

# EĞİTSEL OYUNLAR VE EĞİTİM UYGULAMALARI

EDİTÖR:

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

YAZARLAR:

Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Burcu ALPARSLAN

Gonca TEKE BAYBURAN

Sevde Gül ÇİFTÇİ

Yasemin ÖZCAN



İKSAD  
Publishing House

# EĞİTSEL OYUNLAR VE EĞİTİM UYGULAMALARI

## EDİTÖR:

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

## YAZARLAR:

Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

Burcu ALPARSLAN

Gonca TEKE BAYBURAN

Sevde Gül ÇİFTÇİ

Yasemin ÖZCAN



Copyright © 2019 by iksad publishing house  
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,  
distributed, or transmitted in any form or by  
any means, including photocopying, recording, or other electronic or  
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,  
except in the case of  
brief quotations embodied in critical reviews and certain other  
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution Of Economic  
Development And Social  
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: [iksadyayinevi@gmail.com](mailto:iksadyayinevi@gmail.com)

[www.iksad.net](http://www.iksad.net)

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2019©

**ISBN: 978-625-7029-63-6**

Cover Design: Özlem Kaya

December / 2019

Ankara / Turkey

Size: 16x24 cm

## **EDİTÖRDEN**

### **ÖNSÖZ**

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

( 1 - 2 )

## **BÖLÜM 1**

### **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ VE BU SÜREÇTE KULLANILAN KİTAPLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA  
Sevde Gül ÇİFTÇİ

( 5 - 32 )

## **BÖLÜM 2**

### **EĞİTSEL OYUNLARIN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN NOKTA VE VİRGÜLÜ KULLANMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA  
Burcu ALPARSLAN

( 33 - 52 )

## **BÖLÜM 3**

### **BİREYSEL SOSYAL SORUMLULUK İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

Yasemin ÖZCAN  
Gonca TEKE BAYBURAN

( 53 - 76 )

## **BÖLÜM 4**

### **GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKLERDE YAYGIN EĞİTİM**

Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK

( 77 - 103 )



## ÖN SÖZ

Eğitim, geçmişten bugüne insanı yetiştirme sanatı olduğundan kutsal bir görev olarak algılanmış bununla beraber bireylerin ve toplumların gelişiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Bu nedenle artık günümüzde eğitimin nicel boyutundan ziyade nitelikli eğitim ve öğretim faaliyetleri toplumu oluşturan bireyler tarafından daha fazla takdir edilmektedir. Bu bağlamda aileler çocuklarının iyi ve nitelikli bir eğitim ve öğretim hizmeti alabilmesi için büyük özveriler göstermektedir.

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinde gerçekleşen hızlı ve etkili gelişmeler eğitimin tüm bileşenlerinin ve elbette ki akademik anlamda bakış açılarının da değişmesine neden olmaktadır. Eğitimciler sınıf içi uygulamalarında nitelikli eğitim-öğretim etkinlikleri tasarlayıp ve uygularken; alandaki akademik camia ise bu eğitimin özelliklerini tanımlamaya çalışmaktadırlar. Bu anlamda hazırlanan bu eser gösterilen çabaların ve çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu kitapta eğitim bilimlerinin farklı disiplinlerinde ve farklı bakış açılarını ortaya koyan önemli görülen çalışmalara yer verilmiştir.

Bu kitabı sizlere ulaştırmak için kitabın yayınlanması sürecinde özveriyle çalışılmıştır. Bu süreçte eğitimin farklı alanlarında yaptıkları çalışmalarla esere katkıda bulunan yazarlarımıza ve iksad yayınevinin değerli ekibine teşekkür ediyorum.

Editör

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA

**BÖLÜM 1**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLK OKUMA YAZMA  
ÖĞRETİMİ VE BU SÜREÇTE KULLANILAN KİTAPLARA  
YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA<sup>1</sup>

Sevde Gül ÇİFTÇİ<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yasinozkara@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sevdeciftci07@gmail.com





## GİRİŞ

Teknolojinin hızı, sürekli el değiştirmesi düşünülürse günümüzde bilgiler arasında bağlantı kurabilen, kurduğu bağlantılar sonucu yeni bilgiler üreten ve bu üretkenliği topluma kazandıran bireyler istenmektedir. “Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler eğitim uygulamalarında birtakım değişiklikleri de beraberinde gerektirmektedir. Öğrenme ortamında teknolojinin kullanımı giderek artmaktadır. Eğitim teknolojisi, öğretim süreciyle ilgili olup, belirlenen hedeflerin kazandırılmasına yardım eder” (Alkan, 1998, s.16). “Geleceğin insanını yetiştirmede önemli bir yeri olan okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi teknik becerileri kazandırmak olarak ele alınmamalıdır. Okuma-yazma aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek, bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlayacak ve beyin teknolojisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir” (Güneş, 2000, s. 13).

“Okuma bir yönüyle bireysel diğer bir yönüyle ise sosyal bir etkinliktir. Okuma becerisi gelişmiş bir birey akademik yönden de kendisini geliştirecektir” (Özkara, 2010, s. 109). Eğitimin en belirgin amacı, bireylerin toplum yaşamına sağlıklı bir şekilde uyumunu sağlamaktır. İlk okuma yazma faaliyetleri bu amacı gerçekleştirmede başlangıç teşkil eder. İyi eğitim alan bireyler topluma uyum sağlamakta zorlanmaz ve kendisini yaşadığı topluma ait hisseder. Okuma yazma nasıl öğretilirse öğretilsin demek, doğru değildir. Çocuğa kazandırılacak okuma yazma becerisi, hızlı, doğru, anlayarak

ve kavrayarak okuma ve okuduğundan zevk alma, bir başka anlatımla eleştirel bir okuma ve işlek, düzgün bir yazma, ilk okuma-yazma öğretiminin temel hedefidir (Tok, 2008).

Bu şekilde öğrenilen ve geliştirilen okuma yazma becerisi tüm derslerde akademik başarının da artmasını beraberinde getirecektir. A.B.D.'de yapılan bir araştırmaya göre (Lyon, 1998), okuma yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin yaklaşık %75'i ileriki öğrenim hayatlarında da aynı sorunu yaşamaktadırlar (akt: Akar, 2008, s.187). Bayat, Şekercioğlu ve Bakır (2014) okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlayan bir çalışma yapmış ve okuduğu anlama başarısı ile fen başarısı arasında belirli bir ölçüde ilişkinin olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Özensoy (2011) ise eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmış ve araştırma sonuçlarına göre eleştirel okumaya dayalı öğretimin eleştirel düşünme becerisini anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Göktaş (2010) ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında Okuduğunu Anlama Becerisinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıya Etkisini araştırmıştır. Araştırmasının sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile matematik başarıları arasında yüксеğe yakın bir ilişki olduğu ve öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına ve öğrencilerin soru çözerken okuduğunu anlamada zorlanıp zorlanmama durumlarına göre matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ve benzeri araştırmalar okuma yazma

becerisinin akademik başarıyı ve buna paralel olarak öğrencilerin gelecek yaşantılarını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

İlköğretimin ilk yıllarından başlayarak okuma ve okuduğunu anlama, kişinin yaşamı boyunca başarılı olmasında önemli bir etkidir. Öğrencilerin bu dönüm noktasına ulaşmasında eğitimcilerin yapması gereken şey, çocukların gelişim özelliklerini ve gelecekteki başarılarını dikkate alarak okuma-yazma mekanizmalarını keşfetmelerine yardımcı olmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999). Bu nedenle, uygulayıcı durumundaki yönetici, öğretmen, veli gibi eğitim paydaşlarının da bilinçlendirilip, donatılması bu süreçlerin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

İlk okuma yazmanın amacı; okumayı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, kurallara uygun, işlek yazı yazabilmeyi, Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi çocuğa öğretmektir (Tok, 2001, s. 258). Bu amaçla kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabı derinlemesine incelenmeli ve eksik yönlerinin açığa çıkarılması gerekmektedir. İlköğretim birinci sınıfın en zorlayıcı ve sıkıntılı süreci ilk okuma ve yazma sürecidir. Öğrenciler bir yandan okuma yazma öğrenirken diğer yandan da okul kültürüne uyum sağlamaya başlar. Bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında, öğrencilerin somut işlem döneminde olduğu ve görerek dokunarak algıladıkları nesne ve olayları daha iyi öğrendikleri görülmektedir. Bu nedenle ilköğretimin birinci sınıflarında yapılan okuma yazma eğitiminin kaliteli ve etkili olması için çocukların gelişimsel

dönemlerine, yaşlarına uygun olarak yöntem ve yöntemler kullanılmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de de çocukların bu gelişimsel özellikleri dikkate alındığı için 2005 yılında Ses Temelli Cümle Yöntemiyle okuma yazma öğretimine geçilmiştir. Geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde ilk okuma yazma öğretimi, basit düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde de ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2016).

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim birinci sınıfta okutulan “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının öğrenci seviyesine uygunluğu, “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının öğretim programındaki kazanımları kazandırırken ne oranda problem yaşadığı, etkililiği, içerik yönünden ve öğrencilerin öğrenim ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliği yönlerinden sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını ve “Okuma Yazma Öğreniyorum” kitabının okuma yazma öğretimindeki rolü ve niteliğini belirlemektir.

## YÖNTEM

### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan kitaplara yönelik görüşlerini betimlemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel modelde bir çalışmadır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırmalarda en sık kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme insanların bakış açılarını, duygularını, tecrübelerini ve algılarını ortaya koymada oldukça güçlü bir yöntemdir (Bogdan ve Biklen, 1992).

### 3.2.Araştırma Grubu

Araştırma, kolay ulaşılabilir olması ve uygulama yapmada kolaylık sağlaması yönlerinden değerlendirilerek belirlenmiş Antalya ili Serik ilçesinde bulunan iki şubeli 4 okul ve tek şubeli 8 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri içerisinde 1. sınıf okutan 16 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesi kodlama yapılacağı isim belirtilmeyeceği söylenmiştir. Öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, vb. şeklinde kısaltma yapılarak kodlanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi ve bu süreçte kullanılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içerik yönünden yeterliliğinin incelenmesi konusunda görüş, öneri ve beklentilerini öğrenmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme

soruları kullanılmıştır. Cevaplar ses kayıtlarından birebir alınarak hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dökülmüştür. Daha sonra verilen cevaplar analiz edilerek tablolaştırılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Veri toplama araçlarının iç geçerliğini (inandırıcılığını) artırmak için, görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sorularından elde edilen bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.

Veri toplama araçlarının dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için, araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi detaylı bir şekilde tanımlanmıştır.

Ayrıca Lawshe tarafından (1975) yılında geliştirilen kapsam geçerlilik oranı kullanılmıştır. Lawshwe tekniği olarak da bilinen bu yaklaşım kullanılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşmede kullanılacak sorular konusunda uzman öğretmenlerle yapılan bir panelde tartışılmıştır. Uzmanlardan her bir madde için Okuma Yazma Öğreniyorum kitabının içerik yönünden yeterliliğini ölçmede yeterli olup olamayacağı konusunda görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan her soru için “yeterli, yararlı ancak yeterli değil, yeterli değil” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliliği oranı toplanan uzman tepkileri

$$CVR = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

formülü ile hesaplanmıştır.

**CVR:** Kapsam geçerliliği oranı,

**ne:** Maddenin yeterli olduğu görüşünde olan uzman sayısı

**N:** Panele katılan toplam uzman sayısı

CVR (-1) ile (+1) arasında değer alır ve sonuç (+1)e yaklaştıkça maddenin yeterliliği görüşü hâkim olur. Bu görüş doğrultusunda maddeler içerisinde “1” değer alan 10 soru ve “0,33” değer alan 2 soru görüşmede kullanılmış, negatif değer alan 3 soru görüşmede kullanılacak sorular arasından çıkarılmıştır. Daha sonra ölçme değerlendirme konusunda uzman görüşleri alınarak sorular tekrar şekillendirilip son halini almıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında Antalya İli’nde kullanılmak üzere kabul edilen ve dağıtılan Okuma Yazma Öğreniyorum kitabından alınmış örnek resimler çalışmanın anlaşılabilirliği ve konunun netleştirilebilmesi için bu çalışmada doküman olarak kullanılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması**

Nitel araştırma aracı olarak, görüşme kayıtlarının alınması ve elde edilen dokümanların incelenmesi kullanılmıştır.

Miles ve Huberman’a (1984) göre, nitel araştırma yöntemlerinde üç aşama bulunmaktadır. Bunlardan ilki “verilerin azaltılması” (data reduction) aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı gözlem, görüşme soruları ve doküman analizinden elde edilen verileri bir süzgeçten geçirir ve hangi verileri kullanacağına hangilerini araştırmanın dışında bırakacağına karar verir.



İkinci aşama “verilerin görsel hale getirilmesi” aşamasıdır. Bu aşamada süzgeçten geçirilen, özetlenen veriler belirli bir sonuç çıkarmak için örgütlenip tablolaştırılır. Böylece bir anlam taşımayan veriler daha anlaşılır ve görsel hale getirilir. Bunun nedeni ise insan zihninin görsel verileri daha fazla işleyeceği varsayımdır. Son aşamayı ise tablolaştırılan verilerden sonuçlar çıkarma, yorumlama, karar verme aşaması olan “sonuca ulaşma ve teyit etme” bölümü oluşturur. Araştırmacı bu bölümde araştırmasında elde ettiği verilerin ne anlama geldiğini açıklamaya çalışmaktadır.

## BULGULAR

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Okuma Yazma Deyince Neleri Algıladıkları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

İlk Okuma Yazmaya İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Sesler-heceler-harfler					√		√	√		√	√					√	6	37.50
2) Eğitim-öğretim						√						√		√		√	4	25
3) Hayatı doğru anlayabilme			√	√									√				3	18.75
4) Sesleri yazıya dökebilme		√								√							2	12.50
5) Bitişik eğik yazı					√												1	6.25

Tablada görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma denilince ne düşündükleri hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %37,50 ile “Sesler-Heceler-Harfler” cevabı gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir;

Ö5: Sesler, harfler, heceler. Bunlar geliyor.

Ö7: Ses, hece, çizgi çalışmaları, parmak kaslarını geliştirmek için yapılan çalışmalar. Bunlar geliyor aklıma.

Ö8: Harfler gelir. Küçük kitaplar gelir. Birikim gelir. Bunlar gelir.

Ö10: Genelde a,b,c ilk okumaya geçilmesidir ve okuma yazma sisteminin öğretilmesidir.

Ö11: Harflerin öğretilmesi.

