibi becerilere gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Yılmaz,2008).

Semizoğlu'na (2013) göre okuduğunu anlama süreci; verilen herhangi bir metindeki kelimelerin sözlükteki anlamlarını bulma işleminden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bu süreçte okuyucu duyu organları ile seslendirdiği sözcükleri zihnindeki şemalarla ilişkilendirmeli ve anlam kurmalıdır. Bireyin ön öğrenmeleri aracılığıyla sözcükleri tanıyamadığı ve anlamlandıramadığı durumlarda okunan metnin anlaşılması mümkün olmayacaktır. Bu nedenle okuduğunu anlama sürecinde bireyin sahip olduğu kelime dağarcığı önemli rol oynamaktadır (Karadayı-Atalar, 2019). Bu durum okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersi öğretim programları açısından önemini göstermekle birlikte, okuduğunu anlama becerisi yalnızca Türkçe dersinin amaçlarıyla sınırlı değildir. Okuduğunun anlamının tüm dersler için gerekli temel bir beceri olduğu ve akademik başarının gelişimine önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Çavuşoğlu, 2010; Tuna, 2016). Okuduğu anlama becerisine duyulan gereksinim matematik dersine de yansımakta; okuduğunu anlama beceri düzeyi yetersiz öğrencilerin problem çözme ve problem kurma süreçlerinde

zorlandıkları görülmektedir (Matel, 2013; Semizoğlu, 2013; Ajello vd., 2018). Okuduğunu anlama becerilerinin disiplinlerarası bir anlayışla geliştirilmesinde ise farklı derslerde uygulanan etkinliklerin birtakım stratejilerle bütünleştirilmesi gerekmektedir (Yılmaz,2008). Piloneita (2006) bu stratejilerin; anlamının güçleştiği durumlarda, öğrencilerin akademik performanslarını geliştiren bilişsel araçlar olduğunu belirtmektedir. Okuduğunu anlama sürecinde kullanılan stratejiler; ön bilgilerin harekete geçirilmesine, metni anlamlandırmada karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesine ve çözüm yollarına ilişkin karar verilmesine katkı sağlamaktadır (Akkaya, 2011). Bu stratejiler okuduğu anlamının sadece metni anlama soruları ile sınırlandırılmasının önüne geçerek, sürecin okuma öncesi ve sonrası olmak üzere bir bütün olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır (Beckman, 2002).

Okuduğunu anlamaya ilişkin literatür incelendiğinde okuyucuların metinden anlam çıkarma düzeylerinin artırılmasına yönelik çok sayıda çalışmanın yapıldığı bu çalışmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli okuduğunu anlama stratejilerinin geliştirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalardan biri günümüzde hala geçerliliğini sürdüren Thorndike' nin (1986) düşünerek okuma yaklaşımı adını taşıyan çalışmasıdır Thorndike (1986) bu çalışmada anlamlandırarak okumanın üç aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu aşamalar günümüzde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerinin temelini oluşturmaktadır (akt. Gelen, 2003). Bu kapsamda okuduğunu anlama stratejileri “okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejiler” olmak üzere üç boyutta sınıflandırılmaktadır. Bu süreçlerde; okuma amacı belirleme, özetleme, metnin önemli kısımlarının altını çizme, açıklık aramaya yönelik sorular oluşturma, varsayımları kontrol

etme, not alma ve metni zihinde canlandırma gibi farklı stratejiler kullanılmaktadır (Padron ve Waxman, 1988; Akkaya, 2011; Kuşdemir-Kayıran, 2014).

Okuduğunu anlamlandırma süreci pek çok bilişsel süreç becerisini bir arada kullanmayı gerektirdiğinden okuyucunun söz konusu bilişsel becerileri etkin bir şekilde kullanması, okuduğunu anlama sürecinde kullanabileceği stratejiler hakkında bilgi sahibi olmasına bağlıdır (Oluk ve Başöncül, 2009). Okuduğunu anlama stratejilerini kullanan bireylerin; okuma öncesinde ön bilgilerini harekete geçirdikleri, okuma amacını ve kendine uygun öğrenme stratejilerini kolaylıkla belirledikleri ifade edilmektedir. Buna karşın strateji kullanmayan bireyler niçin okuduklarını bilmeden doğrudan okumaya başlamakta, metni nasıl okuması gerektiği hakkında sistematik bir yol belirlemeden okumaya devam etmekte ve anlamlı okuma gerçekleşmemektedir (Şen, 2003; Mucherah ve Yoder, 2008; Özyılmaz, 2010). Bu kapsamda bireylerin sahip oldukları üst bilişsel farkındalık becerilerinin metnin anlamlandırılması sürecinde kullanılan okuduğunu anlama stratejilerini doğrudan etkilediği görülmektedir.

### **Üst Bilişsel Farkındalık Süreci**

Son yıllarda okuduğunu anlama, yazma, dil öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, dikkat, hafıza ve sosyal duygusal öğrenme gibi konularda sıklıkla vurgulanan; tüm dünyanın üzerinde araştırmalar yaptığı üst bilişsel farkındalık kavramı ilk kez 1976 yılında John Flavell tarafından kullanılmıştır. Yunanca üst, öte anlamlarını taşıyan “meta” sözcüğü ile biliş anlamına gelen “cognition” sözcüklerinin birleşiminden oluşan “Üst Biliş” (Metacognition) kavramının Türkçe literatüre farklı şekillerde aktarıldığı görülmektedir. Erden ve Akman (1996) bu kavramı; “biliş bilgisi”; Senemoğlu (2001) “yürütücü biliş”; Demirel (2003)

“biliş ötesi”; Demir-Gülşen (2000) ve Özcan (2007) “biliş üstü”; Doğanay (1997) ise “bilişsel farkındalık” olarak adlandırmıştır. Literatüre metacognition kavramının farklı şekillerde aktarılma nedeni kavramı oluşturan bileşenlerin kendi içinde çok sayıda terime sahip olması ve bu terimlerin sıklıkla birbirinin yerine kullanılıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada ise metacognition kavramının Türkçe karşılığı olarak üst bilişsel farkındalık kavramı kullanılmıştır. Flavell’e (1976, s.232) göre üst bilişsel farkındalık; kişinin kendi bilişsel süreçleri, çıktıları veya bunlarla ilişkili her şey olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım pek çok araştırmacıya rehber olmuş kavrama ilişkin pek çok tanım ve açıklama yapılmıştır. Örneğin Cox (2005) üst bilişsel farkındalığı herhangi bir uyarana verilen tepkinin doğruluğu ve uygunluğu hakkındaki bilgi olarak tanımlamaktadır (akt. İflazoğlu- Saban ve Saban, 2008). Bilişsel farkındalığın bulanık, belirsiz ve kesin olmayan bir kavram olduğunu vurgulayan Brown (1987) ve Weinert (1987) ise kavrama ilişkin herkesin fikir birliğine vardığı ortak bir tanımın yapılamayacağını belirtmiştir.

Konuya yönelik yapılan araştırmalarda üst bilişsel farkındalık kavramının dikkati herhangi bir konuya verme, kendini o konuya adama, konuya yönelik ilgi, tutum ve beceri oluşturma, konuyu zihinde planlama ve bu planı sürekli değerlendirme, eksik ya da hatalı görülen tarafları sürekli değiştirme ve yeniden düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektiren sistematik bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir (Kuhn, 2000; Zan, 2000; Pugalee, 2001; Özsoy, 2007). Bir başka deyişle üst bilişsel farkındalık; kişinin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olmasını ve bilinçli davranmasını gerektirmekte, kendi öğrenmesine yönelik planlama, kontrol etme, düzenleme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir (Gelen,2003: 22). İlgili alan

yazında üst bilişsel farkındalık kavramına ilişkin herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanım bulunmamasına rağmen, kavramın bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki alt boyuttan oluştuğu konusunda görüş birliğine varıldığı görülmektedir (Brown, 1987; Woolfolk, 1993; Gelen, 2003).

Üst bilişsel farkındalık sürecinin alt boyutlarından biri olan bilişin bilgisi diğer bir ifadeyle üst bilişsel bilgi; bireyin kendisi hakkındaki farkındalığına ve görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi için gerekli stratejilere ilişkin bilgisini kapsamaktadır (Hartman, 2002; Mojarad, vd., 2013). Örneğin verilen bir metni okumadan önce okuma sürecine yönelik strateji seçen bir okuyucunun verimli ve kalıcı bir okuma eylemi gerçekleştirerek metni daha kolay anlamlandıracağı belirtilmektedir. Üst bilişsel bilgiye sahip bireylerin okuduğunu anlama, problem çözme ve problem kurma gibi pek çok alanda daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Pugalee, 2001; Guterman,2003). Bu nedenle bilişin bilgisi; matematik dersi başta olmak üzere pek çok dersteki akademik başarının artırılmasında önemle üzerinde durulması gereken bir bilgi türü olarak sınıflandırılmaktadır (Cooper, 2008; Kummin ve Rahman, 2010; Kanmaz, 2012). Üst bilişsel bilgi; tanımsal, yönetsel ve durumsal üzere üç tür bilgidir oluşmaktadır. Tanımsal bilgi bireyin kendisi ve öğrenme süreci hakkındaki bilgileri içermektedir (Kanzmaz, 2012). Tanımsal bilgi sayesinde birey öğrenme yollarını ve öğrenme sürecini etkileyen bütün faktörleri açıklamaktadır. Yönetsel bilgi türü ise bireyin öğrenme sürecinde seçtiği stratejiyi nasıl kullanması gerektiğine yönelik bilgisini içermektedir (Gelen, 2003). Diğer bir bilgi türü olan durumsal bilgi bireyin içinde bulunduğu duruma göre hangi stratejiyi kullanması gerektiğine ilişkin bilgilerdir. Durumsal bilgiye sahip olan

bireylerin seçtikleri stratejilerin doğuracağı sonuçların farkında oldukları ve içinde buldukları duruma en uygun stratejiye karar vermede başarı oldukları belirtilmektedir (Kılıç, 2019).

Üst bilişsel farkındalık sürecinin bir diğer alt boyutu olan bilişin düzenlenmesi ise bireylerin öğrenme süreçlerini planlanmasını, izlemesini, düzenlemesini ve değerlendirmesini sağlayan etkinlikleri kapsamaktadır (Şen, 2003). Planlama boyutu; bireylerin öğrenme amacına göre kendileri için en uygun olan strateji ve kaynağı seçmelerini sağlamaktadır (Kılıç, 2019). İzleme boyutunda kişinin öğrenmeye yönelik bilgisini ve süreçlerini düzenli bir şekilde kontrol etmesi amaçlanmaktadır (Hacker, 1998). Bu süreçte iyi ya da kötü giden yönlerin belirlenmesinde planlama boyutunda belirtilen stratejiler kullanılmaktadır (Marzano, 2001). Düzenleme boyutunda; bireyin öğrenme sürecine ilişkin hatalı davranışlarının yeniden düzenlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda sürecin işleyişini sekteye uğratan bir stratejiyle karşılaşılması durumunda strateji değişikliğine gidilerek sürecin iyileştirilmesi sağlanmaktadır (Kılıç, 2019). Değerlendirme boyutunda ise bireyin öğrenme sürecine ve öğrenme sürecinde ortaya koyduğu ürünlere ilişkin yargıda bulunması amaçlanmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Bu kapsamda sürecin başında belirlenen amaçların yeniden değerlendirmesini, tahminlerin gözden geçirilmesini ve öğrenme deneyimine ilişkin kazanımların sonraki öğrenme deneyimlerine yansıtılmasını içeren üst bilişsel etkinlikler kullanılmaktadır (Meijer vd., 2006). Bilişin düzenlenmesi sürecine ilişkin bu boyutlar; birbirinden bağımsız olmayıp, etkileşimli bir yapıda öğrenme sürecinin düzenlenmesine katkıda bulunmaktadır (Namlu, 2004). İlgili boyutlarda yer alan etkinliklerde ise üstbilişsel bilginin farklı durumlarda kullanılmasını

gerektiren üst bilişsel farkındalık becerilerine gereksinim duyulmaktadır

İlgili alan yazında üst bilişsel farkındalık becerilerini açıklayabilmek için araştırmacıların konu ile ilgili farklı becerilerden yararlandığı görülmektedir. Ertmer ve Newby (1996) “farkındalık, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini”; Desoete, Roeyers ve Buysse (2001) “tahmin, planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini”; Tanner ve Jones (2002) “veri planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini”; Doğanay (1997) ise “bireyin kendisinin ve öğrenme yollarının farkında olması, bilinçli davranma, kendini kontrol, planlama, nasıl öğrendiğini izleme, kendini düzenleme ve kendini değerlendirme becerilerini” kullanarak üst bilişsel farkındalık becerilerini açıklamışlardır (akt. Kanmaz, 2012). Genel olarak üst bilişsel farkındalık becerileri; bireylerin kendi öğrenme amaçlarını belirlemelerini, belirledikleri amaçlar doğrultusunda öğrenme süreçlerini planlamalarını, kontrol etmelerini ve değerlendirmeleri amaçlayan becerileri kapsamaktadır (Knapper ve Copley, 2000). Üst bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireyler, bu becerilere sahip olmayan bireylere göre pek çok açıdan farklılık göstermektedir. Foster vd., (2002) bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan ve olmayan bireyler arasındaki farklılıkları Tablo 1’de yer alan özelliklerle ilişkilendirerek özetlemişlerdir (akt. Yıldırım, 2012)

**Tablo 1:** Bilişsel Farkındalık Becerilerine Sahip Olan ve Olmayan Kişiler Arasındaki Farklar

<b>Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Bireyler</b>	<b>Bilişsel Farkındalık Becerisine Sahip Olmayan Bireyler</b>
Öğrenirken güçlü yanlarının farkındadırlar.	Öğrenirken güçlü yönlerinin farkında değildirler.
Öğrenme materyallerini farklı alternatifleri göz önüne alarak araştırırlar.	Öğrenme materyallerini alışkanlıkları doğrultusunda belirlerler.
Öğrenme materyallerini tanımlarken bireysel tercihleri hakkında bilgilendirirler.	Öğrenme materyallerine ilişkin tercihlerini tanıtmakta zorlanırlar.
Öğrenme sürecinde ve sonrasında tercihlerinin etkinliğini değerlendirirler.	Öğrenme sürecinde ve sonrasında tercihleri üzerine düşünmezler.
Öğrenme sürecinde düzenli aralıklarla öğrenme amacı belirlerler.	Öğrenirken kendilerine öğrenme amacı belirlemezler.