Ö15: İlk okuma yazma deyince aklımıza gelenler. Yani çocukların harflerle tanışması yani okuma yazma öğrenmek.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kitaplarda Yer Alan Çizgi Çalışmalarının Yeterliliği İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Yetersiz, çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması	√	√		√						√		√			√		6	37,50
2) Yeterli bulunması			√			√			√							√	4	25
3) Ayrılan bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmaması					√		√							√			3	18,75
4) Düzensiz olması												√					1	6,25
5) Ders sürelerinin az olması								√									1	6,25
6) Öğrencilerin parmak kası gelişimini olumsuz etkilemesi											√						1	6,25

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan kitapta yer alan çizgi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki görüşleriyle ilgili cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %31,25 ile çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Kesinlikle yetersiz. Çünkü çocukların eli alışmadan geçiyor her çizgiyi. O yüzden fotokopiyle desteklemek zorunda kalıyoruz.*

*Ö2: Çizgi çalışmaları yetersiz. Daha fazla yer ayrılması gerekiyor.*

*Ö4: Bence yeterli değil. Dolayısıyla ben ekstradan veriyorum.*

*Ö10: Yeterli bulmuyorum çünkü çok az. Onun devamında hemen heceleri birleştirmeye ve art arda harfler geliyor. Çocuklara yeterli değil. Özellikle köy çocuklarına yeterli değil.*

*Ö13: Hayır. Bol bol alıştırma olması gerekiyor. Çünkü çocuk 1 sayfa veya 2 sayfa harf çalışması yaparak harfleri öğrenemiyor. Daha fazla alıştırma yapması gerekiyor.*

*Ö15: Kesinlikle yetersiz. Yeterli olsa başka kaynaklar kullanmazdık bizde. Hani yetersiz dediğim etkinlikleri yetersiz, etkinlik olarak az yani. Sayfası. 1 sayfa bir şey oluyor oda yetersiz yani. Verilmek istenen şeyler doğru ama verilen süreler yetersiz.*

**Tablo 3. Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Görsellerin İçeriğe Uygunluğu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

<b>Kıtaplarda Yer Alan Görsellerin İçeriğe Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri</b>	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması	√	√		√													3	18,75
2) Kullanılan görsellerin verilen sesler ile uyuşmaması						√	√					√					3	18,75
3) Görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi							√				√	√					3	18,75
4) Görsellerin sayı olarak yetersiz olması														√	√		2	12,50
5) Görsellerin öğrencilerin hayatına dair resimlerden seçilmemesi							√										1	6,25
6) Görsellerin kültürel farklılıklara uygun seçilmemesi										√							1	6,25

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan görsellerin içeriğe uygunluğu hakkındaki görüşleriyle ilgili cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Genellikle uygun. Fakat bazı okuma parçalarında resimler öğrencilerin seviyesinin üzerinde duruyor. Buda çocukların konuyla resmi bütünleştirmesini engelliyor.*

*Ö2: İçeriğe uygun buluyorum. Ama daha geliştirilmeli diye düşünüyorum. Yani daha çok öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmeli.*

Ö4: Hayır bulmuyorum. Çünkü konuyu okuyorsunuz daha sonra sınıfa bazı teknikleri uygulayarak okuma yapıyorsunuz. Metin bittiği zaman öğrencilere çocuklar okuduğumuz metin ile ilgili resimlerde hangi durumları görüyorsunuz diye sorunca öğrenciler resimden bahsediyor, metinle alakalı şeylerden bahsetmiyor.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Harf Çalışmaları İçin Ayrılmış Bölümlerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kitaplarda Yer Alan Harf Çalışmalarının Yeterliliği İle İlgili Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%	
1) Harf çalışmalarında yazı için ayrılan bölümlerin az olması.		√	√		√	√	√	√	√		√			√			9	56,25	
2) Kitabın sayfa sayısının fazla olması gerektiği.					√	√		√									3	18,75	
3) Yazı çalışmalarının yetersiz olmasının daha fazla defter kullanmaya neden olması.											√		√				2	12,50	
4) Harf çalışmalarının az olmasının ek kaynak kullanmaya neden olması.																√	√	2	12,50
5) Harf çalışmalarının ilk gruptaki seslerde fazla sonraki gruplarda az olması gerektiği.		√																1	6,25
6) Hece çalışmaları için ayrılan bölümlerin yetersiz olması.										√								1	6,25

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış bölümlerin yeterliliği hakkındaki cevapları yorumlanırsa; 1. sırada %56,25 ile görsellerin harf çalışmalarında yazı için ayrılan bölümlerin

az olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *Yetersiz. İki ya da üç satırlar geçiştirilmiş kitaplarda. Yetmiyor. Daha fazla olması gerekiyor.*

Ö3: *Harf çalışmaları için ayrılmış bölümü yeterli buluyorum fakat okuma yönünden yetersiz buluyorum.*

Ö5: *Hayır bulmuyorum.*

*Bu konuda işte bununla alakalı harf çalışmalarıyla ilgili bölümler arttırılabilir. Bunun başka ya da onunla alakalı ek bir kitapçık tarzında her harfe özel kitapçıklar tarzında ek kitapçıklar çıkartılabilir. Ya da kitabın sonuna eklenebilir.*

Ö6: *Onu pek yeterli bulmuyorum. Daha çok harf çalışması olması gerekir.*

Ö7: *Yani bunu da yeterli bulmuyorum. Aynen hani çizgi çalışmalarında olduğu gibi. Harf çalışmalarında da satır sayıları çok az. Bu konuda hani neler yapılabilir. Kitap sonu ek yapılabilir, farklı bir kitapçık oluşturulabilir. Çocukları daha eğlenceli yazabilmeleri için. Satırın biraz fazlalaştırılması gerekir. Aslında buradaki sıkıntı yani iki üç satırla geçmiş olması. Hani bu sayı beş altı gibi olsa biraz daha fark edecektir. Aslında o konuda ek bir kaynağa ihtiyaç var.*

Ö8: *Onları da yeterli bulmuyorum. Çünkü her harf için iki ya da üç satır ayrılmış. İki ya da üç satırla harfin öğretilmesi çok zor. Daha fazla sayfa ayrılabilir.*

Ö9: *Yeterli buluyorum. Biraz daha arttırılsa daha iyi olur, az şu an.*

Ö11: *Hayır yeterli değil. Bir harfe bir satır çalışma verilmiş, öğrenciler harfi yazmayı tam öğrenmeden hece çalışmalarına*

geçiliyor. Çocuklar bu yüzden düzgün yazamıyorlar. Bu yüzden defterde çalışma yaptırıyorum.

Ö14: Hayır. Bol bol alıştırma olması gerekiyor. Çünkü çocuk 1 sayfa veya 2 sayfa harf çalışması yaparak harfleri öğrenemiyor. Daha fazla alıştırma yapması gerekiyor.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan OYÖ Kitabında Yer Alan Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarında Karşılaştığı Sorunlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sesten Heceye Geçiş Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1)Bütün seslerin açık-kapalı şeklinde verilmemesi		√									√	√					3	18.75
2)Öğrencilerin sestene heceye geçerken heceleri birleştirip okuyamaması								√				√			√		3	18.75
3)Hece kavramının öğrencilerin belleğinde oluşturulamaması			√						√								2	12.50
4)Velilerin öğrencilere yanlış bilgiler vermesi				√													1	6.25
5)Öğrencilerin oluşturdukları heceler ile anlam ilişkisi kuramaması																√	1	6.25

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan OYÖ Kitabında yer alan sestene heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığı sorunlar hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile bütün seslerin açık-kapalı şeklinde verilmemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: Evet. Sesten heceye. He onlarda yeterince ses birleştirmiyorlar, eksik. Yetersiz geliyor. Bütün sesler verildiğinde de işte bütün sesleri ikili halde açık hece kapalı hece onları kapalı halde vermiyor.

Ö11: Sesten heceye geçerken tam olarak çocuk birleştiremiyor. 2-3 tane örnek veriyor arkasından hemen cümleler metinler geliyor onun içinde birleştirmeyi tam olarak kavrayamıyor.

Ö13: Sesten heceye geçişte zaten yetersiz. Atıyorum “e”, “a” yı öğrettik. Sadece e ile ilgili mesela Ege yazdıracak e ile ilgili, diğer harflerle ilgili yapmamış. Bence bunların tüm sesli harflerle bir hece olması gerekiyor okumanın hızlanması için.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Mevcut Ders Kitabı Hariç Ek Kaynağa İhtiyaç Olup Olmadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ek Kaynağa İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1)OYÖ Kitabındaki metinlerin yetersiz olması	√		√				√		√					√			5	31.25
2)OYÖ Kitabının İçeriğinin Zenginleştirilmesi			√				√										2	12.50
3)Ek kaynak kitabının daha zengin ve teferruatlı görülmesi										√						√	2	12.50
4)OYÖ Kitabındaki hece çalışmalarının yetersiz olması												√			√		2	12.50
5)Hikâye kitabına ihtiyaç duyulması	√																1	6.25
6)OYÖ Kitabındaki yazı çalışmalarının yetersiz olması								√									1	6.25
7)OYÖ Kitabının öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yapısına uygun olmaması											√						1	6.25



Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde mevcut ders kitabı hariç ek kaynağa ihtiyaç olup olmadığı hakkındaki görüşlerinin neler olduğu hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %31,25 ile Okuma yazma öğreniyorum kitabındaki metinlerin yetersiz olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Okuma yazma öğretiminde çünkü oradaki metinler az önce bahsettiğimiz şey oydu herhalde. Oradaki metinler tam yeterli değil hani fazla bir okuma çalışması yapamıyorlar.*

*Ö3: Fakat okuma ve harf birleştirmelerin pekiştirilmesi için her harfe metinlerin heceleme şeklinde değil fakat metin olarak, biraz daha okuma olarak fazla olmasının iyi olacağını düşünüyorum.*

*Ö7: Çünkü mevcut ders kitabımız genel olarak yetersiz kalıyor.*

*Ö9: Çünkü yeterli olmadığı için mecburen farklı ders kitabına ihtiyaç vardır.*

*Ö14: Çocuklara az geldiği için ek kaynak kullanılması gerekiyor. Birincisini okutan herkesin ben ek kaynak kullandığına inanıyorum yani.*

**Tablo 7. Öğretmenlerin Doğrudan Dik Yazılı Metinlere Geçilmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Çalışmaların öğrencilere anlamsız gelmesi	√							√		√							3	18.75
2) Öğrencilerin dik yazı çalışmalarını yeniden öğreniyor olması				√									√	√			3	18.75
3) Okuma hızlarını yavaşlatması					√												1	6.25
4) Bazı harflerin okunuşlarının öğrenciler tarafından karıştırılması							√										1	6.25
5) Öğrencilerin psiko-motor becerilerine uygun olmaması								√									1	6.25

Öğretmenlerin Türkçe kitaplarda doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesi hakkındaki görüşlerine ilişkin cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %18,75 ile çalışmaların öğrencilere anlamsız gelmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Çocuklarda direk dik yazı yazma eğilimine giriyorlar, biz ne zaman düz yazı yazacağız falan diyorlar. Bunu hemen geçmek çok da mantıklı değil herhalde. Çünkü çocuklar madem böyle yapacaksak bunu böyle okuyacaksak niye el yazısı öğrendik gibi sorular soran çocuklar oluyor.*

*Ö8: Başta biraz karmaşık gibi görünüyor. Hiç dik yazıyla karşılaşmayan çocuklar birden dik yazılı metinleri gördüğünde okuyor, hiçbir problem yaşamıyor. Ama sadece ara ara küçük metinlerle okuma yazma kitabında verilirse çocuklar bunları da*

okuyabileceklerini kestirebilirler. Sadece yani dik yazıyı okuduklarında ne zaman dik yazı yazacağız sorusuyla karşılaşılıyor. Aslında orada problem yaşıyoruz yani. Çocuklara dik yazı yazmayacağını anlatmamız gerekiyor. O yüzden aslında dik yazıyı belki daha da oturana kadar, ikinci sınıfa kadar hiç kitaplarda yer verilmeyebilir. Çünkü okumada hiç problem yaşanmıyor.

Ö10: Çoğu kitapta ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflarda da böyle devam ettiği için ben eğik yazıyı zaten okumaya uygun bulmuyorum. Daha sonra tekrar düz yazıya geçiliyor. Çocuk niye gördüm ben bunu diyor sonra.

**Tablo 8.** OYÖ Kitabının Görsel ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Kıtabın Görsel Ve Teknolojik Materyallerle Desteklenmesi İlişkin Öğretmen Görüşleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13	Ö14	Ö15	Ö16	f	%
1) Projeksiyon cihazı kullanılması	√			√			√				√		√	√		√	7	43,75
2) CD video, slâyt kullanılması	√			√	√		√	√				√					6	37,50
3) Bilgisayar ve internet kullanımı				√			√				√				√		4	25
4) Basit materyallerin kullanılması				√			√				√						3	18,75
5) Yardımcı kitap kullanılması		√					√										2	12,50
6) Fotokopi kullanımı						√											1	6,25
7) Resim kartları kullanılması									√								1	6,25

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin OYÖ kitabının görsel ve teknolojik materyallerle desteklenmesi hakkındaki cevapları yorumlanırsa; ilk sırada %43,75 ile projeksiyon cihazı kullanılması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

*Ö1: Evet destekliyoruz. İşte sınıflarda ki projeksiyonlardan seslerle ilgili kısa filmler, şarkılar izletiyoruz dinletiyoruz. Ama onlarda çocukların çok ilgisini çekmiyor. Kısa süre olmak kaydıyla.*

*Ö4: Evet destekliyorum. Bilgisayar, projeksiyon. Mümkün olduğunca şarkı gibi materyaller. Video gibi materyaller kullanıyorum.*

*Ö7: Destekliyorum. Yani en basiti zaten sınıflarımızda projeksiyon var. Bilgisayar kullanıyoruz, CD'lerden yararlanıyoruz, video kayıtlarından yararlanıyoruz. Zaten internet ortamımız mevcut. Yani bunu bir ek kaynak olarak da nitelendirebiliriz. Yani kullanıyoruz ağırlıklı olarak.*

*Ö11: Evet destekliyorum. Slâytlar, videolar, resimler. Genelde projeksiyonla yansıtarak ders işliyorum zaten başka türlü öğrenmeleri mümkün değil.*

*Ö13: Evet. Projeksiyondan yararlanıyoruz genelde. Çocuklara öğrendiğimiz harflerin, seslerin ilgili olduğu videoları izletiyoruz. O şekilde değerlendiriyoruz.*

*Ö14: Evet. Projeksiyon, bilgisayardan faydalıyoruz. Yani sınıfta olan başka materyalleri kullanabiliyoruz.*

*Ö16: Ben projeksiyon kullanıyorum daha çok. Biraz daha faydalı oluyor. Çocukların dikkatini, ilgisini çekiyor.*

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlere okuma yazma deyince neleri algıladıkları sorulduğunda; 16 öğretmenden 6'sı sesler-hecelere-harfler cevabını vermiştir. Okuma yazma çalışmalarının temelini oluşturan yapı taşı bu üç ögedir. Bu durum öğretmenlerin okuma yazma çalışmalarını doğru algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencinin hayatı doğru anlayabilmesi için okuma yazma öğrenmesi gerektiğini üst düzeyde dile getirmiştir. Öğretmenlerin okuma yazma konusunu sesleri yazıya dökebilme, okuduğunu yorumlayıp anlayabilme, eğitim-öğretim şeklinde algıladıkları da görülmüştür. Öğretmenlerin ilk okuma yazmayı eğitim öğretim şeklinde genellemesi ilk okuma yazma öğretiminin, eğitimin olmazsa olmazı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında yer alan çizgi çalışmalarının yeterliliği hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; 16 öğretmenden 5 tanesi çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olmasını belirtmiştir. Altun, Çetin ve Bay (2014) araştırmalarında, öğretmenlerin basitten karmaşığa doğru çizgi çalışmalarını gerçekleştirdiğini, bu çalışmalar için değişik dergi ve kitaplar kullanıldığını, İlköğretime hazırlıkta, kalem tutma, çizgi çizme, kas becerilerinin ve el göz koordinasyonunun gelişmesi ve kavramların öğrenilmesinin önemli olduğu vurgulandığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerle ilgili yüksek oranda belirttiği diğer bir durumda kitapta çalışmalar için ayrılmış

bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmamasıdır. Parmak kası gelişimi kalem tutmada en önemli durumdur. Temur (2011) çalışmasında 12 farklı şekilde kalem tutma tespit etmiş, öğrencilerin kalemi kavrama ve sıkıştırılmalarını yazma hızına göre tablolastırıp, bunun yazma hızına etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında yer alan görsellerin içeriğe uygunluğu hakkındaki görüşlerine bakıldığında yüksek oranda görsellerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, kullanılan görsellerin verilen sesler ile uyuşmaması, görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesi sonuçlarına ulaşmıştır.

Kullanılan görsellerin seslerle uyuşmaması Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında sıkça rastladığımız diğer olumsuz durumdur. Ses, hece, kelime, cümle ve metin çalışmalarında yer alan karakter isimleri her sayfada farklı resimle gösterilmiştir. Örneğin “Talat” kelimesi geçen her bölümde aynı çocuk resmi kullanılmalıdır.

Öğretmenler tarafından yüksek oranda belirtilen diğer durum görsellerin öğrencilerin dikkatini çekmemesidir. Ders kitabında yer alan çizimlerin renk olarak belirsiz ve solgun olması, çizimin ne olduğunun net şekilde anlaşılabilmesi öğretmenlerden elde edilen bu sonucu desteklemektedir. Çizimler 50-72 ay yaş aralığındaki çocuklar için canlı renklerde, anlaşılır ve basit olmalıdır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde Okuma Yazma Öğreniyorum kitabında yer alan harf çalışmaları için ayrılmış

bölümlerin yeterliliğine dair elde edilen cevaplarına bakıldığında, 16 öğretmenden 9 tanesi harf çalışmalarında yazı için ayrılan bölümlerin az olmasını belirtmiştir. Kitabın sayfa sayısının fazla olması gerektiği, üst düzeyde belirlenen diğer sonuçlardan birisidir. Öğretmenlerin harf ve çizgi çalışmalarına ayrılan bölümlerin fazlaştırılması, içeriğin zenginleştirilmesi tespitleri aslında sayfa sayısını da kendiliğinden artıracaktır. Fazla sayfa sayısı olan 1 kitap yerine, az sayfa sayısında 2 ya da 3 kitap şeklinde tasarlanan kitaplar öğrencinin taşımalarını da kolaylaştırır.

Öğretmenlerin ders kitabında yer alan sestene heceye geçiş çalışmalarında karşılaştığı sorunlar hakkındaki görüşlerine bakıldığında ise; bütün seslerin açık-kapalı şeklinde verilmemesi ve öğrencilerin sestene heceye geçerken heceleri birleştirip okuyamaması yüksek oranlarda belirtilmiştir. Bütün seslerin kapalı ve açık hece şekillerinin verilmemesi, öğrencilerin bu hecelerle karşılaştıklarında zorluk çekmelerine neden olacaktır. Tüm hece şekillerini gören öğrencilerin okumaları ve yazmaları daha seri ve akıcı olacaktır.

Yine bu konuda karşılaşılan diğer sorun öğrencilere velileri tarafından seslerin yanlış öğretilmesidir. İlk okuma yazma öğretiminin önemli öğelerinden birisi de velilerdir (Çelenk, 2002). Öğretmenler, ilk okuma-yazma öğretiminde velinin devre dışı kalmasının mümkün olmadığını, aslında velisinin yakın ilgisi ve desteğini gören öğrencinin daha başarılı olduğunu görüşündedir. Ancak bu ve benzer durumlar yaşanmaması için velilerin eğitilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Yüksek oranda belirtilen diğer bir sorunda hece kavramının öğrencilerin belleğinde oluşturulamamasıdır. Öğrencilerin oluşturdukları heceler ile anlam ilişkisi kuramaması ayrıca belirtilen sorunlardır. Örneğin; ilk grup seslerde öğretilen Ela, Lale, Talat gibi özel isimlerin öğrencilerin çevrelerinde kullanılmaması bu isimleri zihinlerinde canlandıramamalarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde mevcut ders kitabı hariç ek kaynağa ihtiyaç olup olmadığı hakkındaki görüşlerinin neler olduğuna bakıldığında OYÖ kitabındaki metinlerin yetersiz olması yüksek oranda belirtilmiştir. Tablo 2’ de belirlenen çizgi çalışmaları için ayrılan bölümlerin az olması, ayrılan bölümlerin parmak kaslarını geliştirebilecek uzunlukta olmaması sonuçları, Tablo 3’ de elde edilen yardımcı kitap kullanılması, yardımcı kaynağa ihtiyaç duyulması sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir.

Ayrıca 21.10.2013 tarih ve 2994840 sayılı "Ders Kitabı Dışında Kullanılacak Yardımcı Eğitim Araçları" konulu yazısı ile okullarda her kademe de ek kaynak kullanılması Milli Eğitim Bakanlığınca yasaklanmıştır (MEB,2013).

Hikaye kitabına ihtiyaç duyulması elde edilen diğer sonuçtur. Fakat hikaye kitabı ek kaynak olarak değerlendirilmemelidir. Hikaye kitabı sınıf kitaplığında bulunması ve zenginleştirilmesi gereken okuma materyalleridir. Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülen okuma projeleri kitap okumanın önemini ortaya koymaktadır. Antalya İl Milli Eğitim



Müdürlüğünün yürüttüğü Ailele Birlikte Okuyorum, Kitap Dostu Belgesi, Kitaplar Yaşasın projeleri bunlara örnektir.

Öğretmenlerin doğrudan dik yazılı metinlere geçilmesi hakkındaki görüşleri yorumlanacak olursa 16 öğretmenden 3'ü çalışmaların öğrencilere anlamsız gelmesini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin eğik yazı çalışmalarını geçici bir durum olarak algılamasına sebep olmaktadır. Öğrenciler eğik yazı okuma ve yazma çalışmasını okuma-yazma öğrenme süreci olarak algılayıp, okumayı öğrendiklerinde dik yazı yazacaklarını düşünmektedirler.

Bay (2010, s. 181) “STCY ile okuma-yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile başlamaktadırlar. Okuma da yine bitişik eğik yazı ile yapılmaktadır. Ardından dik temel harflerle okumaya geçilmektedir. Ancak programda öğretmenlerin dik temel harfleri ne zaman ve ne şekilde vereceği konusunda bir netlik yoktur.” şeklinde ifade etmiştir.

Yüksek oranda belirtilen bir diğer sorunda, öğrencilerin dik yazı çalışmalarını yeniden öğreniyor olması, öğrencilerin okuma hızlarını yavaşlatmasıdır. Öğrenciler dik yazı okurken kısa süreli bir yavaşlama yaşayabilirler. Fakat bu geçici bir durumdur.

Öğretmenlerin okuma yazma öğreniyorum kitabının görsel ve teknolojik materyallerle desteklenmesi hakkındaki görüşlerine bakıldığında, projeksiyon cihazı kullanılması 16 öğretmenden 7 tanesi tarafından belirtilmiştir. Projeksiyon cihazından kasıt dersin bilgisayar destekli işlenmesidir. Bu öğrencilerin sıkıcı ders sürecinden çıkmalarını, farklı öğrenme yöntemleriyle karşılaşmalarını, eğlenceli

zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Derslerde öğrenme ortamını zenginleştirmek çoklu zeka kuramına göre her öğrenciye ulaşma olanağı sağlayacak ve dersin verimini arttıracaktır.

Kayıkçı, (2008) araştırmasında teknolojik materyalleri kullanan ve kullanmayan öğretmenler arasında çok önemli farklara rastlamıştır. Bu materyalleri kullanan öğretmenlerin 1. sınıf okuma- yazma çalışmalarında kullanmayan öğretmenlere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Aynı sonuçlar teknolojiyi aktif kullanmada da birebir görülmüştür.

Derslerin işlenişinde bilgisayar ve internet kullanımı, CD, video, slayt kullanılması öğretmenler tarafından farklı bir kategori olarak algılanmış olsa da bu da bilgisayar destekli öğretim yöntemine girmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının YEĞİTEK (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) biriminde EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden teknoloji destekli ders işletilmesi günümüz eğitim sisteminde teknoloji kullanımının desteklendiğini ve önemini ortaya koymaktadır.

Basit materyallerin kullanılmasından kasıt öğretmenlerin kendi hazırladıkları karton, resim, levha vb. öğretim araçlarıdır. Bu araçlar kolay hazırlanması, öğrencilerin el becerilerini geliştirmesi, tüm öğrencilerin derse etkin olarak katılması açısından oldukça verimlidir.

Yardımcı kitap kullanılması, fotokopi kullanımı, resim kartları kullanılması öğretmenler tarafından belirtilen diğer durumlardır. Yardımcı kitabın ve fotokopilerin sıkça kullanılmasının nedeni OYÖ kitabının yetersiz olmasıdır.

## KAYNAKÇA

- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A.S., etin, Ő. ., Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik ğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Akar, C. (2008). z-yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 2008(2).
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen ilköğretim birinci sınıf ğrencilerinin okuma yazma hızları ve okuduğunu anlama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 257-277.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G. ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon.
- elenk, S. (2002). İlk okuma-yazma ğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin ğretmen görüşleri. *İlköğretim Online E-Dergi*, 1(1), 2-11.
- Göktaş, . (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda ruh sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi duygusal gelişim*. Mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi, Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016). *İlköğretim Türkçe dersi (1 sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitabı Müdürlüğü Basımevi.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Temur, T. (2011). İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin kalem tutma şekilleri ile kavrama ve sıkıştırma kuvvetlerinin betimlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2189-2205.

- Tok, Ő. (2001). İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Tok, Ő., Tok, T. N. ve Mazi, Ö. A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlene ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 123-144.
- Ünüvar, P. ve Çelik, K. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

**BÖLÜM 2:**  
**EĞİTSEL OYUNLARIN İLKOKUL 4. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN NOKTA VE VİRGÜLÜ KULLANMA**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ\***

Doç. Dr. Yasin ÖZKARA<sup>1</sup>

Burcu ALPARSLAN<sup>2</sup>

---

\* Bu çalışma, 11-14 Nisan 2018 tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirilen 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak özeti sunulmuştur.

<sup>1</sup>Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yasinozkara@gmail.com

<sup>2</sup>Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, burcu.alparslan1984@gmail.com



## GİRİŞ

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s.67). Okuma sürekli gelişen bir beceridir ve bu beceri akademik, sosyal, siyasal, ve kişisel değerlere sahiptir. Yaşam boyu devam eden bir etkinlik olan okumanın öğretilmesine çocuklar okula başladıkları andan itibaren büyük önem ve ağırlık verilmektedir (Akyol, 2012).

Yazma ise bireyin duygu ve düşüncelerini yazı denilen şekillerle, başkasının anlayabileceği biçimde anlatılması eylemlerini içermektedir ve kişinin büyük bir bilinç kullanma gücüyle eş anlamlı bir beceridir (Güleryüz, 2004).

Yazılı anlatımda cümlenin sınırlarını belirlemek, anlam karışıklığını önleyerek doğru ve kolay anlamayı sağlamak amacıyla kullanılan işaretlere noktalama denir (Özkırımlı, 2007, s.292). TDK (2011) ise noktalama işaretini, cümle veya yan cümledeki türlü öğeleri birbirinden ayırmaya yarayan, nokta, virgöl, noktalı virgöl, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti, parantez vb. işaretlerden her biri olarak tanımlar.

Noktalamanın yazmada ve okumadaki önemini belirtmeye değer yön, bu konu ile ilgili alışkanlık ve becerilerin sürekli çalışmalarla ve uzun sürede kazanılabileceği hususudur (Öz, 2011, s.311). Akandere (2013)'ye göre iyi bir eğitimci konuları oyuna bağlayarak çocuklara çok şey öğretebilir ve oyunla eğitim sonucunda öğrenilenler daha iyi zihinde kalır. Oyun süresince çocuk soru sorar ve yeni bilgiler öğrenir. Ayrıca eğitsel oyunlar, zevk ve yarışma duygusundan yararlanılarak, oyuna katılanların fiziksel ve zihinsel yeteneklerini geliştirmelerini ve sağlıklı bir yapıya kavuşmalarını sağlar.

Bu çalışmada eğitsel oyunlar aşağıda belirtilen İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının 2018 yılında düzenlenerek 1-8. Sınıf olarak yer



alan noktalama işaretlerinden nokta ve virgüle dair kazanım esas alınarak hazırlanmıştır.

MEB (2018), Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. (Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.)

### **Nokta (.)**

İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1- 8. Sınıflar) kazanımlarında *nokta* kullanımına 1. Sınıftan itibaren yazma becerisi altında şu şekilde yer verilmiştir:

#### Birinci Sınıf:

Kazanım:

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

Açıklama:

- Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

#### İkinci Sınıf:

Kazanım:

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Açıklama:

- Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

### Üçüncü Sınıf:

Kazanım:

Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Açıklama:

- Nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

### Dördüncü Sınıf:

Kazanım:

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Açıklama:

- Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

### **Virgül (,)**

İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1- 8. Sınıflar) kazanımlarında *virgül* kullanımına 2. Sınıftan itibaren şu şekilde yer verilmiştir:

Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

### İkinci Sınıf:

Kazanım:

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Açıklama:

- Nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

Üçüncü Sınıf:

Kazanım:

Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Açıklama:

- Nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

Dördüncü Sınıf:

Kazanım:

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.

Açıklama:

- Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.

**AMAÇ**

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (1-8. Sınıflar) yer alan noktalama işaretlerinden nokta ve virgölü kullanma becerilerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Eğitsel oyunların,

- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktayı kullanma becerisine etkisi var mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin virgülü kullanma becerisine etkisi var mıdır?

## YÖNTEM

Eğitsel Oyunların İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Nokta ve Virgülü Kullanma Becerilerine Etkisinin sınındığı bu çalışmada yarı deneysel yöntemlerden “Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Model” temel alınmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney; öteki, kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2017, s.132).

**Tablo 1.** *Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Model*

Grup		Öntest	Uygulama	Sontest
D (Deney)	R	O1	X	O3
K (Kontrol)	R	O2		O4

**D:** Deney grubu

**K:** Kontrol grubu

**R:** Grupların oluşturulmasındaki yansızlık Ölçme

**X:** Uygulama

**O1, O2, O3, O4:**

Araştırma deney ve kontrol olmak üzere iki gruba yapılmıştır. Deney grubuna eğitsel oyunlar oynatılmış, kontrol grubuna hiçbir uygulama yapılmamıştır.

**Tablo 2.** *Deney Deseni*

Grubun Adı	Deney Öncesi	Deney Süreci	Deney Sonrası
Deney Grubu	NİUM	Eğitsel Oyunlar	NİUM
Kontrol Grubu	NİUM	-	NİUM

2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ili Alanya ilçesinde bir devlet okulunda yürütülen bu çalışmada sayı ve düzey bakımından birbirine denk iki sınıf çalışma grupları olarak belirlenmiştir. Araştırmada deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 dördüncü sınıf öğrencisi yer almıştır.

**Tablo 3.** *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kız	18	45,0
Erkek	22	55,0
<b>Toplam</b>	40	100,0

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete ve araştırma grubuna göre dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** *Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete ve Araştırma Grubuna Göre Dağılımı*

Gruplar	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Kontrol Grubu (4-C)	8	12	20
Deney Grubu (4-E)	10	10	20
<b>Toplam</b>	18	22	40

Verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen Noktalama İşaretleri Uygulama Metni (NİUM) uygulanmıştır. Bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni, bir de akademisyenin görüşü alınarak metnin araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir. Uygulama sırasında noktalama işaretlerinin anlatımına yönelik olarak kullanılmak üzere 2 adet eğitsel oyun araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bir Türkçe öğretmeni, bir sınıf öğretmeni, bir de akademisyen görüşüne başvurularak bu eğitsel oyunların araştırma için uygun olduğu belirlenmiştir. Eğitsel oyunların uygulanması her hafta 1 oyun olmak üzere toplam 2 hafta sürmüştür. “Noktalama İşaretleri Uygulama Metni” ilk olarak 2017-2018 Eğitim Öğretim yılının başlangıcında deney ve kontrol grubunda yer alan 40 öğrenciye ön test olarak sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna eğitsel oyunlar oynatılırken kontrol grubu eğitim süreci içinde serbest bırakılmıştır. Deney grubuna oynatılan eğitsel oyunlar sınıf öğretmeni tarafından haftada 1 ders saati olmak üzere 2 haftada tamamlanmıştır. Eğitsel oyunlar uygulamasının bitmesinin ardından aynı

ölçek deney ve kontrol grubuna sınıf öğretmenleri tarafından son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler istatistiksel bir paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalar için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, ilişkisiz ölçümlerin söz konusu olduğu az denekli deneysel çalışmalarda puanların dağılımının normallik varsayımını karşılamadığı deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılır. Deney ve kontrol grubunun ön test-son test puan karşılaştırmalarında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli-sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen grupları içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır. Burada eşleştirilmiş iki grup üzerinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar söz konusu olabilir (Büyüköztürk, 2018, s.166-174).

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Deney grubu ile kontrol grubu arasında Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Nokta” ön test puanları bakımından başlangıçta fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 5’te görülmektedir.

**Tablo 5.** *Deney ve Kontrol Grubunun NİUM “Nokta” Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	19.35	387.00	177.00	.532
Kontrol	20	21.65	433.00		

Tablo 5’te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Nokta” ön test sonuçlarına göre birbirinden anlamlı derecede farklılaşmadıkları ve birbirine denk kabul edilebileceği görülmektedir (U=177.00, P >.05).