Tablo 1 incelendiğinde, üst bilişsel farkındalık becerilerine sahip olan bireylerin; öğrenme sürecindeki güçlü yönlerinin farkında oldukları, öğrenme materyallerini kendi tercihleri doğrultusunda araştırarak belirledikleri, öğrenme sürecine yönelik tercihlerini değerlendirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra bu becerilere sahip bireylerin, sürekli sorgulayarak, öğrenme amaçlarını yeniden yapılandırdıkları belirtilmektedir. Üst bilişsel farkındalık becerilerine sahip olmayan bireylerin ise kendi öğrenme kapasitelerinin ve güçlü yönlerinin farkında olmadıkları, öğrenme sürecine rehberlik eden bir amaca sahip olmadıkları ve kullanacağı öğrenme materyallerini araştırmadan alışkanlıkları doğrultusunda seçtikleri görülmektedir.

### **Problem Kurma, Okuduğunu Anlama ve Üst Bilişsel Farkındalık Süreçleri Arasındaki İlişki**

Matematik öğretimi ile öğrencilerden matematiksel bilgiyi anlamlandırmaları, kavramlar arasında ilişki kurarak günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm yolları



üretmeleri; matematiksel dili etkili etkili kullanarak özgün problemler kurmaları beklenmektedir (Silver ve Cai, 1996; English,1998; Altun, 2002; Akay, 2006; Grundmeier, 2003; Tepe, 2016). Bu kapsamda matematik dersi öğretim programları aracılığıyla; öğrencilerin hatırlama düzeyinin üzerine geçerek, anlamlandırdıkları bilgiyi kullanmalarını gerektiren beceri düzeyinde kazanmalara ulaşmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Örneğin öğrenciden verilen iki sayının toplamını bulmasının yanı sıra hangi durumlarda toplama işlemi yapması gerektiğini kavraması, bulunduğu sonucun ne anlama geldiğini ifade etmesi beklenmektedir. Daha sonrasında ise öğrencinin matematiksel işlem becerilerini kullanarak sonuca ulaşması gerekmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarında da öğrencilerin anlamlandırdıkları bilgi ve görüşlerini yaratıcı bir şekilde yazılı ya da sözlü olarak ifade etmeleri ve okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri amaçlanmakta, Türkçe dersi ile diğer dersler arasında ilişki kurulması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Bu kapsamda Türkçe ve Matematik dersleri problemi okuma, anlamlandırma ve çözüme ulaşma süreçlerinde birbirlerini tamamlayan iki önemli disiplin alanı olarak görülmektedir (Ada, 2019). Özellikle yeni bir problem oluşturma sürecinde dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanımı, problem çözme sürecinde ise problemin anlaşılması problem çözme ve kurma süreçlerinde başarıyı artıran temel faktörler olarak nitelendirilmektedir (Göktaş ve Gürbütürk, 2012).

Tatar ve Soylu'ya (2006) göre problemin doğru bir şekilde çözülebilmesi için problemin doğru bir şekilde anlaşılması gerekmektedir. Buna karşın öğrencilerin çoğu sözel problemleri tam ve gerektiği gibi okuyamadıklarından dolayı verilen problemi anlamlandırmakta ve problemde verilen sayısal ilişkileri kavramakta güçlük çekmektedir

(Tepe, 2016; Ajello vd., 2018). Bu durum problem kurma sürecinde yaşanan sorunları beraberinde getirmektedir. Problem kurma sürecinde okuduğunu anlamlandırmada güçlük çeken bireylerin; verilenler ve istenenler arasında bağ kuramadıkları, problemi yeniden yapılandırmada, yapılandırdıkları problemi ise açıklamakta başarısız oldukları belirlenmiştir (Aydın-Akay, 2004; Özsoy, 2007; Çavuşoğlu, 2010; Matel, 2013; Semizoğlu, 2013). Verilen bir problemin yeniden düzenlenmesini içeren problem kurma sürecinde problemin tam ve doğru bir şekilde anlaşılması, problemde sunulan bilgilerin farkına varılması ve verilenler arasındaki ilişkinin kurulması, öğrencilerin akıcı bir okuma ve anlamlandırma becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir (Semizoğlu, 2013; Turhan ve Güven, 2014). Bu nedenle matematik öğretim programlarının öncelikli hedefleri arasında yer alan problem kurma becerisinin kazanımının; anlamlandırarak okuma eyleminin tam anlamıyla gerçekleşmesine bağlı olduğu görülmektedir (Erdem, 2016). Okuduğunu anlama ve problem kurma becerileriyle ilişkili araştırmaların sonuçları; öğrencilerin problem kurma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Tatar ve Soylu, 2006; Göktaş ve Gürbütürk, 2012; Semizoğlu, 2013). Bu kapsamda matematik öğretiminde problem kurma çalışmalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine katkı sağladığı; okuduğunu anlama becerilerinin ise öğrencilerin problem kurma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Aydın-Akay, 2004; Çavuşoğlu, 2010; Tepe, 2016).

Belirtilen bu noktalar ışığında Türkçe ve Matematik derslerinin birbirleriyle yakın ilişki içerisinde oldukları ve birçok noktada birbirlerini tamamlayan bilgi ve becerilere sahip oldukları görülmektedir. Türkçe dersi öğretim

programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında yer alan okuma, okuduğunu anlama ve anlatma becerileri diğer pek çok dersin öğretim programında yer alan öğrenme kazanımlarına ulaşılmasında ön koşul niteliği taşımaktadır (Lubawski ve Sheehan, 2010; Sapungan vd., 2018; Karadayı-Atalar, 2019). Okuduğunu anlama konusunda sorun yaşayan öğrencilerin başta Türkçe olmak üzere diğer pek çok derste de başarılı olamadığı görülmektedir. Bu durum pek çok araştırmacının dikkatini çekmiş, bireylerin okuduğunu anlama başarısı arasındaki farklılığın altında yatan nedenlerin açıklandığı, okuduğunu anlama başarısını etkileyen faktörlerin ortaya konulduğu çalışmalar yapılmasına neden olmuştur (Brown, 1987; Garner, 1987; Beckman, 2002; Öztürk, 2002; Şen, 2003; Kanmaz, 2012; Kılıç, 2019). Okuduğunu anlamaya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde iki temel kavrama vurgu yapıldığı görülmektedir (McNamara-Danielle, 2007; Mucherah ve Yoder, 2008; Özyılmaz, 2010; Kılıç, 2019). Bu kavramlardan ilki bilişsellik diğeri ise üst bilişsel farkındalıktır. Bilişsellik okuduğunu anlama sürecinde okurun metni anlamlandırma amaçlı kullanacağı strateji veya teknikler hakkındaki bilgi, beceri ve deneyimini ifade etmekte; üst bilişsel farkındalık ise bu bilgi ve becerilerin amaçlı ve bilinçli kullanımı gerektirmektedir (Karatay, 2009). Bu çalışmalarda okuduğunu anlama ve üst bilişsel farkındalık kavramlarının yakından ilişkili olduğu, okuduğunu anlamayı etkileyen en önemli faktörlerden birinin de üst bilişsel farkındalık becerileri olduğu belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama sürecinde harekete geçirilen üst bilişsel farkındalık becerileri okunulan metnin anlamlandırılmasına doğrudan katkı sağlamaktadır (Karatay, 2009). Üst bilişsel farkındalık becerisine sahip

bireyler okuma süresince belirli aralıklarla durmakta ve metnin anlaşılıp anlaşılmadığının kontrolünü yapmaktadır. Okuma esnasında metnin ana fikri hakkında düşünmekte, okuma sonrasında metnin başından sonuna doğru göz gezdirerek metinden çıkardığı anlamın doğruluğunu değerlendirmektedir. Üst bilişsel farkındalık becerilerine yeterince sahip olmayan bireyler ise sözcükleri doğru bir şekilde telaffuz edilebilmek için sözcük ve sözcüğü oluşturan harflere odaklanmakta ve metni anlamlandırma sürecinde başarısız olmaktadır (Sheorey ve Mokhtari, 2001; Bozkurt, 2013). Okuduğunu anlama becerisine gereksinim duyulan problem kurma sürecinde ise bireylerden çözdükleri problemi tekrardan gözden geçirmesi, pek çok bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriyi bir arada kullanarak özgün bir problem durumu oluşturmaları beklenmektedir (Traş vd., 2011; Yenice, 2012). Üst bilişsel farkındalık becerilerinin özellikle problemin çözüm sürecinde uygun stratejinin seçilmesine ve çözüm yollarının değerlendirilmesine katkı sağladığı belirtilmekte (Lee, Teo ve Bergin, 2009), problem çözme ve üst bilişsel farkındalık becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Zan, 2000; Balcı, 2007; Özsoy, 2007; Karakelle, 2012; Dülger, 2019).

Problem kurmanın problem çözmeye göre daha kapsamlı ve karmaşık bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda; öğrencilerin üst bilişsel farkındalık becerilerinin kurulan problemlerin niteliğine de önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir (Ada, 2019). Problem çözme ve yeni bir problem durumu oluşturma sürecinde üst bilişsel farkındalık becerilerini kullanan bireylerin; öğrenme sürecini bireysel özelliklerine göre planladıkları, kendilerine en uygun stratejiyi seçerek, seçtikleri stratejinin uygunluğunu izledikleri ve değerlendirdikleri ifade edilmektedir (Özsoy, 2007). Problem kurma

etkinliklerinin akıl yürütme becerileriyle bütünleştiği bu süreçte; okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra üst bilişsel farkındalık becerileri de önemli bir rol üstlenmektedir (Zan, 2000; Pugalee, 2001; Balcı, 2007; Lee, Teo ve Bergin, 2009; Ada, 2019; Dülger, 2019). Diğer bir ifadeyle problem kurma becerisinin geliştirilmesinde, bu iki becerinin bütünleştiği okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalık becerisine gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Üst bilişsel farkındalık, kişinin kendisi ve herhangi bir konu hakkında sahip olduğu bilgileri değerlendirmesi, kendi düşüncesini kontrol etmesidir (Flavell, 1976; Brown, 1987; Karakelle, 2012; Dülger, 2019). Problem kurma sürecinde okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalık ise kişinin kendi anlamlandırmalarının farkında olmasını ve okuduğunu anlamaya yönelik üst bilişsel bilgisini problem kurma sürecinde kullanmasını gerektirmektedir (Kılıç, 2019). Bu süreçte okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalığa sahip olan bireyler problemi doğru bir şekilde anlamlandırmak için kendilerine öncelikle bir okuma amacı belirlemektedir. Neyi niçin okuduğunun farkında olan bireyler; anlama sürecini belirlediği amaç doğrultusunda planlamakta, amaca uygun stratejileri seçmekte, okuduğunu anlama süreci boyunca yaptığı okumanın amaca hizmet edip etmediğini kontrol etmekte, verilen problem cümlesi ile ilgili anlamlandırmalarını denetlemektedir (Oluk ve Başöncül, 2009; Öztürk, 2012). Bu süreçte okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalık becerileri; problemde verilenler ile istenilenlerin akılda kalmasına ve okuma sonrasında hatırlanmasına yardımcı olmaktadır (Gelen, 2003). Örneğin bazı öğrenciler okuduğunu anlama sürecine aktif bir şekilde katılıp okumaya karşı ilgili olmasına rağmen okudukları probleme yönelik bir soru sorulduğunda cevaplamakta güçlük çekmekte,

problemi açıklayamamakta ve yeni bir problem durumu ortaya koyamamaktadır (Kanmaz, 2012). Bireyin bilişsel faaliyetlerini yeterince kontrol edemediğinin bir göstergesi olan bu durum okuduğunu anlamaya yönelik üst bilişsel farkındalık becerilerinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