Tablo 6’da deney grubu ile kontrol grubu arasında Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Virgül” ön test puanları bakımından uygulama öncesinde fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** *Deney ve Kontrol Grubunun NİUM “Virgül” Ön Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	20	21.35	427.00	183.00	.639
Kontrol	20	19.65	393.00		

Tablo 6’ya göre deney ve kontrol gruplarının Noktalama İşaretleri Metni “Virgül” ön test sonuçları bakımından birbirinden anlamlı derecede



farklılaşmadıkları ve birbirine denk kabul edilebileceği görülmektedir (U=183.00, P >.05).

Eğitsel oyunların uygulandığı deney grubunun Noktalama İşaretleri Uygulama Metni son test puan ortalamaları ile Noktalama İşaretleri Uygulama Metni ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla deney grubunun Noktalama İşaretleri Uygulama Metni ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve sonra Wilcoxon Testi uygulanarak ilişkili örneklemden alınan iki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Deney Grubunun NİUM “Nokta” Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.93*	.000
Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
Eşit	0	-	-		

\* Negatif sıralar temeline dayalı

Deney öncesi ve sonrası eğitsel oyunların öğrencilerin noktayı kullanma becerilerine etkisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Nokta” ön test ve son test puanları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı bir fark vardır (z=3.93, p<.05). Bu sonuçlara göre, eğitsel oyunların öğrencilerin noktayı kullanma becerisine önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 8.** *Deney Grubunun NİUM “Virgül” Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.76*	.000
Pozitif Sıra	18	9.50	171.00		
Eşit	2	-	-		

\* *Negatif sıralar temeline dayalı*

Tablo 8 incelendiğinde, Wilcoxon Testi sonuçları deney grubunun Noktalama İşaretleri Uygulama Metninden aldıkları “Virgül” ön test ve son test puanları arasında çok yüksek düzeyde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=3.76$ ,  $p<.05$ ). Fark puanların sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın son test lehinde olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** *Kontrol Grubunun NİUM “Nokta” Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	3.44*	.001
Pozitif Sıra	15	8.00	120.00		
Eşit	5	-	-		

Kontrol grubu öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Uygulama Metninden aldıkları “Nokta” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu Tablo 9’da görülmektedir ( $z=3.44$ ,  $p<.05$ ).

**Tablo 10.** *Kontrol Grubunun NİUM “Virgül” Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.50	4.50	3.08*	.002
Pozitif Sıra	13	7.73	100.50		
Eşit	6	-	-		

Tablo 10’a göre kontrol grubu öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Uygulama Metninden aldıkları “Virgül” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır ( $z=3.08$ ,  $p<.05$ ).

**Tablo 11.** *Deney ve Kontrol Grubunun NİUM “Nokta” Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
Deney	20	22.25	445.00	165.00	342
Kontrol	20	18.75	375.00		

Tablo 11’e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Nokta” son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $U=165.00$ ,  $p>.05$ ).

**Tablo 12.** *Deney ve Kontrol Grubunun NİUM “Virgül” Son Test Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Grup	n	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
<b>Deney</b>	20	25.80	516.00	94.00	.003
<b>Kontrol</b>	20	15.20	304.00		

Eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki Noktalama İşaretleri Uygulama Metninden aldıkları puanların Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Buna göre, eğitsel oyunların uygulandığı öğrenciler ile böyle bir uygulamaya katılmayan öğrencilerin virgüli kullanma becerileri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (U=94.00, p<.05).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma eğitsel oyunların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin nokta ve virgüli kullanma becerilerine etkisini tespit etmek için gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grubu ile yapılan çalışmalarla elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Tablo 7’de, çalışmaya katılan deney grubunun Wilcoxon Testi sonuçlarına göre Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “nokta” boyutu yönünden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanlar arasında, deney sonrası lehine yüksek düzeyde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=3.93$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre; eğitsel oyunların, öğrencilerin noktayı kullanma becerisine etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, Işık ve Semerci (2016) tarafından yapılan “İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine İngilizce Kelime Öğretiminde Eğitsel Oyunların Akademik Başarıya Etkisi” konulu çalışmadan elde edilen, “deney grubunda uygulanmış olan eğitsel oyunlar ile kelime öğretiminin öğrencilerin erişti düzeylerine olumlu bir etkide bulunduğu” yönündeki bulguyu desteklemektedir.

Tablo 8’de, deney grubundaki öğrencilerin, deney öncesi ve sonrasında “virgül”ü kullanma becerisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları, deney grubundaki öğrencilerin Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “virgül” boyutu puanlarının son test lehine çok yüksek düzeyde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ( $z=3.76$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlara göre; eğitsel oyunların, öğrencilerin virgüli kullanma becerisini geliştirmede çok etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin Wilcoxon Testi sonuçlarına göre Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “nokta” boyutu yönünden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z=3.44$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuçlar doğrultusunda mevcut

öğretim programındaki yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin de “nokta”yı kullanma becerilerini süreç içerisinde geliştirdiği yorumu yapılabilir. Bu bulgu, Kaya ve Elgün (2015) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi son-test puanları ön-test puanlarına kıyasla anlamlı biçimde artış gösterdiği bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 10’a göre kontrol grubu öğrencilerinin Wilcoxon Testi sonuçlarına göre Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “virgül” boyutu incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z=3.084$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 11’e göre, eğitsel oyunların uygulandığı öğrenciler ile eğitim süreci boyunca serbest bırakılan öğrencilerin Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Nokta” boyutu son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $U=165.00$ ,  $p>.05$ ). Fakat Tablo 8 ve Tablo 9’daki Wilcoxon testi sonuçları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin bu boyuttaki son test puanlarındaki anlamlılık düzeylerinin ( $p= .000$ ) kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarındaki anlamlılık düzeyine göre ( $p= .001$ ) daha olumlu yönde bir artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 12’ye göre, eğitsel oyunların uygulandığı deney grubu öğrencileri ile yalnızca programa dayalı öğretim programının yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerinin Noktalama İşaretleri Uygulama Metni “Virgül” boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=94.00$ ,  $p<.05$ ).

Bu sonuçlar incelendiğinde, grupların kendi içinde ön test ve son test puanları arasında her iki grupta da artış gözlemlendiği görülmekle birlikte eğitsel oyunların uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin puanlarındaki artış kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarına göre daha fazladır.

Araştırma bulgu ve sonuçlarına dayanarak öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine katkı sağlayan eğitsel oyunların öğretimde daha kalıcı ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

## **ÖNERİLER**

1. Yapılacak benzer çalışmalarda öğrenci sayısı çoğaltılabilir.
2. Eğitsel oyunlar, diğer derslerin içeriğine göre düzenlenerek uygulanabilir.
3. Eğitsel oyunlar, Türkçe dersinin başka konularına da uyarlanabilir.
4. Öğrencilerin nokta ve virgülü kullanma becerisine olan etkisinin incelendiği eğitsel oyunlar geliştirilerek ilkokul 4. sınıf Türkçe Öğretimi Programı kapsamındaki diğer noktalama işaretleri üzerine de uygulanabilir.
5. Eğitsel Oyunların öğrencilerin nokta ve virgülü kullanma becerisine etkisi ilkokulun diğer sınıf düzeyleri üzerinde de uygulanabilir.
6. Öğrencilerin fiziksel ve zihinsel yeteneğinin gelişimine katkı sağlayan eğitsel oyunların eğitimde daha çok kullanılması sağlanarak eğitsel oyunların yer aldığı eğitim programları hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2013). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2004). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312239736-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202018.pdf> kaynağından erişildi.
- Işık, İ. ve Semerci N. (2016). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde eğitsel oyunların akademik başarıya etkisi, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 787-804.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 23(1), 329-342.
- TDK (2011), *Türkçe Sözlük*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.



Özkırımlı, A. (2007). *Türk dili: Dil ve anlatım: Yaşayan Türkçe üzerine bir deneme*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

## **BÖLÜM 3:**

### **BİREYSEL SOSYAL SORUMLULUK İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME DÜZEYİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖĞRETMENLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

Yasemin ÖZCAN<sup>1</sup>

Gonca TEKE BAYBURAN<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Sınıf öğretmeni, MEB, Antalya, Türkiye, yaseminozcan007@gmail.com

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Antalya, Türkiye, goncateke@hotmail.com



## GİRİŞ

Dünya var olduğu günden bugüne kesintisiz bir değişim ve gelişim süreci yaşanmaktadır. Gerek bireyler, kurumlar gerekse de ülkeler arasında da yaşanan değişimler sonucu rekabet kaçınılmaz olmaktadır. Bilgi çağında yaşadığımız bugünlerde ise bilgiye ve bilgi kaynaklarına yatırım yapanlar rekabette önde olmaktadırlar.

Bireysel sosyal sorumluluk (BSS) duygusuna sahip olmayan kişilerin, sorumlu bir birey gibi davranması ve bir başkasına da bu duyguları öğretmesi beklenemez. Çünkü sorumluluk duygusu gibi kavramlar hem teorik hem de uygulamalı olarak öğretilmesi daha yararlı ve kalıcıdır.

Her geçen gün değişen dünya konjonktüründe değişmeyen unsurlardan biri de öğrenmeye duyulan gereksinimdir. Yeniden öğrenme sürecine dahil olmayan ve öğrenmeyi sürdürülebilir hale getiremeyen bireyler yeni dünya düzeninden uzak kalacaktır.

Günümüzde öğretmenlerin, sadece öğrencilik yıllarında bilgi ve beceri kazandıkları eğitim kurumlarından aldıkları eğitim ile mesleğini daha verimli icra edemeyeceği aşıkardır. Çünkü değişen teknoloji koşullarına, eğitim sistemlerinde ve yeni jenerasyon nesil profilinde eğitimin temel aktörü olan öğretmenlerinde de yeni bilgi ve beceriler kazanarak bu değişime ayak uydurması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2009: 90). Bunun neticesinde ise her bireyin her yaşta yenilenme sürecine girmesini sağlayacak olan, ihtiyaç duyulan yeni

bilgi ve becerilerin kazanılmasını, mevcut yetilerin ise geliştirilmesini sağlayacak olan “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı ortaya çıkmıştır (Diker Coşkun ve Demirel, 2012: 108).

Bu çalışmada önce bireysel sosyal sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili bilgi verilmiş olup, daha sonra öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonuçları sunulmuştur.

## **1. Bireysel Sosyal Sorumluluk Ve Önemi**

Sorumluluk kavramı geçmişten günümüze her zaman insanoğlu ile birlikte var olmuştur. Birey kendi davranışlarından dolayı ortaya çıkan her türlü tavır ve davranışın sorumluluğunu taşımaktadır (Vural ve Coşkun, 2011: 61). Günümüz toplumlarının kaybolmaya yüz tutmuş fakat en fazla da ihtiyaç duyulan ortak değerlerden biri de sosyal sorumluluktur. Bir toplumu oluşturan bireylerin birlikte huzurlu bir şekilde yaşayabilmesinde sosyal sorumluluk duygusu önemli bir role sahiptir. Sosyal sorumluluğun toplumun en küçük yapı taşı olan bireylerden başlaması ile bireysel sosyal sorumluluk önem kazanmaktadır.

Önceden sosyal sorumluluk sadece devletin bir görevi olarak görülmekteydi (Eraslan, 2011: 82). Bireylerin davranışlarını şekillendiren bir olgu olan sosyal sorumluluk ile ilgili olarak (Ergül ve Kurtulmuş, 2014: 222) son yıllarda gerek kamuda gerekse özel sektörde sosyal sorumluluk farkındalığı hızla gelişmektedir. Bununla birlikte bireylerin sosyal sorumluluk bilincinin de gelişmesiyle bireyler birer ferdi oldukları topluma farklı şekillerde hizmet ederek bu

sorumluluklarını yerine getirmektedirler (Saran, Coşkun, İnalzorel ve Aksoy, 2011: 3734).

Sosyal bir varlık olan insan öncelikle kendine, sonrasında ise yaşadığı çevreye karşı üstlenmiş olduğu sorumluluklarını yerine getirmektedir (Şirin, 2005). Sosyal sorumluğa sahip olma yetisi bireysel sorumluluktan geçmektedir. Bireysel sorumluluk bilincinin tesisinde öncelikle aile gelmekle birlikte sonrasında ise eğitim kurumları önemli bir fonksiyona sahiptir (Toker ve Tat, 2013: 35).

Gaziantep'te bir şirketin çalışanları ile ilgili yapılan çalışma sonucuna göre sosyal sorumlukla ilişkili olarak etik iklimin örgütsel güven ve bireysel performans üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Büte, 2011: 171). Başka bir araştırmaya göre sosyal sorumluluk duygusunun varlığı, motivasyon ve sebat düzeyini de olumlu yönde etkilemektedir (Karaman, 2018: 54).

Türkiye'deki üniversite öğrencilerin sosyal sorumluluk ve kurumsal sosyal sorumluluk kavramlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve algıları ile sosyal sorumluluk derslerinin kavramsal bilgi ve bilinç düzeylerine etkisi ele alan bir çalışma yapılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre sosyal sorumluluk derslerinin üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk bilgi ve algı düzeyini önemli oranda artırmaktadır (Toker ve Tat, 2013).

## 2. Yaşam Boyu Öğrenme Ve Amacı

Eğitim, bireylerin kişisel, fiziksel ve sosyal gelişimlerine katma değer sağlayarak toplumsal donanım artmasında önemli rol oynamaktadır. Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin önemli göstergelerinden biri vatandaşlara sunduğu eğitim olanakları ile ölçülmektedir. Değişen dünya koşullarında ise ülkelerarası etkileşimden dolayı eğitim sistemleri de sürekli güncellenmekte ve yeni nesillere önemli katkılar sunmaktadır (Yaman ve Yazar, 2015: 1554). Birey olarak öğretmenlerin sürekli kendini geliştirme yönünde bir anlayışa sahip olması, öğretmenlerin öze yeterliliklerine etki etmektedir (Ayra ve Kösterelioğlu, 2015).

Rekabet koşullarında yaşanan süreklilik ve yükselen ivme, bireylerin yeni bir şeyler öğrenme güdüsünü devamlı hale getirmektedir. Akademik boyutun yanında sosyal bir yapıya da sahip olan insan unsuru, çevresine olan intibak koşullarında hem uygunluk hem zaman açısından sorun yaşamamak adına yeni bilgi ve beceriler kazanma amacındadır. Kendisini yenilemeyen veya yenileyemeyen bireyler başta işsizlik olmak üzere, sosyal refah kaybı gibi birçok tehlike riski kapsamındadırlar. Böyle bir ortamda ise tüm bireyleri yaşanan hızlı değişim ve gelişimlere en kısa sürede uyumunu sağlayacak en önemli unsur ise eğitimidir (Karaman ve Aydoğmuş, 2018: 25).

Her ülkenin farklı koşullara sahip olmasından dolayı bazı farklılıklar olsa da, genel olarak yaşam boyu öğrenmenin stratejik amaçlarında benzerlik gösteren planlanan hedefler ise şunlardır (Çiftçi ve Çakır, 2015: 6-7):

- Nitelikli okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma
- İlk ve ortaöğretimde gerçek bir öğrenme temelinin oluşturulması
- Okuldan işe geçişlerin kolaylaştırılması
- Yetişkinleri öğrenmeye özendirme
- Sistemin parçaları arasında tutarlılığın sağlanması
- Sistem kaynaklarının yenilenmesi

Yaşam boyu öğrenme toplumdaki her bireyi kapsayan ve özellikle de erken yaşlarda edinilmesi gereken beceriler bütünüdür. Geleneksel öğrenmede eğitimciler bilgi kaynağı iken yaşam boyu öğrenmede ise bilgi kaynağı için önemli bir rehberdir. Ayrıca başka önemli bir fark ise geleneksel öğrenmede tüm öğrenenler için aynı öğrenme kaynağı söz konusu iken yaşam boyu öğrenmede bireyselleştirilmiş öğrenme kaynakları mevcuttur (Pınarcık vd., 2016: 1967-1968).