## **SONUÇ**

Problem kurma sürecinde okuduğunu anlamaya yönelik üst bilişsel farkındalık becerilerinin; öğrencilerin okuma ve öğrenme motivasyonlarının geliştirilmesine, problem çözme ve problem kurma başarılarının artırılmasına katkı sağlayan önemli bir değişken olduğu belirlenmiştir (Guterman, 2003; Cooper, 2008; Oluk ve Başöncül, 2009; Tuna, 2016). Özellikle son yıllarda öğrenme sürecine yüklenen anlamın değişmesiyle birlikte öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenme” yollarına odaklanılmış, okuduğunu anlamaya ilişkin bilişsel farkındalık gereksinim duyulan bilişsel bir kazanım haline gelmiştir (Bozkurt, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin problem kurma sürecinde başarılı, okuduğunu anlayan ve öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan bireyler yetiştirebilmeleri için okuduğunu anlamaya ilişkin üst bilişsel farkındalık becerileri hakkında bilgi sahibi olması, bu bilgilerini öğrenme-öğretme ortamlarına yansıtmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda matematik öğretimi sürecinde okuduğunu anlamaya yönelik bilişsel farkındalığın gelişimine hizmet eden, farklı okuma stratejilerinin kullanımını içeren disiplinler arası etkinlikler planlanması ve uygulanması önerilmektedir. Problem kurma sürecinin gerektirdiği dili kullanma ve ilişki kurma becerileri göz önünde bulundurulduğunda problem kurma etkinlikleri öncesinde okuduğunu anlamayı, problem kurma sürecinde ise bilişsel farkındalık gelişimini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Ada, K. (2019). Üst Biliş ile Problem Kurma Performansı Arasındaki İlişkide Matematik ve Türkçe Derslerinin Aracılık Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt: Bayburt Üniversitesi.
- Ajello A. M., Caponeram E., ve Palmerio L. (2018). Italian students' Results in the PISA Mathematics Test: Does Reading Competence Matter? *European Journal Psychology of Education*, 33(3), 505-520.
- Akay, H. (2006). Problem Kurma Yaklaşımı ile Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejileri Kullanımının Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 68-77.
- Altun, M. (2002). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri için Matematik Öğretimi* (10.bs.). Bursa: Alfa Yayınları.
- Aparı, B. (2019). Geogebra Destekli Problem Kurma Temelli Öğrenme Sürecinin Öğrencilerin Problem Kurma Becerisine ve Öz Yeterlik İnancına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi.
- Arikan, E. E. ve Ünal, H. (2015). Investigation of Problem-Solving and Problem-Posing Abilities of Seventh-Grade Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1403-1416.
- Aydın-Akay, A. (2004). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydoğdu, M.Z. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Geometri Problemi Kurma Süreçleri ve Problem Kurma Stratejilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Balcı, G. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sözel Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Baykul, Y. (2001). İlköğretimde Matematik Öğretimi (5.bs.). Ankara: Pegem AkademiYayıncılık.
- Beckman, P. (2002). *Strategy Instruction* (ERIC EC, Digest #E638). Arlington, VA: The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, S. I. ve Walter, M. I. (1990). *The Art of Problem Posing* (2nd ed.). Philadelphia: The Franklin Institute Press.
- Cai, J. (2003). Singaporean Students' Mathematical Thinking in Problem Solving and Problem Posing: An Exploratory Study. *International Journal Mathematics Education Science Technology*, 34(5), 719-737.
- Cooper, F. (2008). An Examination of the Impact of Multiple Intelligences and Metacognition on the Achievement of Mathematics Students. Doctoral Dissertation. Minneapolis: Capella University.
- Çakmak, M. ve Tertemiz, N. (2003). *Problem Çözme (İlköğretim 1. Kademe Matematik Dersi Örnekleriyle)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çavuşoğlu, E. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyi İle Matematik Problemlerini Çözme Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2005). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Problem Kurma ve Problem Çözme Becerilerinin Belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18, 41-56.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir-Gülşen, M. (2000). Bilişsel, Üst Bilişsel ve Duyuşsal Değişkenler Açısından Olasılık ve Matematik Başarısını Araştıran Bir Model. Doktora Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Doğanay, A. (1997). Ders Dinleme Sırasında Bilişsel Farkındalıkla İlgili Stratejilerin Kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(15), 34-42.
- Dülger, Z. (2019). Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersindeki Problem Çözme Becerileri ile Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- English, L. D. (1998). Children's Problem Posing within Formal and Informal Contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel Muhakeme ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki: 8. Sınıf Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 393-414.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme* (3. bs.). Ankara: Arkadaş Yayınları.



- Ergün, H., Gürel, Z. ve Çorlu, M. A. (2011). Problem Tasarlama Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılabilecek bir Rubriğin Geliştirilmesine İlişkin bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 39-55.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp.231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. New York: Ablex Publishing.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gonzales, N. A. (1998). A Blueprint for Problem Posing. *School Science and Mathematics*, 98(8), 448-456.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu Anlama Becerisinin İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 52-66.
- Grundmeier, T. A. (2003). The Effects of Providing Mathematical Problem Posing Experiences For K-8 Preservice Teachers: Investigating Teachers' Beliefs' and Characteristics of Posed Problems. Doctoral Dissertation. Durham: University of New Hampshire.
- Guterman E. (2003) Integrating Written Metacognitive Awareness Guidance as a Psychological Tool to Improve Student Performance. *Learning and Instruction*, 13(6), 633-651.
- Güngör, A. (2005). Altıncı Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 101-108.
- Hacker D. J. (1998) Definitions and Empirical Foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky and A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 15-38). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hartman, H. J. (Ed.). (2002). Developing Students Metacognitive Knowledge and Skills. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* (pp.33-68). Berlin: Springer, Science & Business Media.
- İflazoğlu-Saban, A., ve Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları ile Güdülerinin Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.

- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Aydın:Adnan Menderes Üniversitesi.
- Karaca, E. T. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Açık Uçlu Problem Çözümlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Karadayı-Atalar, Ü. B. (2019). Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Amasya: Amasya Üniversitesi.
- Karakelle, S. (2012). Üst Bilişsel Farkındalık, Zekâ, Problem Çözme Algısı ve Düşünme İhtiyacı Arasındaki Bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164),237-250.
- Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 58-80.
- Kavuncu, T. (2019). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kesir Modellerine Uygun Problem Kurma ve Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Kılıç, E. (2019). Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının ve Üst Bilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Knapper, C. K., ve Cropley, A. J. (2000). Lifelong Learning in Higher Education (3rd ed.). London: Kogan Page.
- Kuhn, D. (2000), Metacognitive Development. *Current Directiond in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kummin S., ve Rahman S. (2010). The Relationship Between the Use of Metacognitive Strategies and Achievement in English. *Procedia Socialand Behavioral Sciences*, 7, 145- 150.
- Kuşdemir-Kayıran, B. (2014). Öz Düzenleyici Öğrenmenin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı, Öz Düzenleme Becerileri ve Okuma Stratejileri Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Lee, C.B., Teo, T., ve Bergin, D. (2009). Children's Use of Metacognition in Solving Everyday problems: An Initial Study from an Asian Context. *The Australian Educational Researcher*, 36(3), 89-102.
- Lin, K. M., ve Leng, L. W. (2008). Using Problem-Posing as an Assessment Tool. İçinde 10th Asia-Pacific Conference on Giftedness (pp. 1-15). Singapore: 14-18 Temmuz 2008.
- Lubawski, M., ve Sheehan, C. (2010). *Reading Comprehension Across Different Genres, an Action Research Study*. Cambridge, Massachusetts: Lesley University. ERIC Document ED512895.

- Marzano, R. J. (2001). A New Taxonomy of Educational Objectives. In A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 181-189). Alexandria: ASCD.
- Matel, P. B. (2013). *Reading Comprehension and Mathematical Problem-Solving Skills of Fourth Year High School Students of Tagaytay City Science National High School*. Master's Thesis. Cavite: Cavite State University.
- McNamara-Danielle, S. (2007). *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Meijer, J., Veenman, M. V., ve van Hout-Wolters, B. H. (2006). Metacognitive Activities in Text-Studying and Problem-Solving: Development of a Taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), 209-237.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <https://ttkb.meb.gov.tr>, (E.T.: 10.05.2020).
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), <https://ttkb.meb.gov.tr>, (E.T.: 10.05.2020).
- Mojared, S., Shabano, S., ve Ahmadigatab, T. (2013). Studying the Effects of Teaching Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-Efficacy and Goal-Selecting of Orphan Girl Students, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1716 – 1721.
- Mucherah, W., ve Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214–235.
- Namlu, A. (2004). Bilişötesi Öğrenme Stratejilerinin Ölçme Aracının Geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 123-136.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Üst Biliş Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri ile Fen teknoloji ve Türkçe Ders Başarıları Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Örnek, T. ve Soylu Y. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kurdukları Problemlerin Çözülebilirliğinin Değerlendirilmesi. İçinde Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-3 (ss. 495-499). Afyon: 17-19 Mayıs 2017.

- Özcan, Z. Ç. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Üst Biliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, E. (2012). Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalık Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, 11(2), 292-305.
- Özyılmaz, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Padron, Y. N., ve Waxman, H. C. (1988). The Effects of ESL Students' Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement. *TESOL Quarterly*, 22(1), 146-150.
- Piloneita, P. (2006). Genre and Comprehension Straregies Presented in Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis. Doctoral Dissertation. Coral Fables, Florida: University Of Miami.
- Polya, G. (1997). *Nasıl Çözmeli?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pugalee, D. K. (2001). Writing, Mathematics and Metacognition: Looking for Connections through Students' Work in Mathematical Problem Solving. *School Science and Mathematics*, 101(5), 236-246.
- Sapungan, R. M., Gabor, M. A. L., ve Rayos. S. G. (2018). Reading comprehension as a determinant of science performance. *International Journal of Recent Innovations in Academic Research*, 2(8), 31-40.
- Semizoğlu, R. (2013). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Görsel Okuma Düzeyi ile Problem Kurma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim ve Öğrenme* (3.bs.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, M. K. ve Korkmaz, İ. (2018). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Problemi Anlama ve Tahmin Süreçlerinde Ortaya Koydukları Bilişsel-Üst Bilişsel Davranışların İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 131-173.
- Sheorey, R., ve Mokhtari, K. (2001). Differences in the Metacognitive Awareness of Reading Strategies among Native and Non-Native Readers. *System*, 29(4), 431-449.
- Silver, E. A. (1994). On Mathematical Problem Posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.

- Silver, E. A., ve Cai, J. (1996). An Analysis of Arithmetic Problem Posing by Middle School Students. *Journal for research in Mathematics Education*, 27(5), 521-539.
- Stoyanova, E. (2005). Problem Solving Strategies Used by Years 8 and 9 Students. *Australian Mathematics Teacher*, 61(3), 6-11.
- Şen, H. Ş. (2003). Biliş Ötesi Stratejilerin İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Tatar, E. ve Soylu, Y. (2006). Okuma Anlamadaki Başarının Matematik Başarısına Etkisinin Belirlenmesi Üzerine bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2) 503-508.
- Tepe, Y. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Matematik Dersinde Problem Çözme Başarısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Traş, Z., Arslan, C., ve Taş, A. M. (2011). Öğretmen Adaylarında Mizah Tarzları, Problem Çözme ve Benlik Saygısının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 716-732.
- Tuna, L. (2016). Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turhan Türkkân, B. (2017). Sosyomatematikselsel Konularla Bütünleştirilmiş Matematik Öğretimi: Sosyal Adalet ve Eşitlik Değerlerine İlişkin Farkındalık ile Problem Kurma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Turhan, B. ve Güven, M. (2014). Problem Kurma Yaklaşımıyla Gerçekleştirilen Matematik Öğretiminin Problem Çözme Başarısı, Problem Kurma Becerisi ve Matematiğe Yönelik Görüşlere Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234.
- Weinert, F. E. (1987), Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding. In F. E. Weinert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp.1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Woolfolk, A. E. (1993). *Educational Psychology* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.

- Yıldırım, N. (2012). Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Ortamlarında Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yıldız, Z. (2014). Matematikte Problem Kurma Çalışmalarının Öğretmen Adaylarının Problem Kurma Becerilerine ve Üst Bilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Zan, R. (2000). A Metacognitive Intervention in Mathematics at University Level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1(31), 143-150.
- Zehir, K. (2013). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kesir İşlemlerine Yönelik Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.



# OKUL TEMELLİ PROGRAM GELİŞTİRME KONUSUNDA YAYIMLANAN ARAŞTIRMALARA YÖNELİK İÇERİK ANALİZİ: META-SENTEZ ÇALIŞMASI<sup>1</sup>

Melis YEŞİLPINAR UYAR<sup>2</sup>

---

## GİRİŞ

Eğitim programlarının uygulandığı okullarda; öğrenci, öğretmen ve aile özellikleri ile okulların sahip olduğu fiziksel ve teknolojik koşullar bağlamında bölgesel farklılıklar görülmektedir. Programların hedeflediği kitlenin özelliklerinin ve öncelikli eğitim gereksinimlerinin değişmesine yol açan bu koşullar; program geliştirme alanında yenileşme çalışmalarını beraberinde getirmektedir (Macdonald, 2003). Program geliştirme alanında gerçekleştirilen bu yeniliklerin, toplumsal ve eğitsel gereksinimlerin yanı sıra politik kararlardan da etkilendiği belirtilmektedir (Skilbeck 1984; Elliott 1991). Bu kapsamda geçmişten bu yana gerçekleştirilen program geliştirme yeniliklerinin temelde yukarıdan-aşağıya (top-down) ve aşağıdan-yukarıya olarak sınıflandırılan iki farklı modele dayandığı belirlenmiştir (Macdonald, 2003; Marsh ve

1 Bu araştırmanın bir bölümü, VII. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, 0000-0003-2477-7773, melis.uyar@dpu.edu.tr.