Yaşam boyu öğrenme sözleşmesi olarak adlandırılan çalışma önemli hususlar kapsamaktadır. Bu çalışmada yer alan başlıklar ise şunlardır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007):

- Herkes için yeni beceriler
- İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım
- Öğretme ve öğrenmede yenilik
- Öğrenmeye değer verilmesi



- Rehberlik ve danışmanlığın yeniden değerlendirilmesi
- Öğrenmenin eve daha yakın hale getirilmesi

amaçlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme 21.yy dünyasındaki insan özelliğinde bulunması gereken en önemli donanımlardan biridir (Yılmaz, 2016: 255). Çünkü sürekli öğrenmenin kaynağı yeni bilgiler edinmektedir. Yapılan araştırmalarda da ortaya konulduğu üzere bilgi okuryazarlığı ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunması (Özgür, 2016: 22) daha nitelikli bireylerden oluşan toplum temeli için önemli bir göstergedir.

### **3. Metodoloji**

Literatür kapsamında yapılan açıklamalar üzerine yaşam boyu öğrenme eğilimi, bir toplumu oluşturan bireylerin sürekli değişen çevre şartlarına hızlı bir şekilde adaptasyonu ve çağın gerektirdiği bilgi ve beceri seviyesini yakalaması, kendilerini güncel tutmakla sağlanabilmektedir. Bireylere bu alışkanlığın kazandırılabilceği en önemli yerlerin başında ise zorunlu eğitimin köşe taşlarından birisi olan okullar gelmektedir. Bireylere eğitim veren eğiticilerin/öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme felsefesine sahip olması, bu düşüncüyü okul sıralarındaki bireylere aktarmada kolaylaştırıcı bir unsurdur. Yaşam boyu öğrenme eğilimini yeni nesillere aktarma işi noktasında henüz milli eğitim müfredatlarında yer almamasından dolayı tamamıyla eğiticilerin sorumluluğuna kalmış bir durumdur. Böylece, eğiticilerin bireysel anlamda sosyal sorumluluk düzeyi de konunun kapsamına girmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışmakta olan öğretmenlerin bireysel sosyal sorumluluk düzeylerini (BSS) ve yaşam boyu öğrenme (YBÖ) eğilimlerini tespit etmek olarak belirlenmiştir. Ayrıca, her iki değişken arasındaki ilişkinin tespiti ve BSS'un YBÖ üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı da çalışmanın diğer amaçlarını oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında Antalya İli'nde görev yapmakta olan öğretmenler çalışmanın evreni olarak belirlenmiş olup, örneklem olarak araştırma süresi de göz önüne alınarak ulaşılabilecek en fazla katılımcı sayısına ulaşım hedeflenmiştir. Oluşturulan anket formları mesleki kuruluşlar (sendika vb.) aracılığıyla online olarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. 4 ay süren veri toplama süreci sonunda 624 kişiye ulaşılarak veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan anket formu başlıca üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini tespiti yönelik kategorik değişkenler bulunmaktadır. İkinci bölümde Li ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Filiz ve Demirhan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 13 soruluk "Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeği" (BSSÖ) yer almıştır. Üçüncü bölümde ise Coşkun ve Demirel (2010) tarafından geliştirilen ve 27 sorudan oluşan "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği" (YBÖÖ) bulunmaktadır.

Çalışmada analizlere geçilmeden önce elde edilen verilerin güvenilirlik seviyesi kontrol edilmiştir. Bu kapsamda BSSÖ'ne ilişkin güvenilirlik kat sayısı  $\alpha=0,880$ 'dir. YBÖÖ'ne ilişkin güvenilirlik kat sayısı ise

$\alpha=0,821$ 'dir. Elde edilen kat sayılarının oldukça yeterli olduğu görülmüş ve verilerin yapılacak analizler için uygun olduğuna karar verilmiştir.

#### **4. Bulgular**

Tablo 1'de katılımcıların demografik profiline ilişkin dağılımlar sunulmuştur. Görüldüğü üzere, katılımcıların %39,9'u erkek, %60,1'i ise kadındır. Evli olan katılımcılar toplam katılımcıların %81,3'ünün oluştururken, lisans mezunu katılımcılar %82,7'sini oluşturmaktadır. Mesleki deneyimi 10 yıl ve altında olan katılımcıların oranı %37, 11 yıl ve üzerinde olanların oranı ise %63'tür. Katılımcıların %27,4'ü çocuğu olmadığını belirtirken, %24'ü 1 çocuğu, %39,9'u 2 çocuğu, %8,7'si ise 3 ve üzeri sayıda çocuğu olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %85,7'si 31 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%26,9) sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası ilkokul (%30,3) veya ortaokul (%30,8) seviyesinde çalışmaktadır. Katılımcıların tamamına yakını (%92,8) kamu kurumlarında çalışırken, %73,6'sı herhangi bir idari görev yapmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %69,7'si haftalık ders yükünü normal seviyede bulurken, %96,2'si sosyal yaşantısına zaman ayırabildiği kanaatinde dir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Profili**

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Erkek	249	39,9	Evli	507	81,3
Kadın	375	60,1	Bekar	117	18,8
<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Mesleki Deneyim</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Lisans	516	82,7	10 yıl ve altı	231	37
Lisansüstü	108	17,3	11 yıl ve üstü	393	63
<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Yaş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yok	171	27,4	23-30	89	14,3
1	150	24	31-40	352	56,4
2	249	39,9	41 ve üzeri	183	29,3
3 ve üstü	54	8,7	<b>Branş</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Kurumun Statüsü</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	Fen Bilimleri	48	7,7
İlkokul	189	30,3	Matematik	27	4,3
Ortaokul	192	30,8	Sınıf Öğretmenliği	168	26,9
Lise	138	22,1	Tarih	39	6,3
Halk Eğitim	60	9,6	Yabancı Dil	60	9,6
Diğer	45	7,2	Diğer	282	45,2
<b>Görev Yapılan Kurum</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>İdari Görev</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kamu	579	92,8	Yaptım/Yapıyorum	165	26,4
Özel	45	7,2	Yapmadım	459	73,6
<b>Haftalık Ders Yüğü Durumu</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Sosyal Yaşantı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çok Fazla	189	30,3	Zaman Ayırabiliyorum	600	96,2
Normal	435	69,7	Zaman Ayıramıyorum	24	3,8

Çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerle daha rahat analizler yapılmasını temin etmek ve çok sayıdaki önerme sayısını indirgeyebilmek adına faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece, aynı amaca yönelik önermelerin aynı boyutlar altında toplanması sağlanmıştır. İlk olarak bireysel sosyal sorumluluk ölçeğini oluşturan 13 önerme faktör analizine tabi tutulmuştur (Bkz. Tablo 2). Analiz

sırasında döndürme yöntemi olarak varimax metodundan faydalanılmıştır. Daha sağlıklı faktör yapıları elde edebilmek amacıyla faktör yapıları 0,50 ile sınırlandırılmıştır. Analiz sonucunda KMO=0,893 olarak elde edilmiştir. Faktör yükü 0,50'nin altında kalan iki önermenin düştüğü ve kalan 11 önermenin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. “Bireysel Sosyal Sorumluluk” olarak adlandırılan tek faktörlü yapının toplam varyansı açıklama oranı ise %45,3'tür. Kalan önermelerin güvenilirlik düzeyi  $\alpha=0,894$ 'tür. Ölçeğin 13 önermeli halinde güvenilirliğinin  $\alpha=0,880$  olduğu göz önüne alındığında, faktör analizi sonrası iki önermenin düşmesiyle güvenilirliğin bir miktar arttığı ve yapıda bir iyileşme olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<b>Faktör 1: Bireysel Sosyal Sorumluluk</b>	<b>A.O</b>	<b>Faktör Yükü</b>
<b>B3</b> Başkalarına yardım ederim.	4,57	,804
<b>B13</b> Çalışmalarda iyi bir çaba gösteririm.	4,50	,791
<b>B7</b> Başkalarına karşı yardımsever davranırım.	4,54	,770
<b>B12</b> Kendimi geliştirmek isterim.	4,63	,758
<b>B9</b> Çalışmalarda elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	4,58	,740
<b>B5</b> Başkalarına karşı nazik davranırım.	4,55	,692
<b>B4</b> Başkalarını cesaretlendiririm.	4,38	,691
<b>B10</b> Kendim için hedefler belirlerim.	4,29	,676
<b>B1</b> Başkalarına karşı saygı gösteririm.	4,61	,668
<b>B2</b> Yöneticilerime ve iş arkadaşlarıma saygı gösteririm.	4,58	,661
<b>B11</b> Etkinlikten hoşlanmasam bile, elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	4,04	,523
<b>B6*</b> Öfkemi kontrol ederim.	3,91	<b>*DÜŞTÜ</b>
<b>B8*</b> Tüm etkinliklere katılırım.	3,50	<b>*DÜŞTÜ</b>

Tablo 3'te Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'ne ilişkin faktör analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda KMO=0,919 olarak elde edilmiştir. Faktör yükü 0,50 ile sınırlandırılmış ancak tüm önermelerin faktörlere yüklendiği görülmüştür. 27 önerme başlıca 4 faktör altında toplanmıştır. Buna göre birinci faktörü oluşturan 6 önerme “Motivasyon ( $\alpha=0,898$ )”, ikinci faktörü oluşturan 6 önerme “Sebat ( $\alpha=0,873$ )”, üçüncü faktörü oluşturan 6 önerme “Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk ( $\alpha=0,867$ )”, ve son olarak dördüncü faktörü oluşturan 9 önerme ise “Merak Yoksunluğu ( $\alpha=0,899$ )” olarak isimlendirilmiştir. Her bir faktörün güvenilirlik katsayısının  $\alpha \geq 0,70$  olması, oluşan yapıların sağlıklı olduğunu göstermektedir. Özdeğerleri 1'in üzerinde olan dört faktörün birlikte toplam varyansı açıklama oranı ise %64,6'dır.

**Tablo 3.** Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

<b>Faktör 1: Motivasyon (MTV)</b>		<b>A.O</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
<b>Y5</b>	Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.	4,23	,807
<b>Y1</b>	Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler kazanmak tam bana göredir.	4,40	,807
<b>Y4</b>	Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.	4,44	,788
<b>Y3</b>	Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.	4,31	,770
<b>Y2</b>	Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.	4,41	,766
<b>Y6</b>	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.	3,93	,765

<b>Faktör 2: Sebat (SBT)</b>		
<b>Y10</b>	Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.	4,10 ,741
<b>Y7</b>	Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.	3,73 ,729
<b>Y11</b>	Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.	3,95 ,655
<b>Y8</b>	Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.	3,69 ,643
<b>Y12</b>	Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.	4,18 ,614
<b>Y9</b>	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımın pay ayırım.	3,76 ,578
<b>Faktör 3: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk (ÖDY)</b>		
<b>Y16</b>	Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarımı (kitap, internet vb) kullanmam.	1,68 ,881
<b>Y18</b>	Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.	1,76 ,816
<b>Y15</b>	Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.	1,68 ,809
<b>Y17</b>	Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.	1,83 ,807
<b>Y14</b>	Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.	2,05 ,647
<b>Y13</b>	Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.	2,21 ,634
<b>Faktör 4: Merak Yoksunluğu (MRY)</b>		
<b>Y23</b>	Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.	1,80 ,717
<b>Y19</b>	Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.	1,97 ,678
<b>Y21</b>	Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.	1,98 ,622
<b>Y27</b>	Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.	1,99 ,597
<b>Y22</b>	Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmanın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.	2,01 ,571
<b>Y20</b>	Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.	2,47 ,690

<b>Y26</b>	Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.	2,53	,672
<b>Y25</b>	Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.	2,37	,658
<b>Y24</b>	Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.	1,84	,741

Çalışma kapsamında elde edilen faktör yapıları arasındaki ilişkilerin tespiti için korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir. Buna göre BSS ile motivasyon (MTV) ( $r=0,598$ ) ve sebat (SBT) ( $r=0,496$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır. BSS ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (ÖDY) ( $r=-0,275$ ) ve merak yoksunluğu (MRY) ( $r=-0,209$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve olumsuz bir ilişki vardır. Buna göre katılımcı öğretmenlerde BSS’un yüksek olması yaşam boyu öğrenme boyutlarından MTV ve SBT’ı yükseltirken, ÖDY ve MRY’nu azaltmaktadır. Bu durum hali hazırda beklenen ve istenilen bir durumu işaret etmektedir.

Yaşam boyu öğrenme ölçeğini oluşturan dört boyut arasındaki ilişkiler ise şöyledir; MTV ile SBT ( $r=0,747$ ) arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki varken, MTV ile ÖDY ( $r=-0,281$ ) ve MRY ( $r=-0,336$ ) arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki vardır. SBT ile ÖDY ( $r=-0,204$ ) ve MRY ( $r=-0,403$ ) arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki vardır. ÖDY ve MRY arasında ise anlamlı ve olumlu bir ilişki vardır ( $r=0,730$ ). Katılımcı



öğretmenlerin MTV ve SBT seviyelerinin yüksek olması ÖDY ve MRY'nu azaltan bir etken olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Korelasyon Analizi Sonuçları

Faktörler	1.	2.	3.	4.	5.
1.BSS	1				
2.MTV	0,598*	1			
3.SBT	0,496	0,747*	1		
4.ÖDY	-0,275*	-0,281*	-0,204*	1	
5.MRY	-0,209*	-0,336*	-0,403*	0,730*	1

\*0,01'e göre anlamlı

Katılımcı öğretmenlerin bireysel sosyal sorumluluk düzeylerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini tespit edebilmek için regresyon analizi yapılmıştır (Bkz. Tablo 5) Analiz sonucunda BSS'un Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin tüm boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür.

Buna göre BSS bağımsız değişkeni MTV bağımlı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısıdır. ( $p<0,05$ ;  $F=345,940$ ). Etki düzeyi %35,7'dir. BSS değişkeninde meydana gelen 1 birimlik değişiklik MTV üzerinde  $\beta = 0,598$ 'lik bir değişiklik meydana getirmektedir.

BSS bağımsız değişkeni SBT bağımlı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısıdır ( $p<0,05$ ;  $F=203,383$ ). BSS değişkeninde meydana gelen 1 birimlik değişiklik SBT üzerinde  $\beta = 0,496$  birimlik bir değişiklik meydana getirmektedir.

BSS bağımsız değişkeni ÖDY bağımlı değişkeninin anlamlı bir yordayıcısıdır ( $p<0,05$ ;  $F=50,812$ ). BSS değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artış ÖDY üzerinde  $\beta = -0,275$  birimlik bir azalış meydana getirecektir.

BSS bağımsız değişkeni MRY bağımsız değişkeninin anlamlı bir yordayıcısıdır ( $p < 0,05$ ;  $F = 28,346$ ). BSS değişkeninde meydana gelecek 1 birimlik artış, MRY üzerinde  $\beta = -0,209$  birimlik bir azalış meydana getirecektir.

**Tablo 5.** Regresyon Analizi Sonuçları

<b>Bağımlı Değişkenler</b>	<b>B</b>	<b>T</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>MTV</b>	0,598	18,599	0,357	345,940	<b>0,000*</b>
<b>SBT</b>	0,496	14,261	0,245	203,383	<b>0,000*</b>
<b>ÖDY</b>	-0,275	-7,128	0,074	50,812	<b>0,000*</b>
<b>MRY</b>	-0,209	-5,324	0,042	28,346	<b>0,000*</b>

Bağımsız Değişken: BSS

## 5. Sonuç

Bu çalışmada öğretmen olarak görev yapmakta olan ve geleceğin nesillerini yetiştiren bireylerin bireysel sosyal sorumluluk bilinçleri ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında önemli bulgulara ulaşılmış, her iki değişken arasında önemli ilişkiler ve etkileşimler tespit edilmiştir.

Öncelikli olarak öğretmen adaylarının haftalık ders yükünün fazla olmadığını ve sosyal yaşamlarına zaman ayırabildiklerini belirtmeleri gerek bireysel sosyal sorumluluklarını yerine getirmede gerekse de yaşam boyu öğrenme adına kendilerini güncel tutacak öğretilerle uğraşabilmeleri adına önemli görülebilecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bireysel sosyal sorumluluk, toplumu oluşturan bireylerin sorumluluğunu almayı ve toplumsal gelişimde rol oynamayı gerektirmektedir (Hatch ve Stephan, 2015). Bu açıdan bakıldığında öğretmenler bu rolü birinci derecede üstlenen bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle fertlerin çağa ayak uydurması ve çevresel dönüşüme uyum sağlayabilmeleri adına yaşam boyu öğrenme felsefesini benimsemeleri yolunda öğretmenler toplum içerisindeki en önemli rol modellerin başında gelmektedir. Çalışmada öğretmenlerin bireysel sosyal sorumluluk ortalamalarının  $x=4,48$  olarak tespit edilmesi, öğretmenlerin BSS düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme boyutlarından MTV'ye ilişkin ortalamaları  $x=4,29$  ve SBT'ye ilişkin ortalamaları  $x=3,90$ 'dır. Bu durum, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin

motivasyonlarının ve sebat düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. ÖDY ( $x=1,87$ ) ve MRY ( $x=2,11$ ) ortalamalarının düşük olması ise öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yolunda öğrenmeyi düzenleme sürecinde bir sorun yaşamadıklarını ve merak yoksunluğundan uzak bir durumda olduklarını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin başkalarına karşı saygılı olmaları, kendilerini geliştirmek istemeleri, yardımsever ve nazik davranışlar sergilemeleri, kişisel hedefler belirlemeleri ve başkalarını cesaretlendirmeye yönelik çaba içerisinde olmaları bireysel sosyal sorumluluk düzeylerini arttıran önemli unsurlar olarak tespit edilmiştir (Roland ve Jean, 2009; Osagie vd., 2016).

Öğretmenlerin yeterli maddi olanağa sahip olmamaları durumunda dahi yeni bilgi ve beceri kazanma adına çaba göstereceklerini ifade etmeleri, kişisel gelişimlerine katkıda bulunacak her türlü bilgiyi öğrenmeye meyilli olmaları, kendilerini geliştirmek adına başka alanlarda yeni bilgi ve beceriler kazanma konusunda istekli olmaları yaşam boyu öğrenme konusunda motivasyonlarını arttıran temel güdüler olarak tespit edilmiştir (Roland ve Jean, 2010; O'Neill vd., 2015).

Herhangi bir zorunluluk olmamasına rağmen yeni bilgi ve beceriler edinmek için bireysel çaba gösterme, öğrenilecek konunun veya edinilecek becerinin zorluk ve karmaşıklık derecesinin yüksek olmasına karşın çaba göstermeye devam etme gibi eylemler ise yaşam

boyu öğrenme yolunda gösterilen sebatın önemli değerleri olarak ön plana çıkmıştır (Ward, 2018).

Öğretmenlerin alanlarıyla ilgili zorunlu haller dışındaki kaynakları (kitap, internet vb.) kullanma eğilimi, öğrendikleri konularla ilgili kendilerini değerlendirmeye tabi tutma konusundaki olumlu tutumları, kişisel çevrelerinin öğrenme sürecine yapacağı katkıyı önemsemeleri öğrenme sürecini düzenlemeden yoksun olmadıklarını, bu süreci yönetebilecek donanıma sahip olduklarını göstermektedir.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde devamlılığı sağlayan önemli boyutlardan birisi de meraktır. Meraktan yoksun bireylerin bu süreci sağlıklı bir şekilde yönetmeleri ve sürdürülebilir hale dönüştürmeleri zordur. Çalışmada, öğretmen adaylarının, merak ettikleri konuları araştırma eğiliminde olduğu, zorunlu olmasalar dahi yeni araştırmalar yapmayı istedikleri, kütüphanelere karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları, sürekli yeni şeyler öğrenme zorunluluğunun kendilerini rahatsız etmediğini ifade ettikleri görülmüştür. Tüm bu değişkenler, öğretmenlerin merak yoksunluğundan uzak bir noktada olduklarını ve yaşam boyu öğrenme sürecinin sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi için gerekli meraka ve motivasyona sahip olduklarını göstermektedir.

Sorumluluk düzeyi yüksek bir toplumun temeli bireysel sosyal sorumluluktan geçmektedir. Çünkü toplumun en temel yapı taşı bireydir. Bu nedenle öğretmenlerin bireysel sosyal sorumluluk düzeylerinin yüksek olması ve yaşam boyu öğrenme noktasında olumlu bir tutum içerisinde olmaları, henüz zorunlu eğitim sistemine dâhil edilmemiş olan yaşam boyu öğrenme felsefesinin eğitim sistemine

dahil olan bireylere aktarılmasında öncelikli olarak rol model teşkil etmeleri adına önemli görülmektedir.

Ayrıca bireysel sosyal sorumluluğun yaşam boyu öğrenme üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olması da öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden birinin de sosyal sorumluluk duygusu olduğunu göstermektedir. Bu nedenle öğretmen niteliğinin sürekli gelişimi için yaşam boyu öğrenme düşüncesinin önemli olmasıyla birlikte bireysel sosyal sorumluluğa sahip kişilerin öğretmen olması ve/veya bu kişilerin öğretmen olarak seçilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte mevcut öğretmenlerin de bireysel sosyal sorumluluk duygularının geliştirilmesi ile ilgili aktivitelerin yapılması da önem taşımaktadır.

Bir toplumun geneline istenilen özelliklerin kazandırılması, yeni nesillerin istenilen şekilde okul ve öğretmenlerle yetiştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin taşıması gereken önemli kriterlerden biri olan bireysel sosyal sorumluluk ve yaşam boyu öğrenme düzeylerinin tespiti büyük önem taşımaktadır.

Çalışma kapsamında kullanılan ölçekler kısıtlı bir örnekleme uygulanmıştır. Bu nedenle mevcut ölçeklerin başka çalışmalarda kullanılmaları halinde güvenilirlik ve geçerlilik analizlerinin tekrarlanması gerekmektedir. Ayrıca, çalışmanın başka örneklemlerde tekrarlanması, elde edilen sonuçların karşılaştırılması ve genellenmesi açısından tavsiye edilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Ayra, M., Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mesleki Öz Yeterlik Algıları İle İlişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2009). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 108-120.
- Diker Coşkun, Y., Demirel, M. (2010). Lifelong Learning Tendency Scale: The Study of Validity and Reliability. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 2343-2350.
- Eraslan, L. (2011). Bireysel Sosyal Sorumluluk Ölçeğinin (BSS) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 24(24), 81-92.
- Ergül, H. F., Kurtulmuş, M. (2014). Sosyal Sorumluluk Anlayışının Geliştirilmesinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 221-232.
- Filiz, B. ve Demirhan, G. (2015). Bireysel ve Sosyal Sorumluluk Ölçeği'nin (BSS-Ö) Türk Diline Uyarlanma Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 51-64.
- Karaman, D., (2018). Formasyon Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Ve Sosyal Sorumluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki:

- Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Örneği, Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, Yıl:5, Sayı:16, 42-56.
- Karaman, D., Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme Myo'da Bir Uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P., Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and Its Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, MEGEP (2007). Hayat boyu öğrenme
- Özçiftçi, M., Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitim Teknolojisi Standartları Özyeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Ve Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 22-38.
- Pınarcık, Ö., Danacı, M. Ö., Deniz, M. E., Eran, N. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine



Yönelik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4).

Saran, M., Coşkun, G., İnalzorel, F., Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 6(22), 3732-3747.

Şirin, H. (2005). Öğrencilerin Sosyal Sorumluluklarının Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1).

Toker, H., Tat, M. (2013). Sosyal Sorumluluk: Kamu ve Vakıf Üniversiteleri Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluğa İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Algılarının Ölçülmesi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 8(1), 34-56.

Vural, Z. B. A., Coşkun, G. (2011). Kurumsal Sosyal Sorumluluk ve Etik. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1), 61-87.

Yaman, F., Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.

**BÖLÜM 4:**  
**GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKLERDE YAYGIN**  
**EĞİTİM**

Doç. Dr. Nihat ŞİMŞEK<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, nihatsimsek442@gmail.com



## GİRİŞ

Eğitim kavramı, kişilere göre farklı bişimlerde algılanıp tanımlanabilir. Örneğin Aristo, eğitimi bireyin ahlaki davranışlar kazanma aracı olarak görürken, ıçero insan zihninin disipline edilmesi, Descartes, aklı doğru kullanmasını öğrenmek, Rousseau, doğuştan insanda bulunmayan ve yetişkinler tarafından kazandırılan her şey olarak tanımlamışlardır. Bu tanımları çoğaltmak daha da mümkündür. “Olgunlaşmaları için ocuk ve gençlere yardım etmek”, toplumu ayakta tutabilmek için toplumda geçerlikte olan kural ve değerlerin yetişmekte olan nesle aktarılmasıdır. Bu tanımlar incelendiğinde eğitim sözcüğünün etkileme, amaç/işlev, süreç sonuç kavramlarının ele alındığı, nesnel öznel, formel, informel, örgün ve yaygın olmak üzere farklı boyutlarda çözümlendiği ve tanımlandığı görülmektedir (Őiřman, 2014).

Burada ele alınacak olan Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-ğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür” (MEB, 2006).

Eğitim kavramı içerisinde farklı bir işlevi bulunan yaygın eğitimde temel amaç, hayatının herhangi bir bölümünde örgün eğitim kurumlarına devam etmiş veya hiç edememiş olan bireylerin de eğitim

hakkından istifade etmelerini sağlamaktır. Yaygın eğitim uygulamaları örgün eğitim uygulamalarından farklı olarak hayatın her aşamasında ve ihtiyaç duyulan her alanda gerçekleştirilebilir. Bu durum, yaygın eğitim faaliyetlerinin kesintisiz ve sürdürülebilir olduğunu bizlere göstermektedir.

Yaygın eğitim, toplumda belirgin bir işlevsellikle tanımlanmayan, eğitimini çeşitli sebeplerden dolayı tamamlayamamış olan yetişkinlere eğitim olanaklarını sunan hayat boyu öğrenim stratejilerindedir (Eurydice, 2011).

Yaygın eğitim kurumlarının temel amacı, örgün eğitim kurumlarının desteklenmesini ve sürekli eğitim anlayışı çerçevesinde halkın değişen ihtiyaçlara göre yetiştirilmesini sağlamaktır. Yaygın eğitimde öncelikle örgün eğitim imkânlarından yararlanamayanlara hizmet götürülmesi temel ilkedir (Özdemir, Yalın, Sezgin, 2008).

Türk tarihinde yaygın eğitim ile ilgili uygulamalar bir hayli fazladır ve bu uygulamalar çok daha eskilere dayanmaktadır. İslamiyet öncesi Türk toplumlarında toplumun ileri gelenleri, sözlü töreye bağlı kalarak kendiliğinden yaygın eğitim faaliyetlerini yürütüyorlardı. Toplumun bu ileri gelenleri, temel yaşamın sorunsuz devam etmesinde tecrübelerini aktarmak kaydıyla bir tür rehberlik vazifesi yürütürlerken, sorunların üstesinden gelebilmeyi de öğreterek bir nevi eğitimci vazifesini de icra ediyorlardı. Bunların yaptıkları bu icra faaliyeti yaygın eğitim faaliyetinin içerisinde değerlendirilmektedir.

Günümüz okullarında, planlı bir biçimde yürütülen öğretme-öğrenme süreci, aynı zamanda bir tür kılavuzluk etme etkinliklerinden

oluşmaktadır. Okullarda programların hedeflediği bilgi, beceri ve değerlerin kazanımlar kanalıyla basitleştirilmiş etkinliklerle öğrencilere öğretiminde kılavuzluk (rehberlik) yapacak en önemli kişiler hiç kuşku yok ki öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bilgi beceri ve değerlerle donanmış olmasının yanında bunları aktaracak en doğru kanalı bulabilmesinin, yanında rehber olarak kendini kabul ettirmesi de çok önemlidir. Bu noktadan bakıldığında öğretmenler örgün eğitimin en önemli aktarıcısı olma rolünü yerine getirirken, rehber olma vasfıyla aynı zamanda yaygın eğitim ile ilgili önemli bir işlevi de gerçekleştirmektedirler.

Dorow (1989)'a göre Akt:Doğanay, 2005) öğrenme-öğretme sürecinin düzenleyicisi (rehberi) olarak öğretmen:

- 1.Uygun amaçları seçme ve geliştirme (bilgi, beceri ve değerleri kapsayan, ölçülebilir.)
- 2.Öğrencilerin tartışmalı konuları incelemelerine yardımcı olma (empatik düşünme, geniş bakışı açısı kazanma, farklı kaynakları okuma gibi)
- 3.Olgu, kavram ve genellemeler odaklanarak, öğrencilerde öğrenmenin oluşmasına yardımcı olma
- 4.Öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine yardımcı olma
- 5.Farklı öğretim düzeyleri için uygun materyaller seçme becerisine sahip olma

6.Karar verme ve problem çözüme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olma

7.Öğrenci başarısını objektif değerlendirme özelliklerine sahip olmalıdır.

Görüldüğü gibi eğitim-öğretimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler, öğrencilere problemlerin üstesinden gelebilmeyi öğretirken, onların hayatını anlamlı kılmalarına yardımcı olmaktadır.

Eskiden Türklerde, yaygın eğitim vazifesini yerine getiren toplumun öncüsü ve aynı zamanda eğitimcisi kabul edilen insan modelinin yanında bu görevi yerine getiren çok önemli kurum ve kuruluşlarda bulunmaktadır. Bunların ortaya çıkmasında toplumun ihtiyaçları belirleyici olmuştur. Bunlardan belki de en önemlisi, aslında ticari maksatla kurulan fakat sonrasında toplumsal işleyişin devam etmesinde temel bir misyon yüklenen, kişilerarası ilişkileri düzenleyen dolayısıyla toplumsal düzeni sağlayan kurumlardan biri ahilik teşkilatı olup, bu kurumların üyesi olan ahilerde önemli birer yaygın eğitimci olarak görülmektedirler.

### **Ahilik ve Yaygın Eğitim**

Ahilik bir lonca teşkilatı olup, daha çok ticari ilişkileri düzenlemeye yönelik yönü bulunur. Özellikle alım-satımda doğruluğu, dürüstlüğü merkeze almıştır. Ayrıca buna uymayanları teşkilattan atmak suretiyle teşkilatla ilişkisini kesen, kendine has kuralları bulunan ve bu kuralları katı bir biçimde uygulayan çok önemli bir kurumdur. Bizi en çok ilgilendiren yönü, ahilerin mensuplarına ticari ahlakın ilkelerini

öğretirken manevi ve ahlaki yönden de onların eğitilmesine büyük önem vermiş olmalarıdır. Ahilik teşkilatına kabul şartlarına baktığımız zaman, bunların aynı zamanda ahlak eğitimi ile birebir ilgili ilkeler olduğu da dikkati çekmektedir. Örneğin iyi ahlak, yardımseverlik, misafirperverlik konusunda ahiler tüm toplumu yönlendirerek onlara aynı zamanda örnek de olmuşlardır. Kuvvetle muhtemeldir ki Anadolu misafirperverliği ahilik teşkilatından etkilenmiştir. Çünkü özellikle köy odalarında ahilik teşkilatı ile benzer uygulamalar vardır. Anadolu da ki köy odalarında dışardan gelen birine yiyecek vermek, yatacak yatak vermek geleneği buradan etkilenmiş olabilir. Köy odalarının bu işlevinin dışında, köy odaları aynı zamanda yaygın eğitim vazifesinin icra edildiği mekanlardır. Çünkü köy odalarında daha çok yaşlılar konuşurlar, hayattaki tecrübelerinden bahsederler. Onların her bir hayat hikayesinden iyiye, güzele dair dersler vardır. Gençler bu nasihatleri dinleyerek hayatlarında tatbik etmeye çalışırlar. Ahilik teşkilatı, genelde üyelerin uyduğu uymayanların cezalandırıldığı kendine has kuralları bulunan önemli bir örgüttür. Bu kurallar yazılı olmayıp gelenekseldir. Örneğin dükkâna açarken komşusuna selam vermek, güler yüzle hoş sohbetle bulunmak bu kurallardan bazılarıdır ve bunlar yazılı değildir. Küfür edenler, müşteriye yüksek fiyattan mal satanlar ya cezalandırılırlar veyahut ocakla ilişkileri kesilirdi.