Willis, 2007). Yukarıdan aşağıya modeli; merkeziyetçi bir yaklaşımla ulusal düzeyde geliştirilen programlarda öne çıkmakta, tasarlanan programın öğeleri ve öğeler arasındaki ilişki; merkezi kararlara ve standartlara dayanmaktadır (Macdonald, 2003; Posner, 2004). Bu durumun program geliştirme sürecine öğretmen katılımını sınırlandırdığı, konu alanı uzmanlarının ise süreçteki rollerini daha da baskın hale getirdiği görülmektedir. Bu nedenle yukarıdan aşağıya modeli temel alınarak geliştirilen programların öğretmen ve öğrenci gereksinimlerini karşılamada tam anlamıyla başarılı olamadığı ifade edilmektedir (Posner, 2004; Gopinathan ve Deng, 2006). Modele gelen bu eleştirilerin program geliştirme çalışmalarına yön veren aşağıdan yukarıya modelini ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu modelle, program geliştirme çalışmalarına özerk bir yapı kazandırıldığı, öğretmenlerin ve yerel paydaşların eğitsel yeniliklere ilişkin kararlara katılımlarının sağlandığı belirtilmektedir (Macdonald, 2003; Wright ve Johnson, 2000). Ancak bu yaklaşımla gerçekleştirilen program yeniliklerinde; sosyo-kültürel ve ekonomik faktörlerin bazı durumlarda bağlama özgü değişim olanaklarını sınırladığı, programa ilişkin boyutlarda farklılaşan ilke ve standartlar noktasında birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir (Kirk, 1988 akt. Macdonald, 2003; Stevenson ve Baker, 1991). Yenilikler arasında ortak bir bağ kurmayı gerektiren bu durum, merkezi ve yerel otoriteler arasındaki yetki paylaşımına dayanan okul temelli program geliştirme yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır (McGinn ve Welsh, 1999 akt. Rüzgar ve Babadoğan, 2021).

Okul temelli program geliştirme, öğrencilerin öğrenmelerine dönük bir programın, öğrencilerin üyesi oldukları eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi

olarak tanımlanmaktadır (Skilbeck, 1984: 2). Okul temelli program geliştirme süreci, okulların kurumsal özerkliğini artırmaya yönelik uygulamalar bütünü olarak algılanmamalıdır. Kurumsal özerkliğin arttığı okulların temel amaçları; bağlamsal özelliklere göre farklılaşan öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin karşılanması ve program geliştirme sürecine katılan öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sağlanmasıdır (Keiny, 1993). Bu kapsamda okul temelli program geliştirmenin temel argümanı, merkezde hazırlanan programların okullarda aynen uygulanmasının aksine okulların öğretmen katılımıyla kendi programlarını hazırlamasına dayanmaktadır (Rüzgar ve Babadoğan, 2021). Ancak bu süreç yalnızca yeni bir program geliştirmeye sınırlı değildir. Okul temelli program geliştirme süreci; mevcut gereksinimlere yönelik farklı programlar arasından seçim yapma, uygulamada olan programı adapte etme ya da yeni bir program geliştirme amacıyla gerçekleştirilebilmektedir. Amaca, katılımcıların seçimine ve zamana dayalı olan bu süreç; sürekli değerlendirmeyi ve karar vermeyi gerektirmektedir (Bezzina, 1991, Brady, 1987 akt. Bolstad, 2004; Marsh, Christopher, Lynne, ve Gail, 1990). Okul temelli program geliştirme sürecinde alınan kararlar bölgesel düzeyde olabileceği gibi okul ve sınıf düzeyinde alınan kararları da içermektedir. Genelden özele yapılan bu sınıflamada öğretmenler tüm karar alma süreçlerinde aktif rol almaktadır. Bu kapsamda programların genel amaçları ve içeriği merkezi ya da yerel otoriteler tarafından belirlenmiş olsa bile öğretmenlerin özellikle okul ve sınıf düzeyinde karar alma yetkisine sahip olduğu görülmektedir (Marsh ve Wills, 2007). Bu durum programların merkezi bir anlayışla geliştirilmiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin programa her koşulda bağlı kalma zorunlulukları olmadığını ve uyguladıkları programı yerel

ve özgün gereksinimlere yönelik uyarlayabileceklerini göstermektedir.

Okul temelli program geliştirme sürecinde izlenen aşamalar; ihtiyaç analiziyle başlamakta ve programın değerlendirilmesiyle son bulmaktadır. Program geliştirme sürecinin genel özelliklerini diğer programlardan ayıran temel farklılık, mevcut durum analizi olarak tanımlanan ihtiyaç analizinin bağlamsal özelliklere dayalı gerçekleştirilmesidir. Bu kapsamda sonraki basamaklar olan amaçların, içeriğin ve öğrenme yaşantılarının planlanmasında yerel gereksinimlerin dikkate alınması gerekmektedir (Skilbeck, 1984). Bu aşamaların hepsinde öğretmenlerin ve yerel paydaşların katılımları oldukça önemli görülmektedir. Programa ilişkin kararların ve tasarının yapılandırılmasında ulusal amaçların yanı sıra bölgesel özelliklerin de dikkate alınması gerekliliği, okul temelli program geliştirmenin birçok farklı faktörden etkilenmesine yol açmaktadır. Bu faktörler arasında; ulusal düzeyde belirlenen genel amaçlar, eğitim felsefesi ve ders içerikleri, öğrenen özellikleri, öğretmen nitelikleri, okul çevresine bağlı özellikler, yönetim ve kaynaklar ve öğrenci başarısını ve programı değerlendirmede kullanılacak stratejilerin özellikleri yer almaktadır (Maphosa ve Mutopa; 2012; Skilbeck, 1984; Southern African Development Community [SAD], 2000; Zeegers, 2012). Bu yüzden okul temelli program geliştirme süreci ile birlikte, merkezîyetçi yapının bütünüyle geri planda bırakılması söz konusu değildir (Lewy, 1991). Gerek okul temelli yaklaşımı benimseyen gerekse merkezîyetçi eğitim anlayışına sahip birçok ülkede okul temelli program geliştirme yaklaşımının doğrudan ya da dolaylı olarak uygulamaya yansıdığı görülmektedir. Okul temelli program geliştirme çalışmalarının yaygınlaşmasının; sürecin niteliğini etkileyen faktörlerin

derinlemesine incelenmesine ve programlardan alınan verimin artırılmasına fırsat tanıyacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda programların gereksinimleri karşılama düzeyine somut ve kapsamlı veriler sunulması için okul temelli uygulamaların sistematik bir yaklaşımla incelenmesi ve sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir (Lewy, 1991).

Yurt dışı alanyazında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde okul temelli uygulamaların incelendiği ve değerlendirildiği çok sayıda araştırma mevcuttur (Chun, 1999; Nutravong 2002; Davidson,2009; Shower, 2009; Maphosa ve Mutopa, 2012; Prestley vd., 2014; Chen vd., 2015). Yurt içi araştırmalar incelendiğinde ise program geliştirme çalışmaları merkeziyetçi bir anlayışla yürütüldüğü için konuyla ilgili sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılabilmektedir (Özyurt, 2015; Yeşilpınar-Uyar, 2016; Ural-Saltan, 2018). Araştırma sonuçları okul temelli uygulamaların incelenmesine yönelik önemli veriler sunmakla birlikte, konunun çok boyutlu ve derinlemesine incelenmesi amacıyla genel eğilimi ortaya koyan çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Hattie, 2009). Araştırma konusunda ortaya çıkan bulgulara ilişkin sentezlenmiş sonuçlarının, ulaşılan sonuçları net bir şekilde ortaya koymada etkili olduğu belirtilmektedir (Marzano vd., 2001).

Bukapsamda yurt dışında yaygın kullanım alanı bulan yurt içinde ise dolaylı olarak uygulamaya yansıyan okul temelli program geliştirme yaklaşımı konusunda değerlendirme yapılabilmesi için mevcut araştırmaların derinlemesine ve bütüncül bir yapıda incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, okul temelli program geliştirme konusunda yapılan doktora tezlerinin sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Okul temelli program geliştirme konusunda gerçekleştirilen araştırmaların amaçları nelerdir?
- Okul temelli program geliştirme konusunda gerçekleştirilen araştırmaların katılımcıları kimlerdir?
- Okul temelli program geliştirme konusunda gerçekleştirilen araştırmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?
- Okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini etkileyen faktörler nelerdir?

Araştırmadan elde edilen sonuçların; okul temelli programların niteliğini etkileyecek faktörlerin sınıflandırılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda ulaşılan sonuçlar; okul temelli uygulamaların planlanmasında öğretmenlere ve program geliştirme uzmanlarına yol gösterici olması bakımından önemli görölmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

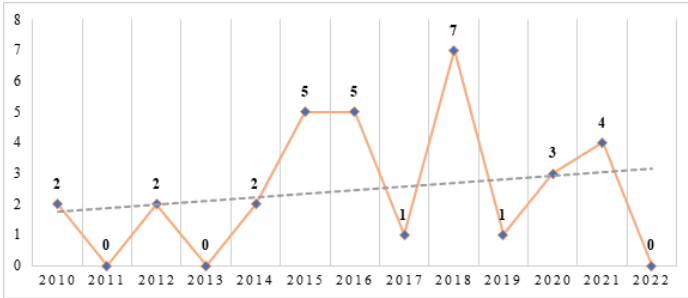
Araştırmada, içerik analizi türlerinden meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Meta sentez çalışmalarında; araştırma tasarımı temel alınan boyutlara ilişkin temaların oluşturulmasıyla belirli bir içerik alanında yürütölen nitel çalışmaların sentezlenmesi amaçlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Araştırmada da okul temelli program geliştirme konusunda yayımlanan doktora tezlerinin, amaçlarını, katılımcılarını ve sonuçlarını sentezlemek amaçlandığı için meta-sentez yöntemi tercih edilmiştir.

### **Araştırma Kapsamında İncelenen Dokümanlar**

Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, 2010-2022 yılları

arasında ulusal ve uluslararası literatürde yayımlanmış doktora tezlerini kapsamaktadır. Araştırma kapsamına alınacak yayınlara ulaşılmasında “ProQuest Dissertation and Thesis Full Text” veri tabanı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi kullanılmıştır. İlgili veri tabanının kullanılmasının nedeni; uluslararası bağlamda en kapsamlı arşive sahip olan veri tabanında, eğitim bilimleri alanı da dahil birçok alanda yayımlanmış 2.1 milyonun üzerinde lisansüstü teze ulaşılmasıdır. Türkiye’de yayımlanmış lisansüstü tezlerin tamamına ulaşılan YÖK Tez Merkezi; konuya ilişkin çalışmaların bütüncül ve sistematik bir yapıda incelenmesine yönelik geniş bir arşiv sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Araştırmada doktora tezlerine odaklanılmasının nedeni ise meta-sentez çalışması için gerekli boyutlar olan araştırmanın amacına, katılımcı özelliklerine, ulaşılan bulgulara ve sonuçlara ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşılmak istenmesidir. Bu kapsamda meta-sentez çalışmalarında az sayıda nitel araştırmanın derinlemesine ve çok boyutlu incelenmesi gerektiği için araştırma doktora tezleriyle sınırlandırılmıştır.

İlgili çalışmalar belirlenirken veri tabanı “school based curriculum” ve “school based curriculum development” anahtar sözcükleri seçilerek, YÖK Ulusal Tez Merkezi ise “okul temelli” ve “okul temelli program geliştirme” anahtar sözcükleri seçilerek taranmıştır. Bu çalışma sonucunda okul temelli program geliştirme konusunda, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen ya da nitel veri toplama süreçlerini içeren, İngilizce veya Türkçe dillerinde yayımlanmış olan, tam metnine ulaşılabilen 32 doktora tezi belirlenmiş ve analiz kapsamına alınmıştır. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1:** İncelenen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde, okul temelli program geliştirme çalışmalarının altısının 2010-2014 yılları arasında yayımlandığı görülmektedir. 2015-2017 yılları arasında 11 çalışmanın gerçekleştirildiği, okul temelli program geliştirme çalışmalarındaki belirgin artışın ise 2018-2021 yılları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. İncelenen okul temelli program geliştirme çalışmalarının gerçekleştirildiği ülkelere göre dağılımı Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1:** Okul Temelli Çalışmaların Gerçekleştirildiği Ülkeler

Ülke	f	Ülke	f
Hong Kong	8	Yeni Zelanda	1
Amerika Birleşik Devletleri	7	Singapur	1
Çin Halk Cumhuriyeti	3	Bangladeş	1
Birleşik Krallık	3	Pakistan	1
Kanada	2	Kuveyt	1
Türkiye	2	Honduras Cumhuriyeti	1
Endonezya	1		

Tablo 1 incelendiğinde, okul temelli program geliştirme konusunun en fazla çalışıldığı ülkelerin Hong Kong ve Amerika Birleşik Devletleri olduğu görülmektedir. Bu ülkeleri Çin Halk Cumhuriyeti, Birleşik Krallık, Kanada ve Türkiye takip etmektedir. Diğer ülkelerde ise 2010-2022 yılları arasında yalnızca bir araştırma gerçekleştirildiği

belirlenmiştir. Okul temelli program geliştirme çalışmalarının alanlara ve hedef kitlesine göre dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 2:** Okul Temelli Çalışmaların Alanlarına ve Hedef Kitlesine Göre Dağılımı

Okul Temelli Program Geliştirme Alanları	Okul Temelli Programların Hedef Kitlesi		
	İlköğretim	Ortaöğretim	Öğretmen Eğitimi
Genel Eğitim	4	5	-
İngilizce Eğitimi	2	2	-
Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi	2	1	-
Çince Eğitimi	1	1	-
Fen Eğitimi	1	-	1
Matematik Eğitimi	1	-	1
Müzik Eğitimi	1	-	-
Fen, Sosyal Bilgiler, Dil Sanatları Eğitimi	-	1	-
Liberal Bilimler Eğitimi	-	1	-
Beden Eğitimi	-	-	2
Meslek Bilgisi Eğitimi	-	-	5
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>9</b>

Tablo 2 incelendiğinde, okul temelli program geliştirme çalışmalarında; ilköğretim, ortaöğretim ve öğretmen eğitimi olmak üzere üç farklı hedef kitlenin temel alındığı görülmektedir. Okul temelli program geliştirme alanları incelendiğinde, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki çalışmaların yarısına yakınında tek bir disipline odaklanılmadığı, geliştirilen ya da incelenen programların eğitim düzeylerindeki tüm disiplinleri kapsadığı belirlenmiştir. Okul temelli program geliştirme alanları incelendiğinde, İngilizce Eğitimi ile Sosyal



Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi alanlarında gerçekleştirilen çalışmaların diğer alanlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen eğitimine yönelik çalışmalarda ise daha çok meslek bilgisi alanına yönelik okul temelli programların geliştirildiği ya da incelendiği görülmektedir. Okul temelli program geliştirme çalışmalarının araştırma modellerine ve veri toplama yöntemlerine göre dağılımı Tablo 3'te belirtilmiştir.

**Tablo 3:** Okul Temelli Çalışmaların Araştırma Modellerine ve Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Modeli	f	Veri Toplama Yöntemleri	f
Durum Çalışması	14	Gözlem, Görüşme ve Doküman İncelemesi	10
Eylem Araştırması	6	Görüşme	8
Karma Yöntem	4	Gözlem ve Görüşme	7
Olgubilim	2	Görüşme ve Doküman İncelemesi	7
Etnografi	1		
Tasarım temelli araştırma	1		
Belirtilmemiş	4		

Tablo 3'te görüldüğü üzere, okul temelli program geliştirme çalışmalarında en fazla kullanılan araştırma modelinin durum çalışması olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların altısında eylem araştırma deseninin, ikisinde olgubilim deseninin, birer çalışmada ise etnografi deseni ve tasarım temelli araştırma modelinin kullanıldığı görülmektedir. Dört çalışmanın karma yöntem araştırması olarak gerçekleştirildiği belirlenirken, dört çalışmada temel alınan araştırma modeli belirtilmemiştir. Veri toplama yöntemleri incelendiğinde, 10 çalışmada gözlem, görüşme ve doküman inceleme yöntemlerinin bir arada kullanıldığı, sekiz çalışmada ise yalnızca görüşme yönteminden yararlanıldığı belirlenmiştir. Diğer çalışmalarda gözlem

ve görüşme ya da görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinin bir arada kullanıldığı tespit edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

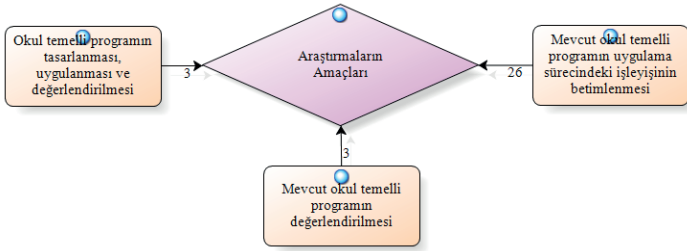
Verilerin analizinde içerik analizi kapsamında yer alan tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz yöntemleri (Patton, 2002) bir arada kullanılmıştır. İncelenen çalışmaların genel özelliklerini belirlemek amacıyla tümdengelimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu yönetime göre gerçekleştirilen analizlerde; önceden belirlenen kategorileri içeren yapılandırılmış bir analiz matrisi geliştirilmesi önerilmektedir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu kapsamda çalışmaların genel özelliklerini ortaya koymak için bir yayın sınıflama formu geliştirilmiştir. İlgili formda, çalışmaların yılına, çalışmaların gerçekleştirildiği ülkelere, okul temelli program geliştirme alanlarına, araştırma modeli ve veri analizi yöntemleri boyutlarına yer verilerek, ilgili dokümanların özellikleri bu boyutlar açısından analiz edilmiştir.

Okul temelli program geliştirme çalışmalarının amaçlarını, katılımcılarını, araştırmalarda ulaşılan sonuçları ve bu kapsamda sürecin niteliğini etkileyen faktörleri sentezlemek için tümevarımsal içerik analizinden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde ilgili boyutlara yönelik betimleyici kodlar belirlenmiş, bu kodları açıklayan kategori ve alt kategorilere ulaşılarak analiz süreci tamamlanmıştır.

## **BULGULAR**

### **Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Amaçları**

Okul temelli program geliştirme konusunda gerçekleştirilen çalışmaların amaçlarını açıklayan kategoriler Şekil 2'de belirtilmiştir.



**Şekil 2:** Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Amaçları

Şekil 2 incelendiğinde, okul temelli program geliştirme çalışmalarının amaçlarını açıklayan üç kategori olduğu görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunda (f:26) mevcut okul temelli programın uygulama sürecindeki işleyişinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Üç araştırma yeni bir okul temelli programın tasarlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine yönelik olup, üç çalışmada ise mevcut okul temelli programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okul temelli program geliştirme çalışmalarının amaçlarını açıklayan bu kategoriler altında yer alan kodlar ve araştırmalarda odaklanılan noktalar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Amaçlarını Açıklayan Kategoriler, Kodlar ve Araştırmalarda Odaklanılan Noktalar

Araştırmaların Amaçları		f	Araştırmada Odaklanılan Nokta
Okul temelli programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi	Okul temelli değer eğitimi programının geliştirilmesi	1	Okul temelli programın etkililiği
	Okul temelli öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programının geliştirilmesi	1	
	Karar alma süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli müdahale programı geliştirilmesi	1	
Mevcut okul temelli programın değerlendirilmesi	Programın duyuşsal becerilerini gelişimine katkısı açısından değerlendirilmesi	3	

Mevcut okul temelli programın uygulama sürecindeki işleyişinin betimlenmesi	Programın uygulanması sürecinde kullanılan pedagojik yaklaşımların incelenmesi	4	Okul temelli program geliştirme sürecine adaptasyon ve mesleki gelişim
	Okul temelli mesleki gelişim sürecinde paydaşların gelişiminin incelenmesi	2	
	Programın uygulanması sürecinde kullanılan öğretim etkinliklerinin ve değerlendirme ölçütlerinin incelenmesi	1	
	Programın uygulanması sürecinde pedagojik alan bilgisi kazanımlarının incelenmesi	1	
	Programın planlanması ve uygulanması sürecinde paydaş rollerinin, paydaşların programa ilişkin deneyimlerinin ve algılarının incelenmesi	11	Okul temelli program geliştirme sürecinde yaşanan sorunlar ve başarıyı artıran faktörler
	Programın niteliğini etkileyen koşulların öğrencilere sunulan öğrenme fırsatları bağlamında incelenmesi	2	
	Programın niteliğini etkileyen koşulların, öğretime ilişkin kararlarda özerklik bağlamında incelenmesi	2	
	Programın niteliğini etkileyen koşulların okul yönetim süreçleri bağlamında incelenmesi	1	
	Programın uygulanması sürecinin, program liderlik stratejileri bağlamında incelenmesi	1	
	Programın uygulanması sürecinin, farklı öğretim stillerinin kullanımı bağlamında incelenmesi	1	

Tablo 4 incelendiğinde, okul temelli programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini ve mevcut okul temeli programın değerlendirilmesini amaçlayan araştırmaların odak noktasının okul temelli programın etkililiğini belirlemek olduğu görülmektedir. Bu ana nokta doğrultusunda, okul temelli değer eğitimi programı geliştirdiği, öğretim ilke yöntemleri dersinin okul temelli bir yaklaşımla geliştirildiği ve karar alma süreçlerinin iyileştirmesine yönelik okul temelli bir müdahale programı geliştirildiği belirlenmiştir. Bu kapsamda yer alan diğer çalışmalarda ise mevcut programların duyuşsal becerilerin gelişimine katkısı açısından değerlendirildiği görülmektedir. Mevcut okul temelli programın uygulama sürecindeki işleyişinin betimlenmesine yönelik çalışmalarda odaklanılan iki temel nokta olduğu belirlenmiştir. Bu noktalardan ilki okul temelli program geliştirme sürecine adaptasyon ve mesleki gelişimdir. Bu kapsamda programın uygulanması sürecinde kullanılan pedagojik yaklaşımların ve okul temelli mesleki gelişim sürecinde paydaşların gelişiminin birden fazla çalışmada incelendiği görülmektedir. Okul temelli program geliştirme sürecinde yaşanan sorunlara ve başarıyı artıran faktörlere odaklanan araştırmaların yarısından fazlasında; programın planlanması ve uygulanması sürecinde paydaş rollerinin, paydaşların programa ilişkin deneyimlerinin ve algılarının incelendiği belirlenmiştir.

### **Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Katılımcıları**

Okul temelli program geliştirme çalışmalarının katılımcılarını açıklayan kategoriler ve katılımcı türleri Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5:** Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Katılımcıları

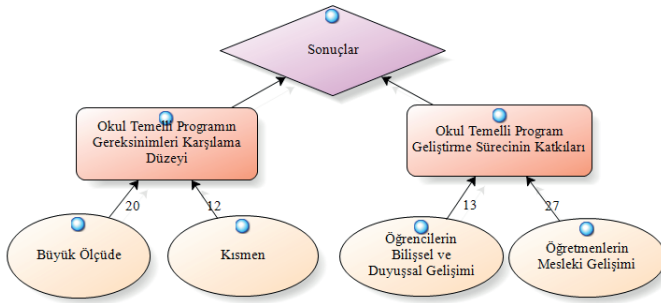
<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategori</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>f</b>
<b>Okul Temelli Katılımcılar</b>	<b>Programın Uygulayıcısı ve Hedef Kitlesi Olan Kilit Paydaşlar</b>	Öğretmen	27
		Öğrenci	14
	<b>Okul Gelişiminin İzlenmesinden Sorumlu Koordinatörler ve Liderler</b>	Okul Yöneticileri	7
		Aileler	4
		Okul Liderleri	4
		Program Geliştirme Uzmanları	4
		Program Geliştirme Koordinatörü	1
		Öğretim Araştırma Koordinatörü	1
		İzleme Komitesi Üyeleri	1
		<b>Temel Gereksinimlerin Karşılmasına Destek Olan Yardımcı Personeller</b>	Temizlik ve Bakım Görevlileri
Servis Şoförü	1		
Yemekhane Görevlisi	1		
<b>Okul Dışı Katılımcılar</b>	<b>Okul Dışı Danışmanlık ve İzlemeden Sorumlu Diğer Paydaşlar</b>	Akademisyenler	3
		Bölge/Toplum Liderleri	3
		Yerel Eğitim Ofisi Yetkilileri	3
		İl Danışma Kurulu Üyesi	1
		Bakanlık Yetkilisi	1
		Öğretim Araştırma Koordinatörü	1

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcıların, okul temelli katılımcılar ve okul dışı katılımlar olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Okul temelli katılımcılar arasında; programın uygulayıcı ve hedef kitlesi olan kilit paydaşların, okul gelişimin izlenmesinden sorumlu koordinatör ve

liderlerin, temel gereksinimlerin karşılanmasına destek olan yardımcı personellerin yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin en fazla veri toplanan gruplar olduğu görülmektedir. Okul gelişimin izlenmesinden sorumlu koordinatör ve liderler arasında yer alan okul yöneticilerinin, ailelerin, okul liderlerinin ve program geliştirme uzmanlarının birden fazla araştırmada katılımcı olarak yer aldığı belirlenmiştir. Okul dışı danışmanlık ve izlemeden sorumlu diğer paydaşlar incelendiğinde; bu paydaşlar arasında yer alan akademisyenlerin, bölge/toplum liderlerinin ve yerel eğitim ofisi yetkililerinin birden fazla araştırmada veri kaynağı olduğu tespit edilmiştir.

### Okul Temelli Program Geliştirme Araştırmalarında Ulaşılan Sonuçlar

Okul temelli program geliştirme çalışmalarının sonuçlarını açıklayan kategoriler ve kodlar Şekil 3'te belirtilmiştir



Şekil 3: Okul Temelli Program Geliştirme Araştırmalarının Sonuçları

Şekil 3 incelendiğinde; araştırmalarda okul temelli programların gereksinimleri karşılama düzeyine ve okul temelli program geliştirme sürecinin katkılarına ilişkin sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu kapsamda; incelenen 20 araştırmada; okul temelli programın mevcut

gereksinimleri büyük ölçüde karşıladığı; 12 araştırmada ise gereksinimlerin kısmen karşılandığı belirlenmiştir. Araştırmalarda okul temelli program geliştirme sürecinin; öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine ya da öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul temelli program geliştirme çalışmalarının katkılarını açıklayan bu kategoriler altında yer alan alt kategori ve kodlar Tablo 6'da açıklanmıştır.