Ahilikte karşılıklı sevgi, saygı ve dayanışma esastır. İşini dürüst ürününü sağlam yapma, mesleğini lekelememe gibi iş ahlakı yanında alışverişte ticari ahlakın da olmasına özen gösterirlerdi. Herhangi bir



şekilde tüketiciyi kandıranlar cezalandırılırdı. Bu ahlaki eğitim kişilere her fırsatta verilmeye özen gösterilirdi (Kayadibi, 2010).

Ahîlikte verilen eğitimin ahlâkî, askerî ve mesleki olmak üzere üç ana başlıkta toplanabileceği ifade edilse de ahlâk eğitiminin daha baskın olduğu görülür (Demir, 2001; Erken, 2008). Çünkü sosyal hayatın temelinden ahlâkî erdemler çekilip alınırsa geriye sağlam zemine oturacak ilke bulunamaz. Ahî, vicdanını kendi üzerine gözcü koyan adamdır. Helâlinden kazanan, yerinde ve yeterince harcayan, ölçü tartı ehli olan, yararlı şeyler üreten ve yardım edendir (Sancaklı, 2010). Ahilikte genel eğitimle meslek eğitimi bir bütünlük içinde ele alınarak uygulanmaktadır. Bir terbiye ocağı olan zaviyelerde genel eğitim yapılırken, çalışma ve iş hayatında da meslek eğitimi sürdürülmektedir. Ahilik eğitiminde dini ahlaki eğitimle birlikte teorik ve pratik olarak uygulamalı meslek eğitimi yapılmaktadır(Kayadibi, 2010).

Ahilerin muallim, pir denen eğitimcilerinin temel vazifesi tekkelerde halkı, ayrıca da teşkilata yeni katılanlar başta olmak üzere kendi mensuplarını eğitmektir. İslam dininin esasları, güzel ahlak, temizlik, ocağın düzeni, ilahiler, şiirler, sofi kıssaları ve sözleri eğitimin içeriğini oluşturur.

Osmanlının son dönemlerinde ve cumhuriyetin ilk yıllarında, yaygın eğitim faaliyetlerinin eskiye nazaran daha bir planlı programlı olduğunu söyleyebiliriz. Bu dönemde örgün eğitim faaliyetleri de oldukça önem kazanmaya başlayınca, örgün eğitim faaliyetlerinden

istifade edemeyenler yaygın eğitim ile eğitimin içerisine dahil edilmeye çalışılmıştır.

### **Halk Eğitimi Anlayışı**

Halk eğitimi, “yetişkin eğitimi”, “yaygın eğitim”, “toplum eğitimi” gibi adlarla da gerçekleştirilen, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ifade edilmektedir (Geray, 2002).

Türklerin İslamiyet’i ilk kabul etmeden önce ve İslamiyet’i kabul ettikten sonra halkın eğitimi ile ilgili çalışmalara ait çok sayıda uygulama mevcuttur. Türk toplumlarında bu vazifenin verilmiş olduğu ya da bu vazifeyi yüklenmiş olan kişiler değişmiş olsa da halk eğitim anlayışı hep süregelmiştir. Halk eğitimi anlayışı ile ilgili ilk uygulamaların temeli eski hunlara kadar dayandırılmaktadır.

Eski Türklerde, özellikle İslamiyet öncesinde örgün eğitim kurumlarının olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü göçebe ve yarı göçebe hayat tarzına sahip bu toplulukların barındıkları barınakları basit çadırlar dışında bulunmadığı gibi, eğitim alabilecekleri kalıcı bir mekâna sahip olmadıkları da görülmektedir. Ancak yazılı olmayan töre de özellikle yaygın eğitim kapsamında değerlendirilebilecek birçok uygulamanın olduğu şüphesizdir. Büyük edipler ve ahlakçılar yazmış oldukları eserler ve vermiş oldukları dersler ile, ayrıca sergiledikleri örnek davranışlarla bireyleri bilgi ve beceri düzeyi yüksek, toplumun temel değer yargılarını benimsemiş kişilikli birey olmalarına yardımcı olarak, çok önemli bir yaygın eğitim vazifesini de yerine getirmiş oluyordular.

Geçmişe gidildikçe, plansız, örgütsüz genel ve yaygın bir eğitim, aynı zamanda bireysel yetiştirme yolları, örgün eğitime göre daha ağır basar. O zamanlar eğitim, edebiyat, din ahlak günümüzdekinden çok daha iç içedir. Ahlakçı ve edipler, eserleri ve davranışlarıyla olgun insan oluşturmayı amaçlıyorlardı (Akyüz, 2012).

İslamiyet öncesi yazılan eserlerde daha çok talimi(öğretici) amacın bulunduğu, bununla insanlara hayatta yol gösterecek ilkeler, ahlaki esaslar ve en önemlisi temel yaşam felsefesinin verilmesi amaçlanmıştır. Yazılan şiirler, atasözleri bu temel ahlak ilkelerinin verilmesi için araç olarak kullanılmıştır. İyilik, cömertlik, büyüklere karşı saygı, çocuk sevgisi cesaret bu ahlaki ilkelerden bazılarıdır.

Alp insan tipi diye tarif edilen insan tipi, barındırdığı seçkin özellikleriyle toplumun bir adım önünde olan, asla korkmayan cesaret timsali, ahlaklı, cömert, savaş sanatını iyi bilen, insanlara bir tür yol gösterici konumundadır. Alp insan tipi bilge kişiliğiyle önemli bir yaygın eğitimcidir.

Eski Türklerde şamanlarda birer yaygın eğitimcidir. Çünkü şamanlar dini birer şahsiyet olup, onların temsilcisi oldukları din ise dolaylı da olsa önemli bir eğitim aracıdır. Şamanlar aynı zamanda öğretmen olarak halkın ruh sağlığının korunması, akabinde beden sağlığının korunması için doğru ilkeleri anlatan birer yol göstericidir. Bu yönüyle de yaygın eğitimin temel işlevlerini yerine getirmektedirler.

Halkı eğitmek görevini yüklenen idareciler de bir tür yaygın eğitim vazifesini yerine getirirler. Allah adına halkı eğitmek ya da Allah'ın kendilerine söylediklerini insanlara aktarmakla görevli bu kişiler,

idare ettikleri halka iyiyi, doğruyu güzeli anlatırlar. Onların birer birey olarak hayatlarını doğru davranışı göstererek anlamlandırmalarına aracılık ederlerdi.

Orhun anıtlarında hükümdarlar, halkın bağımsız ve güven içinde yaşamasını sağlamak kadar, onu mutlu etmeyi asıl görevleri bilmektedir. Ayrıca Türk milletinin geçmişteki felaketlerden ders alması, bağımsız yaşamanın değerini bilmesi, bazı olumsuz davranış ve alışkanlıkları bırakması gerektiği vurgulanmaktadır (Akyüz, 2012).

İslamiyet'in kabulü ile birlikte, yaygın eğitimci vazifesi alp insan modelinden daha çok dini merkeze alan, buna göre bir yaşantıyı teşvik eden veli ve gazi insan tipine doğru evrilmiştir. Ayrıca din alimleri, medrese hocaları da bir tür yaygın eğitimci olarak halkın eğitimi için çaba sarf etmişlerdir. Mantık olarak gerek İslamiyet öncesinde gerekse İslamiyet'in kabulü ile birlikte ortaya çıkan öncü insan tipinin temel vazifesi, mutlu bir hayat sürebilmeleri için birlikte yaşamını sürdürdüğü halka doğruyu, iyiyi, güzeli anlatmak olmuştur.

Dede korkut hikayelerinden töreyi öğreten mekanizma olarak kam, ata denen bilge kişiler karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar dede korkut hikayeleri İslami döneme geçişte kaleme alınmış olmada hikayelerin İslamiyet öncesi Türk toplumunun siyasi, sosyal ve kültürel yapısının yansıttığını söyleyebiliriz. İslamiyet öncesi dönemde halkı aydınlatan kişiler olarak gördüğümüz bilge kişilere İslami devirde de özellikle Anadolu'nun Türkleşmesi İslamlaşması sürecinde gezici dervişler olarak rastlıyoruz (Özkan, 2006)

İslamiyet'in kabul edilmesinden sonra, yerleşik hayata geçilmiş olmasından dolayı örgün eğitim daha bir ön plana çıkmış olsa da çok sınırlıdır. Dolayısıyla örgün eğitimden istifade edemeyen o dönemin toplumsal yapısını ortaya koyan ve daha çok kırsal bölgelerde yaşayan ya da şehir merkezlerinde yaşayıp örgün eğitimden istifade edemeyen insanların eğitimi de, toplumsal bir zorunluluk olarak kendini hissettiriyordu. Bu temel vazifeyi resmi herhangi bir zorlama olmaksızın, ayrıca herhangi bir maddi karşılık beklemeksizin toplumun öne çıkmış bazı kişilikleri otomatikman yüklenmiş oluyorlardı. Bu vazifeyi yerine getiren kişiler, yaptıkları işten maddi bir kazanç beklemeden, tamamen manevi haz ile yapıyorlar ve Allah'ın rızasını kazanmaya çalışıyorlardı.

Yukarıda ifade ettiğimiz gibi gerek İslamiyet öncesinde, gerekse İslamiyet sonrasında devleti yönetenler halkı eğitmek zorundadır. Çünkü bu, Allah'ın onlardan istediği bir vazifedir. Başka bir ifade ile idareciler halkı Allah istediği için bilgilendirmekle mükelleftirler. Bunu yapmadıkları zaman Allah'ın kendilerinden razı olmayacaklarına inanırlar. Zaten Allah onlara bu temel vazifeyi doğuştan vermiştir. Yani diğer insanlardan farklı olarak onlar doğarken bilen, ahlaklı, adil, yol gösterici kısaca bilgedirler.

Farabi'ye göre devleti idare edenlerin doğuştan sahip olması ve sonradan kazanması gereken birtakım özellikleri vardır. Doğuştan sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri öğrenmeyi ve öğretmeyi sevmesidir. İbn-i Sina'ya göre ise devlet adamlarının her şeyden önce erdemli bir hayat sürmesi gerekir (Akyüz, 2012).

Erdemli bir hayat, bütün öğrenmelerden daha üstündür. Çünkü zannedildiği gibi bilmek ya da öğrenmek tek başına başarıyı getiren bir unsur değildir. Bilmek yada bilim, onun farkında olan ve bildiği ile kendini diğer insanlara adayan, değer biçen ile kıymet kazanır ve bu anlayış toplumlari yüceltir.

İdarecilerin erdemli bir hayat sürmesinin gerekliliği, onların toplumun daima önünde olmaları ve böylece toplumun onların hareketlerini benimseyip onları kabul etmeleri ile alakalıdır. Aynı zamanda halk idarecileri bir rol model olarak görüyor, onların yaptıklarını hayatlarında tatbik etmeye çalışıyordu. Bu sebeple idarecilerin halkın gözünde ki yeri çok önemlidir.

Osmanlı dönemine baktığımızda halk eğitimi çalışmalarının, eskiye göre daha planlı ve düzenli kurumlar aracılığıyla gerçekleştirildiği görülecektir. Halk eğitimi için bazen devletin kendi kurduğu kurumlardan istifade edilirken, bazen de halkın içinden yetişmiş kişilerin veya eğitim işlerine aracılık eden kişilere ait işyerlerinde de yaygın eğitim faaliyetleri sürdürülmüştür.

Halkın birtakım şeyler öğrendiği bilgilerini geliştirdiği başka kurumlar ve yollarda vardı. Böylece bunlar hem otodidakt yetişmeye hem de halk eğitimine imkân sağlıyorlardı. Otodidakt yetişme, örgün eğitim dışında birtakım yaygın eğitim kurumları ve yolları içinde bilgili kişilerden, kitaplardan vb. yararlanarak kendi kendini yetiştirme anlamına gelir. Bu tür yetişenler arasında son derece bilgili olanlarda vardı. Bunlara hocasız alim mektepsiz münevver (Aydın) de denirdi (O.Ergin, Akt: Akyüz, 2012).

Osmanlılarda en önemli yaygın eğitim kurumları cami ve mescitler, bilginlerin evleri, ilim ve edep toplantıları, saraylar, kitapçı dükkânları, kütüphaneler, medreselerde bazen halka açık dersler yürütüldüğü için, mektepler de okuma yazma bilmeyen halka okuma yazma öğrettikleri için önemli birer yaygın eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir.

### **Günümüzde Halk Eğitimi Çalışmaları**

Cumhuriyet döneminin başında öğretmenler ve onların mesleki kuruluşları, kentlerde, köylerde irşad heyetleri (aydınlatan topluluklar) adı altında halkı aydınlatma çalışmaları yapmış, halka devrimleri anlatmış, okuma yazma öğretmişlerdir (Akyüz, 2012).

Atatürk 15.07.1921 tarihinde Ankara'da maarif kongresini açarken, tüm köylülere okumak yazmak, milletini, dinini, dünyasını tanıttak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki bilgiler vermek ve Amal-ı Erbaayı (dört işlemi) öğretmek eğitim programımızın ilk hedefidir (Akyüz, 2012). Diyerek aslında daha sonra kurulacak mahalle mekteplerinin temel işlevinin çerçevesini çizmiştir. Daha sonra açılan mahalle mektepleri de, bu alanda büyük hizmetler vermişlerdir.

Halk eğitimi, zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı okula gitmek olmayan bireylerin yaşamlarının herhangi bir kademesinde duyacakları öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini doyurmak üzere özellikle düzenlenen etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreçtir (OECD, 1977: 23).

Halk eğitimi çalışmaları, özellikle harf inkılabından sonra yeni bir alfabeyle geçilmiş olmasından dolayı toplumun bilinçlenmesi amacıyla

çok hızlı bir biçimde yürütülmüştür. Bu topyekûn mücadeleyi sadece belli kurumlara yüklemek doğru olmazdı. Çünkü yeni bir alfabe öğretilmesi gerekiyordu ve bu iş toplumda bilgin, okuma yazma bilen ve öğretme kabiliyeti bulunan kişilerce de yerine getirilmesi gereken bir işti. Bu yüzden okullarla birlikte, gönüllü kişilerin de bu faaliyete önemli katkılar sunduğunu söyleyebiliriz.

Bu dönemde ki Halk Eğitimi etkinliklerinin tarihsel gelişimi incelendiğinde ise; örgün eğitime paralel bir gelişme gösterdiği görülmektedir (Celep, 2003, s.87). 1928 yılında yeni Latin harflerinin kabul edilmesiyle, halkın eğitimini amaçlayan millet (mahalle) mekteplerinin sayısının hızla artmış olduğu görülmektedir. Açılan mahalle mektepleriyle, okuma yazma öğretilmesi, basit hesap işleri ve yurttaşlık bilinci konusunda eğitimler verilmiştir.

Ayrıca harf inkılabının bir sonucu olarak 1930'lardan itibaren köylerde, yetişkinlere okuma yazma öğretmek için, halk okuma odalarının açılmış olduğu da görülmektedir. Bunun devamı olarak halka önemli siyasi ve kültürel hizmetleri bulunan Türk Ocakları, 1931 tarihinde kaldırılarak yerine 1932 tarihinde halk evleri kurulmuştur.

Öğretmenlerin görev aldığı halk evlerinde; dil ve edebiyat, Tarih, güzel sanatlar, temsil, spor, içtimai yardım, halk dersane kursları, kütüphane ve yayın köycülük, müze ve sergi konularında da eğitim verilmiştir (Akyüz, 2012).



Halk eğitimin temel işlevleri ise şu şekilde sıralanmaktadır; Mesleki bilgi ve beceri kazandırma, kişisel gelişmeyi sağlama, toplumsallaşmayı sağlamadır (Celep, 2003).