**Tablo 6:** Okul Temelli Program Geliştirme Çalışmalarının Katkılarını Açıklayan Kategori ve Kodlar

<b>Kategoriler</b>	<b>Alt Kategori ve Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Gelişimi</b>	Duyuşsal becerilerin gelişimi	4
	Öğretime ilişkin kararlara aktif katılım	3
	Çevreyle etkili iletişim	2
	Artan motivasyon, farkındalık ve çaba	2
	Öz-yeterlik algılarının gelişimi	1
	Düşünme becerilerinin gelişimi	1
<b>Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi</b>	Program geliştirme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim	
	Programa yönelik güncel gelişmelerin izlenmesi ve anlamlandırılması	3
	Planlama ve uygulama sürecinde öğrenci gereksinimlerinin ve bağlamsal özelliklerin dikkate alınması	3
	Güncel gelişmelerin, sınırlılıkların ve fırsatların okul ortamına uyarlanması	5
	Otantik öğrenme yaşantıları sunan öğrenme etkinlikleri planlanması	2
	Öğrenme sürecinin öğrenci merkezli planlanması, uygulanması ve izlenmesi	5
	Öğretim sürecinin amaçlara dayalı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi	2
	Pedagojik alan bilgisinin gelişimi	2
	Okul liderlik stratejilerinin gelişimi	2
	Program geliştirme sürecine ilişkin farkındalık ve olumlu tutum	3



Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı kategorisi altında yer alan duyuşsal becerilerin gelişimi, öğretime ilişkin kararlara aktif katılım, çevreyle etkili iletişim, artan motivasyon, farkındalık ve çaba birden fazla araştırmada ulaşılan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin sonuçların ise program geliştirme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim ile program geliştirme sürecine ilişkin farkındalık ve olumlu tutum olmak üzere iki alt kategoride toplandığı belirlenmiştir. Program geliştirme sürecine ilişkin bilgi, beceri ve deneyim alt kategorisi altında; öğretmenlerin programa yönelik güncel gelişmeleri izlemelerine ve anlamlandırılmalarına, planlama ve uygulama sürecinde öğrenci gereksinimlerini ve bağlamsal özellikleri dikkate almalarına, güncel gelişmeleri, sınırlılıkları ve fırsatları okul ortamına uyarlamalarına, pedagojik alan bilgisinin ve okul liderlik stratejilerinin gelişimine katkı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik diğer sonuçlar arasında; otantik öğrenme yaşantıları sunan öğrenme etkinlikleri planlamaları, öğrenme sürecini öğrenci merkezli planlamaları, uygulamaları ve izlemeleri, öğretim sürecini amaçlara dayalı ölçütler doğrultusunda değerlendirmeleri yer almaktadır.

### **Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliğini Etkileyen Faktörler**

Bu bölümde okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini etkileyen olumlu ve olumsuz faktörlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkileyen faktörlere yönelik kategori ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7:** Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliğini Olumsuz Etkileyen Faktörleri Açıklayan Kategori ve Kodlar

<b>Kategori</b>	<b>Alt Kategori ve Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Paydaşların Program Geliştirme ve Öğretim Alanına İlişkin Bilgi, Beceri ve Deneyim Eksikliği</b>	Öğretmen Kaynaklı Faktörler	
	Farklı öğretim yöntemlerini kullanmada zorlanmaları	4
	Üst düzey düşünmeyi destekleyen etkinlikler geliştirmede zorlanmaları	3
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun etkinlik ve materyal geliştirmede zorlanmaları	2
	Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımı için gerekli fırsatların sunulmaması	2
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını yetersizlik olarak algılamaları	1
	İçerik bilgisinin yetersiz olması	1
	İçerik düzeninde bağlamsal özelliklerin dikkate alınmaması	1
	Bilimsel araştırma sürecine ilişkin bilgi eksikliği	1
	Diğer Paydaşlara Dayalı Faktörler	
Alan uzmanlarının ön bilgi ve becerilerinin yetersizliği	1	
Okul yöneticilerinin ve yerel yöneticilerin bilgi ve beceri eksikliği	2	
<b>Destekleyici Olmayan Uygulama Çevresi</b>	Öğretim için gerekli finansman, alt yapı ve kaynak eksikliği	11
	Mesleki gelişimi destekleyen eğitimlerin yetersiz olması	5
	Paydaş katılımını destekleyen teşviklerin yetersiz olması	4
	Sınav sonuçlarına odaklanan kurum kültürü	2
	Aile desteğinin yetersiz olması	2
	Açık olmayan program geliştirme ilkeleri	2
	Öğretmenlerin diğer görev alanlarındaki iş yükü	1

<b>Zaman Yönetimi Sorunları</b>	Öğretimin planlanması sürecine ayrılan sürenin yetersiz olması	5
	Uygulama sürecine ayrılan sürenin yetersiz olması	7
	Değerlendirme ve yansıtma ayrılan sürenin yetersiz olması	3
	Öğretmenler arasındaki etkileşime ayrılan sürenin yetersiz olması	1
<b>Değişime Yönelik Direnç ve Olumsuz Tutum</b>	Öğretmenlerin katılıma isteksiz olmaları	2
	Yerel paydaşların değişime yönelik olumsuz algıları	1
	Öğretmenlerin değişimi gereksiz algılamaları	1
	Yerel paydaşların katılıma isteksiz olmaları	1
<b>Bürokratik Sınırlamalar</b>	Öğretmenlerin kök inançları	1
	Öğretime ilişkin kararları sınırlandıran otoriter ve bürokratik temelli uygulamalar	4
	Okul liderlerinin bürokratik ve denetleyici liderlik stratejileri	3
	Kalite güvencesine sistemine yönelik açık olmayan ilkeler	2
	Standartlara dayalı amaçlar belirleme zorunluluğu	2
	Zorunlu ders içeriği	1
	Materyallerin geliştirilmesinde ve paylaşılmasında resmi yönergeleri izleme zorunluluğu	1
	Öğretmenler arası bilgi ve görüş paylaşımını sınırlandıran idari görevler	1
Uzlaşma temelli kararları sınırlandıran statü ve yöneticilik görevleri	1	

Tablo 7 incelendiğinde; paydaşların program geliştirme ve öğretim alanına ilişkin bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinin, destekleyici olmayan uygulama çevresinin, zaman yönetimine ilişkin sorunların, değişime yönelik direnç ve olumsuz tutumun ve bürokratik sınırlamaların okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Program geliştirme ve

öğretim alanına ilişkin bilgi beceri ve deneyim eksikliği kategorisi altında yer alan sorunların, öğretmen ve diğer paydaşlar kaynaklı olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmada, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, üst düzey düşünmeyi destekleyen etkinlikler ve materyal geliştirmede zorlanmaları, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımları için gerekli fırsatları sunmamaları birden fazla araştırmada ortaya çıkan sorunlar arasındadır. Diğer paydaşlara dayalı faktörler arasında ise alan uzmanlarının, okul yöneticilerinin ve yerel yöneticilerin bilgi ve beceri eksiklikleri yer almaktadır. Destekleyici olmayan uygulama çevresi kategorisinde öne çıkan sorunlar; öğretim için gerekli finansman, alt yapı ve kaynak eksikliği ile mesleki gelişimi destekleyen eğitimlerin ve paydaş katılımını destekleyen teşviklerin yetersiz olmasıdır. Diğer bir kategori olan zaman yönetimi sorunlarında; öğretimi planlamaya, uygulamaya, değerlendirmeye ve yansıtmaya ayrılan sürenin yetersiz olması farklı araştırmalarda belirlenen sorunlar arasındadır. Değişime yönelik direnç ve olumsuz tutum kategorisi altında; öğretmenlerin katılıma isteksiz olmalarının, değişimi gereksiz algılamalarının ve sahip oldukları kök inançların okul temelli program geliştirme sürecini güçleştirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yerel paydaşların katılıma isteksiz olmalarının ve değişime yönelik olumsuz algılarının okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bürokratik sınırlamalar kategorisi altında yer alan ve birden fazla araştırmada ortaya konan sorunların ise öğretime ilişkin kararları sınırlandıran otoriter ve bürokratik temelli uygulamalarla, okul liderlerinin bürokratik ve denetleyici liderlik stratejileriyle, kalite güvencesine sistemine yönelik açık olmayan ilkelerle ve amaçların standartlara dayalı

belirlenmesi zorunluluğuyla ilişki olduğu görülmektedir. Bu faktörlerin yanı sıra okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumlu yönde etkileyen faktörlere yönelik kategori ve kodlar Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinin Niteliğini Olumlu Etkileyen Faktörleri Açıklayan Kategori ve Kodlar

Kategori	Kodlar	f
<b>Paydaş Katılımının Çeşitlendirilmesi</b>	Program geliştirme sürecine aile ve toplum katılımı	4
	Öğretim ile ilgili kararlara öğrenci katılımı	3
	Öğrenci katılımını destekleyen öğretmen tutum ve davranışları	1
	Programa ilişkin farklı deneyimlerin karar alma süreçlerine yansıtılması	1
	Bölge yönetiminin desteği	1
	Okul yönetiminin desteği	1
<b>Katılımcılar Arasında Etkileşim ve İşbirliği</b>	Öğretmenler arasında bilgi, beceri ve deneyim paylaşımı	9
	Öğretmenlerin işbirliğini destekleyen ortak grup etkinlikleri	9
	Ortak üretken katılımı destekleyen kurum kültürü	4
	Paylaşımçı ve destekleyici liderlik anlayışı	3
	Psikolojik açıdan güvenli ve özgür okul ortamı	1
	Okul-üniversite işbirliği	3
	Öğrenci-öğrenci etkileşimi	3
	Öğretmen-öğrenci etkileşimi	2
	Öğretmen- yönetici etkileşimi	1
	Okul-aile işbirliği	1
	Program geliştirme komitesi ve öğretmenler arasında işbirliği	1
	Uygulama sürecinde akran danışmanlığı	1
	Program geliştirme sürecinde öğretmen danışmanlığı	1

<b>Programa Geliştirme Sürecinde Esneklik ve Özerklik</b>	Öğretime ilişkin kararlarda özerklik	5
	Bölgesel hedeflere ve içeriğe bağlı kalmada esneklik	2
	Yenilik ve adaptasyon süreçlerinde esneklik	1
	Öğretime ilişkin kararlarda yapılandırılmamış rehberlik	1
	Program geliştirme sürecindeki özerkliğe yönelik paydaş farkındalığı	1
<b>Mesleki Gelişimi Destekleyen Uygulama Çevresi</b>	Araştırmacı öğretmen anlayışını geliştiren tartışma ve yansıtma çalışmaları	6
	Uygulama süreçlerine yönelik değerlendirme ve düzenli geribildirim	5
	Sürekli devam eden nitelikli mesleki gelişim etkinlikleri	4
	Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen kurum kültürü	2
	Okullara sağlanan materyal desteği	2
	Öğretmenin yerel düzeyde verdiği program kararlarına güven duyulması	2
	Bölge ve okul koordinatörlerinden olumlu rehberlik	1
	Öğretmenlerin açık fikirliliğini destekleyen kurum kültürü	1
<b>Bireysel Farklılıklara Duyarlı ve Uygulama Odaklı Eğitim Ortamı</b>	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına duyarlı kurum kültürü	4
	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı öğretim uyarlamaları	3
	Program tasarımında farklı öğrenme stilleri ve öğretim stratejileri	1
	Sınıf içi ve sınıf dışı uygulama çalışmaları	1
	İlgi alanlarına yönelik yaşam boyu öğrenme etkinlikleri	1
	Eğitimde fırsat eşitliğine yönelik güçlü bir misyon	1
	Öğrenciler arası iletişimi güçlendiren kültürel etkinlikler	1
	Bireysel ve sosyo-duygusal gelişimi destekleyen okul anlayışı	1

Tablo 8 incelendiğinde, okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumlu yönde etkileyen faktörlerin; paydaş katılımının çeşitlendirilmesi, katılımcılar arasında etkileşim ve işbirliği, program geliştirme sürecinde esneklik ve özerklik, mesleki gelişimi destekleyen uygulama çevresi, bireysel farklılıklara duyarlı ve uygulama odaklı eğitim ortamı kategorileri altında açıklandığı görülmektedir. Paydaş katılımının çeşitlendirilmesi kategorisi altında; program geliştirme sürecine aile ve toplum katılımı, öğretimle ilgili kararlara ise öğrenci katılımının farklı araştırmaların bulguları ya da sonuçları arasında yer aldığı belirlenmiştir. Katılımcılar arasındaki etkileşim ve işbirliği kategorisi incelendiğinde; öğretmenler arasında bilgi, beceri ve deneyim paylaşımının, öğretmenlerin işbirliğini destekleyen ortak grup etkinliklerinin araştırmalarda öne çıkan faktörler olduğu görülmektedir. Farklı araştırmalarda ortak olarak belirlenen diğer faktörlerin ise kurum kültürüyle, kurum içi etkileşim ve kuramlar arası işbirliği süreçleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ortak üretken katılımı destekleyen kurum kültürünün, paylaşımcı ve destekleyici liderlik anlayışının, okul-üniversite işbirliğinin, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin okul temelli program geliştirme sürecini desteklediği belirlenmiştir. Diğer bir kategori olan program geliştirme sürecinde esneklik ve özerklik bağlamında; öğretime ilişkin kararlarda özerkliğe ve bölgesel hedeflere-içeriğe bağlı kalmada esnekliğe birden fazla araştırmada değinilmiştir. Mesleki gelişimi destekleyen uygulama çevresi kategorisinde ise araştırmacı öğretmen anlayışını geliştiren tartışma ve yansıtma çalışmalarının, uygulama süreçlerine yönelik değerlendirmelerin ve düzenli geribildirim, sürekli devam eden nitelikli mesleki gelişim etkinliklerinin okul temelli program geliştirme sürecinin işleyişine katkı sağladığı

görülmektedir. Bireysel farklılıklara duyarlı ve uygulama odaklı eğitim ortamı kategorisi altında; bireysel farklılıklara duyarlı kurum kültürünün ve bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim uygulamalarının okul temelli program geliştirme sürecini destekleyen özellikler arasında ön plana çıktığı belirlenmiştir. Bu kategori altında yer alan diğer faktörler; farklı öğrenme stillerini ve ilgi alanlarını dikkate alan planlama ve uygulama çalışmalarına, öğrenciler arası iletişimi güçlendiren okul etkinliklerine, bireysel ve sosyoduygusal gelişimi destekleyen okul disiplin anlayışına yöneliktir.