Halk eğitiminin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan bireylerden oluşur. Böylesine çok farklı değişkenleri içeren hedef kitle, heterojen bir özellik gösterir. Bunun yanı sıra; köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, esnaf, ev kadını ve serbest meslek sahibi gibi, toplumun farklı kesimlerinde yer alan ve farklı beklentisi olan hedef kitlenin gereksinimlerini karşılamaya yönelik halk eğitimi etkinlikleri çok geniş bir alanı içermektedir (Celep, 2003).

### **Günümüzde Yaygın Eğitim Uygulamaları**

Yaygın eğitimin eğitim sistemi içindeki konumu, eskisine göre çok farklıdır. Uygulamalara tam olarak yansımamış olmakla birlikte, kalkınmış ya da kalkınmakta olan hemen her ülkede, yaygın eğitim, artık eğitim sisteminin «asli» bir alt-sistemi olarak kabul edilmekte; toplumun ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılama girişimlerinin, yaygın eğitim alanında yoğunlaştığı; yetişkin nüfusa, ulusal düzeyde düzenlenmiş ve iyi desteklenmiş yaygın eğitim hizmetleri sunulmasının, toplumsal ve ekonomik olduğu kadar, kültürel nedenlerle de, ulusal eğitim politikalarının temel bir parçası haline geldiği, bu anlayışın giderek hızla yaygınlaştığı gözlenmektedir. Çünkü günümüzde, kitle iletişim araçlarının ve uluslararası kuruluşların aracılığı ile, çeşitli ülkelerde, eğitim uygulamalarından elde edilen bilgi ve deneyim birikimi bir ülkeden ötekine hızla

yayılmakta; bunun sonucu olarak, çeşitli yeni fikirler, deneyimler, sorunlar, çözümler, özelemler ülkeler arasında geniş ölçüde paylaşılır bir nitelik almaktadır (Bülbul, 1987).

1973 yılında yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa göre Türk Milli Eğitim Sistemi, Örgün ve Yaygın eğitim şeklinde ikiye ayrılmıştır. Okullara devam eden bireylerin almış oldukları eğitim, örgün eğitim diye ifade edilirken, hayatının bir bölümünde örgün eğitim kurumlarına devam edip bırakmak zorunda kalan, yada hiç örgün eğitim kurumuna devam etmemiş olan bireylere yönelik gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin tamamı yaygın eğitim faaliyeti çerçevesinde değerlendirilmektedir.

Yaygın eğitim faaliyetleri ile bireylerin, bilişsel, ruhsal ve fiziksel gelişimine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Hiç kuşku yok ki yaygın eğitim faaliyetleri ile sadece bu amaçlanmaz. Bunun yanında devlete karşı sorumluluklarının bilincinde olan ve vazifelerini aksatmadan yerine getiren bireyler yetiştirmek de amaçlanmaktadır. Yaygın eğitimle ayrıca devletten beklentilerinin neler olduğu konusunda da bilinç sahibi bireylerin yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Buradan anlaşılmaktadır ki devlet sadece okullara devam eden bireylere karşı sorumlu olmayıp, aynı zamanda okula devam edemeyenlere karşıda sorumluluklarını yerine getirmekle görevlidir.

OECD eğitim fırsat ve imkânlarını insan hayatının tümüne yaymanın bir gereği olarak eğitimin birey için hiçbir zaman sona ermeyip

«sürekli» ve «yinelemeli» olarak devam etmesi yaklaşımını benimsemekte ve «yinelemeli eğitim» ile ilgili ulusal politikaların saptanmasında, üç ana esası önermektedir:

1. Herkes zorunlu eğitimi 'bitirdikten sonra, daha ileri düzeylerde eğitimini kendi seçeceği zamana erteleme hakkına ve aynı zamanda, eğitim sistemine yeniden girme hakkına sahip olmalıdır.
2. Herkes, bir iş edinmek, işinde ilerlemek, iş değiştirmek ya da istihdam fazlası haline geldiği takdirde, yeni iş edinmek üzere gerekebilecek meslek eğitiminden geçme hakkına sahip olmalıdır.
3. Yetişkin eğitimi fırsatlarının uygulanması ile mevcut eşitsizliğin daha da fazlaşmaması için gereken önlemler alınmalıdır

Milli eğitim mevzuat yönetmeliğinin, Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 4. Maddesinde;

Yaygın eğitim faaliyetleri, Anayasa, Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi için planlı kalkınma hedefleri kapsamında toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre;

- a) Bireylerin millî bütünleşme ve bireysel gelişimini güçlendirici, yurttaşlık hak ve ödevlerini bilinçli olarak

yapmalarını sağlayıcı, demokrasi kültürünü, düşünce, kişilik ve yeteneklerini geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak,

b) Bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek, bilenlere eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,

c) Türkçenin doğru, güzel, etkili ve kurallarına uygun olarak öğretilmesi, kullanılması ve yaygınlaştırılması yönünde yurt içi ve ikili anlaşmalar çerçevesinde yurt dışı için öğretim programları hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak,

ç) Millî kültür değerlerinin korunmasına, dünya kültürüne açık olarak geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak,

d) Yöresel özellik ve ihtiyaçlara göre eğitim, öğretim, üretim, istihdam ve pazarlamaya yönelik çalışmalar ile nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde meslekî ve teknik içerikli eğitim çalışmaları yaptırmak,

e) Göç edenlerin yeni ortamlarına uyum sağlamalarına yönelik eğitim çalışmaları yaptırmak,

f) Sağlık kuruluşları ve alan uzmanları ile iş birliği yapılarak halk sağlığının korunması, aile planlaması, sağlıklı beslenme ve barınma, iyi bir üretici ve bilinçli bir tüketici olma niteliğini kazandırıcı çalışmalar yaptırmak,

g) Hayat boyu öğrenme anlayışıyla bireylerin; bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmelerini ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini geliştirme imkânını sağlamak,

ğ) Özel eğitim gerektiren bireylere, gelişim özelliklerine göre, bireysel yeterlilikleri doğrultusunda okuma-yazma öğretmek, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,

h) Aile eğitimi programları ile Türk aile yapısını güçlendirerek toplumsal yapının korunmasını sağlamak ve bu amaçla sürekli eğitim imkânları hazırlamak,

ı) Toplumda sevgi, hoşgörü, diyalog, iş birliği, farklılıklara saygı, yardımlaşma ve birikimleri paylaşma kültürünün gelişmesini sağlamak,

i) Yaşlı bireylerin sosyal ve ekonomik hayata etkin olarak katılımları için eğitim çalışmaları yapmak amacıyla düzenlenir (MEB,2010). Denmektedir.

Aynı yönetmeliğe göre yaygın eğitim kurumunun temel ilkeleri de

- a) Herkese açıklık
- b) İhtiyaca uygunluk
- c) Süreklilik
- ç) Geçerlilik
- d) Planlılık
- e) Yenilik ve gelişmeye açıklık
- f) Gönüllülük
- g) Her yerde eğitim
- ğ) Hayat boyu öğrenme
- h) Bilimsellik ve bütünlük
- ı) İş birliği ve eş güdüm şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2010).

Yaygın eğitim faaliyetlerine katılım bir noktada gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ancak bu noktada devlete düşen sorumluluklar bulunmaktadır. Bunların en başında, bütün yönleriyle gerçekçi bir alan çalışması yaparak, bireylerin ihtiyaçların belirlemek ve ihtiyaç duyulan alana yönelik hizmet sunmaktır. Bu hizmeti eksiksiz sunabilmek için devletin ilgili organları eliyle ciddi bir planlamanın yapılması gerekmektedir. Devletin ilgili kurumları, yaygın eğitim faaliyetlerini talep eden herkese ayırım yapmaksızın eşit bir biçimde sunmak zorundadır. Bunu yaparken herhangi bir zorlamaya da gitmemek, yani gönüllülük esasını gözetmek temel koşuldur.

Günümüzde yaygın eğitim faaliyetleri çoğunlukla yetişkin eğitimi şeklindedir. Bu yetişkin eğitiminin içinde;

- 1.Okuma yazma eğitimi
- 2.Meslek edindirme eğitimi
- 3.Aile ve Sağlık eğitimi
- 4.Sanat eğitimi
- 5.Vatandaşlık eğitimi... gibi eğitimler yer alır.

Günümüz yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında, kitle iletişim araçlarının yerinin de çok önemli olduğunu belirtmekte fayda vardır. Gazete, televizyon, radyo, internet günümüz yaygın eğitim hizmetlerini sunan birkaç önemli kitle iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle televizyonlarda bu amaçla zaman zaman bazı programlara yer verilmektedir. Bu programlar okuma yazma öğretimi, bazı okulların (açık öğretim lisesi, açık öğretim fakültesi v.s.) ders programlarını sunmak şeklindedir. Ayrıca televizyon kanalıyla aile ve sağlık eğitimi, uyuşturucu ve zararları, sigara ve zararları gibi kötü alışkanlıklar ve yol açtığı hasatlıklardan halkı korumak ve bilinçlendirmek amaçlı programlar yapılmaktadır.

Ayrıca askeri kurumlarda, tutukevlerinde, kadın sığınma evlerinde v.s. gibi devlete ait kurumlarda da zaman zaman yaygın eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Özellikle okuma yazma bilmeyenlere, buralarda okuma yazma öğretmek amacıyla önemli faaliyetler yürütülmektedir.

Eski bir gelenek olan ve halen az da olsa devam ettirilmeye çalışılan sözlü kültür geleneğinin de, önemli bir yaygın eğitim faaliyeti olduğunu belirtmekte yarar vardır. Eskiye nazaran önemi kaybolmakla birlikte köy odalarında ya da köy meclislerinde bir araya gelen insanlar bazen hayat tecrübelerini, bazen geçmişten kıssalar, bazen de hikayeler anlatmak kaydıyla genç nesillerin bilgilenmesine aracılık ederler. Bu durum, planlı programlı olmayan kendiliğinden gerçekleşen ve bu yönüyle bir yaygın eğitim faaliyeti olarak değerlendirilir.

Ayrıca eskiden irfan evleri denen kahvehanelerin, eski işlevinden uzaklaşmış olsa da köy odalarına benzer bir işlevi şehirlerde yerine getirdiğini belirtmek gerekir. Çünkü mahalle aralarında bulunan kahvehanelerde, yaşlılar hayat tecrübelerini eğitici bir dille insanlara aktarırlar. İster köylerdeki köy meclislerinde, isterse şehirlerde kahvehanelerde yürütülen bu faaliyetler, amaçlı ve maksatlı olmayan, ancak halkı bilinçlendirmeye dayalıdır. Bu faaliyetleri, bu yönüyle birer yaygın eğitim faaliyeti olarak değerlendirmek mümkündür.

## **Sonuç**

Türkler, eskiden beri bilime ayrı bir önem vermiş, bilimle uğraşanları ve bilim adamını hep yüce tutmuşlardır. Gerek İslamiyet'ten önce, gerekse İslamiyet sonrasında bilim sevgisinin kaynağının ilahi olduğu özellikle devleti idare edenlerin hakimiyetleri altında bulunan tebaayı bilgilendirmesinin Allah'ın bir emrinin gereği olduğu anlayışı bu durumun temel sebebi olarak görülebilir. Devlet adamlarının ilmi sevgisi, halkın da ilime ve ilimle uğraşanlara olan



sevgisini arttırmıştır. Bu sebeptendir ki yaygın eğitim faaliyetlerinin tarihi çok eskidir. İslamiyet’i henüz kabul etmeyen Türk toplumlarında daha çok göçebe ve yarı göçebe bir hayat tarzının varlığı yaygın eğitim faaliyetlerinin örgün eğitime göre daha fazla olmasında önemli neden olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemin toplumunda, töreden öğrendiklerini insanlara aktaran yaşlı bilge insanlar, savaşmayı iyi bilen ve bu sanatını öğreten alp insan tipi, aynı zamanda öğretmen vasfı bulunan ancak daha çok dini konularda insanları bilgilendiren şamanların yaptıkları, yaygın eğitim faaliyetleri içerisinde değerlendirilmektedir.

Günümüzde yetişkin eğitimi diye tarif edilen yaygın eğitim faaliyetleri ile, eskiye nazaran daha baskın durumdaki örgün eğitim faaliyetlerinden istifade edemeyenlerin eğitilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla yaygın eğitim faaliyetleri bu anlamda eski ile kıyaslandığında özellikle devletin ilgili kurumları kanalıyla gerçekleştirildiğinden gerek mekanı, gerek hedef kitlesi, gerekse gerçekleştirme amacı itibariyle daha bir planlıdır.

Okuma yazma bilmeyenlere okuma yazma öğretecek kursların açılması, vatandaşlık eğitimi için seminerler, aile sağlığı için belli merkezlerde verilen eğitici seminerler bu kapsamda değerlendirilebilecek en önemli yaygın eğitim faaliyetleridir.

Belli merkezlerde gerçekleştirilen bu faaliyetler, bazen de kitle iletişim kanalları kullanılarak da gerçekleştirilmektedir. Günümüzde Televizyon, yaygın eğitim faaliyetlerinin en etkili yapıldığı kitle iletişim aracıdır. Bunun dışında gazete, dergiler ve radyo bu anlamda

kullanılan kitle iletişim araçlarının başında gelmektedir. Televizyonlar ve bazen de radyolar aracılığıyla Açık öğretim okullarının yürüttüğü faaliyetler yaygın eğitim faaliyetlerinin en önemlileridir.

Eğitim kurumları eliyle gerçekleştirilenin dışında, sözlü kültür geleneğinin de önemli bir yaygın eğitim faaliyeti olduğunu belirtmekte yarar vardır. İslamiyet öncesinde yazılı olmayan töre, İslamiyet'in kabulünden sonra ilim meclisleri, tekke ve zaviyeler, camiler, köy odaları, kahvehaneler, sözlü kültür geleneğinin en yaygın olduğu yerlerden birkaçıdır. Buralarda yaşlı ve bilge insanların sohbetleri dinlenirken, bu sohbetlerle dinleyicilere hayatı anlama ve anlamlandırma için bakış açısı kazandırılmaya çalışılmaktadır. Dinleyiciler de hayata bu sohbeti yapanların sunduğu perspektiften bakmaya çalışırlar.

Dolayısıyla yaygın eğitim faaliyetleri geçmişte toplumun kabul ettiği, değer verdiği bilgili bireyler eliyle tamamen günün koşullarından kaynaklı plansız programsız ve maksatsız iken, günümüzde daha çok devlet eliyle yürütülmektedir ve geçmişe nazaran daha maksatlı planlı, programlı ve sonuç alınan önemli bir faaliyettir. İster devlet eliyle isterse de halkın içerisinde bilge insanlar tarafından yürütülen bir faaliyet olsun, ister programlı ister programsız ister maksatlı isterse de maksatsız olsun her ikisinde de amaç imkanlarıyla bilimden, öğrenmeden faydalanamayan insanların ilimden faydalanmalarını sağlamaktır.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2016). Türk Eğitim Tarihi, (M.Ö.1000, M.S.2016), Ankara; PegemA Yayıncılık.
- Bülbül, S. (1987). Yaygın Eğitim ve Sorunları, Dünyada ve Türkiye’de Yaygın Eğitim, TED Yayınları, Ankara
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dorow, E. (1989). A Critical Pedagogy for Social Studies Educators. Yayımlanmamış makale. University of Pittsburg. ABD. (Akt; Doğanay, 2005. ss.43, 45).
- Erken, V. (2008). Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahilik. Ankara: Berikan Yayınları.
- Eurydice, (2011). Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden 23.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Kayadibi, F. (2010). Anadolu Selçuklular Döneminde Ahi Teşkilatında Eğitim, <https://dergipark.org.tr/download/article-file/101044> 23.08.2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2010). MEB Mevzuatı, *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara.
- OECD., (1977). Learning Opportunities for Adults, Vol. 1, General Report. Paris.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ., Sezgin, F. (2008). Eğitim Bilimine Giriş, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sancaklı, S. (2010). Ahilik Ahlakının Oluşumunda Hadislerin Etkisi. İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 1-18

Şişman, M. (2014). Eğitim Bilimine giriş, Ankara: PegemA  
Yayıncılık.









**IKSAD**  
Publishing House



978-625-7029-63-6