### **TARTIŞMA**

Araştırmada, okul temelli program geliştirme konusunda yapılan doktora tezlerinin sentezini yapmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaların amaçlarını, katılımcılarını, sonuçlarını ve bu kapsamda sürecin niteliğini etkileyen faktörleri sentezleyen bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırma amaçlarının sentezine ilişkin bulgular incelendiğinde, çalışmaların büyük bir çoğunluğunda mevcut okul temelli programın uygulama sürecindeki işleyişinin betimlendiği belirlenmiştir. Bu amaç kapsamında, programın planlanması ve uygulanması sürecinde paydaş rollerinin, paydaşların programa ilişkin deneyimlerinin ve algılarının incelendiği çalışmaların sayıca fazla olduğu görülmektedir. Yeni bir okul temelli program geliştirmeyi ya da mevcut okul temelli programın, program değerlendirme sistematik bir yapıda değerlendirilmesini amaçlayan sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Bu durumun çalışmaların gerçekleştirildiği ülkelerde okul temelli program geliştirmenin doğrudan ya da dolaylı olarak uzun süredir uygulanmakta olan bir



yaklaşım olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul temelli program geliştirme sürecinde benimsenen okul özerkliği; araştırmada incelenen okul temelli çalışmaların gerçekleştirildiği Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık gibi gelişmiş ülkelerde uzun süredir uygulanmaktadır. Çin, Endonezya ve Honduras gibi ülkelerin ise okul özerkliğini kendi eğitim sistemlerine uyarlamaya çalıştıkları görülmektedir (Yolcu, 2010). Örneğin çalışmaların yoğunlaştığı federal eğitim sistemine sahip Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim programlarının uygulanması eyaletlere göre farklılık göstermekte olup, programların geliştirilmesinde okul temelli yaklaşımın ilkelerine uygun kanıt temelli karar verme döngüsünden yararlanılmaktadır. Bu süreç, yerel gereksinimlerin belirlenmesi, gereksinimlere dayalı uygulamaların planlanmasını, planların uygulanmasını ve değerlendirilmesini içermekte ve yansıtma çalışmaları gerçekleştirilmektedir (ABD Eğitim Departmanı, 2016). Bunun yanı sıra okul temelli programların yoğunluk kazandığı diğer bir ülke olan Hong Kong'da, eğitimde reform çalışmalarına bağlı olarak programların geliştirilmesinde okullara verilen sorumluluğun her geçen gün arttığı belirlenmiştir (Chun, 1999; Li, 2006). Dolayısıyla okul temelli program geliştirme yaklaşımının benimsendiği ülkelerde, mevcut programların; okul temelli gereksinimler doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmaların ağırlık kazandığı görülmektedir. Bu gereksinimin bilimsel araştırmalarda programın planlanması ve uygulanması sürecinde paydaş rollerinin, paydaşların programa ilişkin deneyimlerinin ve algılarının incelenmesi amacını ön plana çıkardığı düşünülmektedir. Katılımcıların sentezine ilişkin bulgular da bu görüşü desteklemektedir. Bu kapsamda araştırmalara katılan grupların; okul temelli ve

okul dışı katılımcılar olarak iki temel kategoriden oluştuğu, incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunda ise programın uygulanmasında kilit rolde olan öğrenci ve öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmaların amaçlarında paydaş rollerine, deneyimlerine ve algılarına odaklanılmasının katılımcı gruplarında öğretmen ve öğrencileri ön planı çıkarmış olması beklenen bir durumdur. Araştırmaların diğer okul temelli diğer katılımcılarını ise okul gelişiminin izlenmesinden sorumlu koordinatörlerin ve liderlerin oluşturduğu belirlenmiştir. Okul dışı katılımcılar incelendiğinde ise akademisyenler, bölge/toplum liderleri, yerel eğitim ofisi yetkilileri gibi paydaşların araştırmalarda veri kaynağı olarak yer aldığı belirlenmiştir. Okul temelli program geliştirme sürecinin okulla sınırlı bir yaklaşım olmadığını vurgulayan Brady (1992), okul temelli katılımcıların yanı sıra, sivil toplum kuruluşları, yerel yöneticiler gibi okul dışı paydaşların da süreçte yer alması gerektiği belirtmektedir (akt. Kahramanoğlu, 2017). Araştırma katılımcılarının sentezine ilişkin bu sonuçlar; okul temelli program geliştirme araştırmalarının planlanmasında ve uygulanmasında yaklaşımın temelini oluşturan paydaş katılımının dikkate alındığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarının sentezine ilişkin bulgular incelendiğinde, okul temelli programların mevcut gereksinimleri farklı düzeylerde karşıladığı, araştırmalar kapsamında; gereksinimlerin büyük ölçüde ya da kısmen karşılandığını gösteren sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Programların gereksinimleri karşılama düzeylerine ilişkin farklılaşan bu sonuçlar; programların planlanmasına ya da uygulama sürecinde geliştirilmesine yönelik mevcut durum analizinin bağlamsal özellikleriyle ilişkilendirilebilir. Bu süreçte okul düzeyinde yapılan bir değerlendirmeye, programa ilişkin sorunların analiz edilmesi gerekmektedir

(Skilbeck, 1984; Brady, 1992 akt. Bolstad, 2004). Programlara ilişkin gereksinimlerin değerlendirildiği bu süreçte karşılaşılan en önemli sorunun, okul temelli program geliştirmenin doğası gereği farklılaşan gereksinimler ve standartlar doğrultusunda oluşan öznel ve informal yargılar olduğu belirtilmektedir (Skilbeck, 1984). Bu kapsamda programların gereksinimleri karşılama düzeyine ilişkin farklılaşan sonuçlar; incelenen her programın ilişkili olduğu bağlamsal özelliklerin, gereksinimlerin ve değerlendirmede temel alınan ölçütlerin farklılaşmasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının sentezi, okul temelli programlar aracılığıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine, öğretmenlerin ise mesleki gelişimlerine katkı sağlandığını göstermektedir. Chen vd., (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da okul temelli program geliştirme uygulamalarının bağlamını açıklayan öğrenme kültürünün; farklı bakış açılarını ve uygulamaları bütünleştiren temel bir kategori olduğu belirlenmiştir. Öğrenme kültürü kapsamında öğrencilerin belirli bilişsel ve duyuşsal özellikleri kazandıkları; öğretmenlerin ise program etkinliklerine yönelik deneyim kazanarak ve mesleki uygulamalarına ilişkin yansıtımlara yaparak mesleki açıdan geliştikleri belirlenmiştir. Yine benzer çalışmaların sonuçları da okul temelli program geliştirme sürecinin; öğrenci ilgi ve gereksinimlerinin karşılanmasına (Chun, 1999; Imants, 2002) ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine (Elliott, 1993; Keiny, 1993; Law, 2001; Gopinathan ve Deng, 2006; Davidson, 2009; Power, vd., 2012) önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Alanyazında ulaşılan bu sonuçlar araştırma bulgularını desteklemektedir.

Okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini etkileyen faktörler incelendiğinde; paydaşların program geliştirme ve öğretim alanına ilişkin bilgi, beceri ve

deneyim eksikliğinin, destekleyici olmayan uygulama çevresinin, zaman yönetimine ilişkin sorunların, değişime yönelik direnç ve olumsuz tutumun ve bürokratik sınırlamaların okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu faktörler arasında, öğretmenlerin program geliştirme ve öğretim süreçlerine yönelik bilgi, beceri, deneyim eksikliğinin, değişime yönelik dirençlerinin ve olumsuz tutumlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Okul temelli program geliştirme sürecinde programların yerel ve özgün gereksinimlere dayalı geliştirilmesinde ya da uyarlamasında en önemli rolün öğretmenlere ait olduğu belirtilmektedir (Maphosa ve Mutopa, 2012). Bu süreç öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlamakla birlikte, öğretmenlerin program geliştirme sürecine ilişkin uzmanlık düzeyinde bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu süreçte öğretmenlerden programla ilgili seçimleri yapmaları, mevcut programı öğrenci gereksinimleri doğrultusunda uyarlamaları ya da yeni bir program geliştirmeleri beklenmektedir (Lewy, 1991). Maphosa ve Mutopa'nın (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program kavramına ilişkin sınırlı anlayışları, değişim için gerekli sorumlulukları almalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Yine farklı araştırmalarda öğretmenlerin ve diğer paydaşların program geliştirme sürecine yönelik bilgi, beceri ve deneyim eksikliğinin sürecin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiş (Skilbeck, 1984; Chun, 1999; Nutravong, 2002; Li, 2006), otoriter ve bürokratik temelli uygulamaların öğretime ilişkin kararları sınırlandırdığı, zaman ve kaynak eksikliği gibi faktörlerin okul temelli yenilikleri engellediği ortaya konmuştur (Chun 1999; Nutravong, 2002; Maphosa ve Mutopa, 2012). Farklı araştırma sonuçlarıyla desteklenen bu bulgular, okul temelli

programların planlanması aşamasında gerçekleştirilen mevcut durum analizinin önemine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda okul temelli programların uygulanmasında öğrenci gereksinimlerinin yanı sıra, uygulamadan sorumlu öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, deneyimler, okul bağlamında benimsenen eğitim felsefesi yaklaşımları, uygulamayı destekleyici yardımcı personel sayısı ve niteliği, öğretim için gerekli finansman, alt yapı ve kaynaklar gibi boyutlara odaklanan kapsamlı, çok boyutlu ve okul temelli bir gereksinim belirleme çalışması gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini olumlu yönde etkileyen faktörlere ilişkin bulgularda; paydaş katılımının çeşitlendirilmesi, katılımcılar arasında etkileşim ve işbirliği, program geliştirme sürecinde esneklik ve özerklik, mesleki gelişimi destekleyen uygulama çevresi, bireysel farklılıklara duyarlı ve uygulama odaklı eğitim ortamı kategorilerine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu faktörlerin farklı araştırmalarca desteklendiği aynı zamanda birbirleriyle de ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü okul temelli çalışmaların planlanması ve uygulanmasında kilit rolde olan öğretmenlerin etkileşimi; mesleki gelişim adına oldukça önemli görülmektedir (Elliott, 1993; Marsh vd., 1990; Gopinathan ve Deng, 2006; McKernan, 2008; Power vd., 2012). Bunun yanı sıra öğretmenler, aileler, yöneticiler, mesleki ve sivil toplum kuruluşları, öğretmen yetiştirme sorumluluğunda olan üniversiteler gibi farklı paydaş gruplarının katılımının, gruplar arasındaki işbirliğini destekleyen kurumsal özelliklerin ve yerel gereksinimleri dikkate alan esnek uygulamaların program yeniliklerinin benimsenmesine ve programların uygulama sürecindeki etkililiğine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir (Chun,

1999; Marsh vd., 1990; Imants, 2002; Macdonald, 2003; McKernan, 2008; Ural-Saltan, 2018).

Mesleki gelişimi destekleyen uygulama çevresiyle; araştırmacı öğretmen anlayışını geliştiren tartışma ve yansıtma çalışmaları, uygulama süreçlerine yönelik değerlendirme ve düzenli geribildirim gibi faktörler ise okul temelli uygulamalar kapsamında araştırmacı öğretmen anlayışının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Okul temelli program geliştirme; yansıtıcı ve süreç temelli düşünmeyi gerektirdiği için, araştırma temelli öğretmen eğitime ve mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Hansen, 1998). Sürecin niteliğini olumsuz yönde etkileyen faktörleri ortadan kaldırma da önemli olduğu görülen araştırmacı öğretmen anlayışında; öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerin bilimsel bir bakış açısıyla ele alınması ve bilimsel yöntem basamakları kullanılarak çözülmesi gerekmektedir. Okul temelli mesleki gelişimi ve bilimsel yöntemi bütünleştiren bu yaklaşımla öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve öğretimi iyileştirilmeleri hedeflenmektedir (Keiny, 1993; Elliott, 1993; Gopinathan ve Deng, 2006; Davidson, 2009). Bu kapsamda okul temelli program geliştirme sürecine ilişkin faktörlerin birbirini destekleyen bir yapıda olduğu, bu faktörlerin sentezine ilişkin bulguların kuramsal ve ampirik araştırmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Sonuç olarak; araştırmaların çoğunluğunda mevcut okul temelli programın uygulama sürecindeki işleyişinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmalarda; okul temelli program geliştirme sürecine adaptasyon ve mesleki gelişim süreçlerinin incelenmesine, okul temelli program geliştirme

sürecinde yaşanan sorunların ve başarıyı artıran faktörlerin belirlenmesine odaklanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaların okul temelli katılımcılarını; programın uygulayıcısı ve hedef kitlesi olan kilit paydaşların, okul gelişimin izlenmesinden sorumlu koordinatör ve liderlerin, temel gereksinimlerin karşılanmasına destek olan yardımcı personellerin oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının sentezi doğrultusunda, okul temelli programların; mevcut gereksinimleri farklı düzeylerde karşıladığı, programlar aracılığıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlandığı belirlenmiştir.

Okul temelli program geliştirme sürecinin işleyişini olumsuz etkileyen birçok faktörün, öğretmenlerin program geliştirme ve öğretim süreçlerine yönelik bilgi, beceri, deneyim eksikliğiyle, değişime yönelik dirençleri ve olumsuz tutumlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra destekleyici olmayan uygulama çevresinin, zaman yönetimiyle ilişkili sorunların ve bürokratik sınırlamaların sürecin işleyişini güçleştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda paydaş katılımının çeşitlendirilmesinin, katılımcılar arasındaki etkileşim ve işbirliği süreçlerinin, program geliştirme sürecinde benimsenen özerk ve esnek yaklaşımın, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen uygulama çevresinin, bireysel farklılıklara duyarlı ve uygulama odaklı eğitim ortamının okul temelli uygulamaların niteliğine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarının sentezi, paydaşların program geliştirme ve öğretim alanına ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerinin okul temelli program geliştirme sürecinin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğuna işaret etmekte; uygulama çevresi tarafından sağlanan destek, zaman yönetimi, bürokratik uygulamalar boyutlarında

sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu sonuçlar, okul temelli program geliştirme sürecinin planlanmasında, paydaş katılımıyla desteklenen okul temelli ihtiyaç analizi çalışmasının önemine dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra nitelikli okul temelli uygulamalar için katılımcılar arasındaki etkileşimi ve işbirliğini destekleyen mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, ProQuest Veri Tabanı'ndan ve YÖK Tez Merkezinden ulaşılan, 2010-2022 yılları arasında yayımlanmış doktora tezleriyle sınırlıdır. Bu kapsamda, yıl aralığı sınırlandırılarak farklı veri tabanları aracılığıyla ulaşılan makalelerin sentezlenmesine yönelik benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanı sıra okul temelli program geliştirme uygulamalarına yönelik deneysel araştırma sonuçlarından yararlanılarak, programların akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik meta-analiz çalışmalarının gerçekleştirilmesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Araştırma kapsamında analiz edilen yayınlar kaynakçada \* işaretiyle belirtilmiştir.
- ABD Eğitim Departmanı (2016). Evidence-Based Practices in School Improvement: Five Profiles of Promising Practices, <https://oese.ed.gov>, (E.T.: 20.06.2022).
- Bolstad, R. (2004). *School-Based Curriculum Development: Principles, Processes, and Practices: Annotated Bibliography*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Chen, D. T., Wang, Y. L., ve Neo, W.L. (2015). School-Based Curriculum Development towards a Culture of Learning: Nonlinearity in Practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 213-228.
- Chun, L. Y. (1999). School-Based Curriculum Development: The Hong Kong Experience, *The Curriculum Journal*, 10(3), 419-442.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of Content Analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Davidson, A. O. (2009). Observing Action Research Process in Practice. Doctoral Dissertation, North Raleigh: Carolina University.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). What We Learned from Action Research in School-Based Evaluation. *Educational Action Research*, 1(1),175-186.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Gopinathan, S., ve Deng, Z. (2006). Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37(1&2), 93-110.
- Hansen, S. E. (1998). Preparing Students Teachers for Curriculum Making. *Journal of Curriculum Studies*, 30(2),165-179.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.
- Imants, J. (2002). Restructuring Schools as a Context for Teacher Learning. *International Journal of Educational Research*, 37, 715-732.
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul Temelli Program Geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Keiny, S. (1993). School-Based Curriculum Development as a Process of Teachers' Professional Development. *Educational Action Research*, 1(1), 65-93.
- Law, E. (2001). Impacts of a School Based Curriculum Project on Teachers and Students: A Hong Kong Case Study. [http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001\\_impacts\\_of\\_a\\_school\\_based\\_curric.pdf](http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curric.pdf), (E.T.: 11.05.2015).
- Lewy, A. (1991). *National and School-Based Curriculum Development*. Unesco: International Institute for Educational Planning.

- Li, H. (2006). School-Based Curriculum Development: An Interview Study of Chinese Kindergartens. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 223-229.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the School Curriculum-Reform Movement an Anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.
- Maphosa, C., ve Mutopa, S. (2012). Teachers' Awareness of Their Role in Planning and Implementing School-Based Curriculum Innovation. *Anthropologist*, 14(2),99-106.
- Marsh, C. L., ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues* (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Marsh, C., Christopher, D., Lynne, G., ve Gail, M. (1990). *Reconceptualizm School-Based Curriculum Development*. London: The Palmer Press.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. ve Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. Newyork: Routledge.
- Nutravong, R. (2002). *School based curriculum decision-making: A study of the Thailand reform experiment*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum* (3th ed). New York: McGraw-Hill Inc.
- Power,T., Shaheen, R. Solly, M., Woodward, C., ve Burton, S. (2012). English in Action: School Based Teacher Development in Bangladesh. *The Curriculum Journal*, 23(4), 503-529.
- Priestley, M., Minty, S., ve Eager, M. (2014). School-based Curriculum Development in Scotland: Curriculum Policy and Enactment. *Pedagogy, Culture & Society*, 22(2), 189-211.
- Rüzgar, M.E. ve Babadoğan, C. (2021). Merkezi Program Geliştirme Yaklaşımı ile Okul Temelli Program Geliştirme Yaklaşımının Karşılaştırmalı Çözümlemesi. İçinde F. Nayır (Editör). 7th International Eurasian Educational Research Congress (ss.626-635). Aksaray: 7-10 Temmuz 2021.
- Shawer, S. F. (2009). Classroom-Level Curriculum Development: EFL Teachers as Curriculum-Developers, Curriculum-Makers and Curriculum-Transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London, Harper and Row.

- Southern African Development Community [SADC].(2000). Module 14: Curriculum Practice. The Common Wealth of Learning.
- Stevenson, D. L., ve Baker, D. P. (1991). State Control of the Curriculum and Classroom Instruction. *Sociology of Education*, 64(1), 1-10.
- Ural-Saltan, B. (2018). Özel ilkököl ve Ortaoköl Bünyesinde Bulunan Program Geliştirme Servislerine İlişkin Program Geliştirme Servisi Çalışanları, Öğretmenler ve İdarecilerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Wright, C. R., ve Johnson, J. T. (2000). *Curriculum Practice*. Canada: Grant MacEwan College.
- Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal Dönüşümün Yaşandığı Ülkelerde Yerelleşme ve Okul Özerkliği Uygulamaları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253-273.
- Zeegers, Y. (2012). Curriculum Development for Teacher Education in the Southern Philippines: A Simultaneous Process of Professional Learning and Syllabus Enhancement. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 207-213.
- \*Akrom, M. A. (2015). The Mirage of Curriculum Decentralization: A Case Study of Local Stakeholders' Involvement in School-Based Curriculum Development (SBCD) Policy Implementation in Indonesia. Doctoral Dissertation. DeKalb: Northern Illinois University.
- \*Al-Ghanem, S. A (2010). Making Sense of 'Al-ru'yah' as a New School Philosophy and Its Implications for Curriculum and Pedagogy. Doctoral Dissertation. London: University of London.
- \*Browne, C. L. (2014). Professional Learning Communities (PLCS) as a Means for School-Based Science Curriculum Change. Doctoral Dissertation. New York: Columbia University.
- \*Chan, H. C. (2020). Exploring the Trajectories and Roles of External Change Agents in the Comprehensive School Improvement Process under a Self-Financing University-School Partnership Mechanism for Secondary Schools in Hong Kong. Doctoral Dissertation. Hong Kong: Hong Kong University of Science and Technology.
- \*Chiu, S. M. E. (2012). Student Voice in the School-based Assessment Component in English Language Curriculum. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- \*Choi, Y.L. (2010). Improving the Quality of Using Putonghua to Teach Chinese Language through Collaborative Action Research on School-Based Curriculum Evaluation. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- \*Dillon, B. (2021). Parents' Insights About At-Home Learning During the Covid-19 Pandemic. Doctoral Dissertation. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- \*Ellwood, A. (2019). Nature Buddies: Students Leading Students in a Nature Inquiry. Doctoral Dissertation. Britanya Kolumbiyası: Royal Roads University.

- \*Fung, Y. S. (2012). A Study of Curriculum Leadership Strategies in Different Curriculum Implementation Stages: Liberal Studies of New Senior Secondary Curriculum in Hong Kong. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- \*Herro, D. (2018). A Qualitative Single Case Study On Backward Design Lesson Planning Experiences Of Teachers in A Professional Learning Community. Doctoral Dissertation. San Diego: Northcentral University.
- \*Horrell, A. (2016). Pragmatic Innovation in Curriculum Development: A study of Physical Education Teachers' Interpretation and Enactment of a New Curriculum Framework. Doctoral Dissertation. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- \*Kaderi, A. S. (2018). Peacebuilding Citizenship Education in a Muslim Majority Context: Challenges and Opportunities in Bangladeshi Public Schools. Doctoral Dissertation. Toronto: University of Toronto.
- \*Kates, A. J. (2020). Understanding Elementary Teachers' Mathematics-focused Professional Development Opportunities: A Mixed Methods Study. Doctoral Dissertation. Raleigh: North Carolina State University.
- \*Knox, C. J. (2018). Curricular Framing of an Environmental Contamination Curriculum: Power, Positionality, and Intention. Doctoral Dissertation. Phoenix: The University of Arizona.
- \*Libby, M. E. (2015). Negotiating Language and Literacy in a Bilingual/Bicultural Context: Learning, Teaching, and Leading with Ell Students in a Multilingual/Multicultural New Zealand School. Doctoral Dissertation. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- \*MacLean, J. T. (2017). The factors that Enable and Constrain Physical Education Teachers to Exercise Agency During Large-Scale Educational Reform. Doctoral Dissertation. Edinburgh: The University of Edinburgh.
- \*Mark, A. D. (2018). After-School Mentorship Program and Self-Efficacy Beliefs in Middle-School Students. Doctoral Dissertation. Minneapolis: Walden University.
- \*Miller, A. M. (2021). Service Learning: Social-Emotional Development and Civic-Engagement of Elementary School Students. Doctoral Dissertation. Charlotte: The University of North Carolina at Charlotte.
- \*Montoya, D. P. P. (2020). Developing a Curriculum for a Formal Education Setting to Prevent Child Marriage in Rural Areas of Honduras: A design-based research study. Doctoral Dissertation, Berkeley: University of California.
- \*Nasrullah. (2016). The Role of Political, Educational, and Community Leaders in The Decentralization of Education in Pakistan. Doctoral Dissertation. New York: Dowling College.

- \*Özyurt, M. (2015). İlkokul Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Değer Eğitimi Programının Geliştirilmesinde Okul Temelli Yaklaşımın Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- \*Raymond, L. Y. K. (2016). Teachers' Beliefs, Confidence and Practice and Students' Achievement in Cultivating Critical Thinking in Primary Music Education in Hong Kong. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Education University of Hong Kong
- \*So-San Lim, M. (2020). Singapore Secondary School Teachers' and Students' Perceptions of Controversial Issues Discussions. Doctoral Dissertation. Madison: The University of Wisconsin.
- \*True, J. (2021). An Investigation into: What are the Factors that Teachers in Four Primary Academy Coastal Schools in South-East England Identified as Influential in the Development of Their Respective School's Curriculum. Doctoral Dissertation. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- \*Viskanta, P. A. (2021). Teachers Who Collaborate with a Professional Writing Organization: The Importance of Critical Stance. Doctoral Dissertation. Denver: University of Denver.
- \*Wong, M. L. E. (2016). Mission and Challenge: A Case Study on Supporting the Non-Chinese Speaking Students Integrate into the Local Education System in an Aided Multiethnic School in Hong Kong. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Education University of Hong Kong.
- \*Wong, S. Y. (2015). How English Teachers Adapt Teaching Materials: Incremental Decision Making Style in Planning, Implementation and Evaluation. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- \*Wu, T. W. D. (2015). Investigating School-Based Management in Hong Kong to Validate the Prerequisites for Successful Schools Using an Exploratory Sequential Design. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- \*Yeşilpınar-Uyar, M. (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Bir Öğretim Programı Geliştirme Çalışması. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- \*Yuan, H. (2018). Modes of Acquisition of Shanghai Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge within Communities of Practice. Doctoral Dissertation. New York: Columbia University.
- \*Yuen, S. (2017). Observing the Implementation of a School-Based Curriculum by Teachers of Different Mind Styles: A Case Study in Hong Kong. Doctoral Dissertation. Nottingham: Nottingham Trent University.
- \*Zhang, X. (2014). How Do Teachers Learn Together? A Study Of Teachers' Learning in School-Based Teaching Research Groups (TRGs) within the Context of Curriculum Reform in China. Doctoral Dissertation. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.