All Sciences Academy

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TREND VE YENİLİKÇİ ARAŞTIRMALAR

EĞİTİM BİLİMLERİNDE TREND VE YENİLİKÇİ ARAŞTIRMALAR

Editör
Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Eğitim Bilimlerinde Trend ve Yenilikçi Araştırmalar
Editör: Doç. Dr. Yavuz DEĞİRMENCİ

Dizayn: All Sciences Academy Design
Basım Tarihi: Şubat 2026
Yayıncı Sertifika Numarası: 72273
ISBN: 978-625-8676-54-9

© All Sciences Academy

www.allsciencesacademy.com
allsciencesacademy@gmail.com

İÇERİK

1. Bölüm **5**

Okul Öncesi Öz Düzenleme Gözlem Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Cansu TUTKUN, Fatma TEZEL ŞAHİN

2. Bölüm **28**

Coğrafya Eğitim-Öğretimi Alanında Türkiye'de 2002-2019 Yılları Arasına Ait Doktora Tez Çalışmalarının Metodolojik Olarak, Konu Alanına göre İncelenmesi

İsmail Hakkı SAVRAN, Kadir ADAMAZ

3. Bölüm **50**

Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Hücre Bölünmesi Öğretimi: Karma Yöntem Araştırması

Gökalp ERKAN, Mustafa ÇAKIR

4. Bölüm **71**

Yüzmede Teknolojik İnovasyonların Performans Takibi ve Analizi Üzerindeki Rolü

Taner YILMAZ, Aleyna ÖZEL

5. Bölüm **89**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Disiplinlerarası Yaklaşım: Kuramsal ve Tarihsel Bir Çerçeve

Dr. Öğr. Üy. Melek KALIN SALI, Doç. Dr. Sevim İNAL, Ebru ÖZDOĞAN

Okul Öncesi Öz Düzenleme Gözlem Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Cansu TUTKUN[1]

Fatma TEZEL ŞAHİN[2]

1- Doç. Dr.; Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. cansututkun06@hotmail.com ORCID No: 0000-0002-2722-2274

2- Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü. ftezel68@gmail.com ORCID No: 0000-0003-2098-2411

ÖZET

Öz düzenleme, tek bir davranış özelliğini temsil eden bir kavramın ötesinde, sosyal etkileşim ve çevresel taleplerle şekillenen, birbiriyle ilişkili bilişsel, davranışsal ve duygusal düzenleme süreçlerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklar, dikkat, dürtü kontrolü ve uyumlu duygusal tepkiler gerektiren daha yapılandırılmış eğitim ortamlarına geçiş yaptıkları için öz düzenleyici becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açıcından kritik bir önemdedir. Bu bağlamda araştırmada, 4-6 yaş okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilen "Öz Düzenleme Gözlem Formunun" geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amaçlanmaktadır. Çalışma, Türkiye'nin Bayburt ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasında 293 çocuğun öğretmenleriyle (n=21) gerçekleştirilmiştir. Keşifsel faktör analizi, toplam varyansın %38,95'ini oluşturan, 37 maddeden oluşan ve öz düzenlemenin davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarını yansıtan üç faktörlü bir yapıdan oluştuğunu göstermiştir. Gözlem Formunun güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda formun yüksek iç tutarlılık gösterdiği (toplam $\alpha = 0,91$) ve alt boyut güvenilirlik katsayıları 0.85 ile 0.90 arasında değiştiği saptanmıştır. Yaş ve cinsiyet farklılıkları açısından 5-6 yaş grubu çocukların, 4-5 yaş grubu çocuklara göre daha yüksek davranış düzenleme becerisine sahip olduğu ayrıca kız çocukların erkeklere göre daha yüksek davranış ve bilişsel düzenleme becerisine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak sonuçlar, Öz Düzenleme Gözlem Formu'nun okul öncesi ortamlarda çok boyutlu öz düzenleme davranışlarını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler – Öz düzenleme, okul öncesi çocuklar, gözlem formu, ölçek geliştirme, geçerlilik, güvenilirlik

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, öz düzenleme becerilerinin hızlı bir şekilde geliştiği ve güçlendiği, gelişim açısından çok önemli bir dönemdir. Öz düzenleme, okul olgunluğu, sınıfa uyum ve uzun vadeli akademik başarıların temelinde yatan merkezi bir mekanizma olarak kabul edilmektedir (Blair & Raver, 2015; Tutkun 2022a). Boylamsal araştırmalar, erken dönem öz düzenleme becerilerinin, genel bilişsel yetenek ve sosyoekonomik geçmişin ötesinde, okuma-yazma ve matematik becerilerinin gelişimi, sosyal uyum ve daha sonraki eğitim başarısını öngördüğünü göstermektedir (Liu vd., 2026; McClelland vd., 2007; McClelland vd., 2013; Moffitt vd., 2011; Watts vd.,

2018). Buna göre, öz düzenleme sadece davranışsal bir eğilim olarak değil, sosyal bağlamda bilişsel kontrol, davranışsal düzenleme ve duygusal düzenlemeyi entegre eden çok boyutlu bir gelişim süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır.

Teorik açıdan, öz düzenleme birbiriyle ilişkili ancak birbirinden ayırt edilebilir süreçleri kapsamaktadır (McClelland & Cameron, 2012; Silverman & Ragusa, 1992; Tutkun 2022b; Tutkun vd., 2025). Bilişsel düzenleme, çocukların dikkatlerini sürdürmelerini, bilgiyi işlemelerini ve değişen taleplere yanıt olarak davranışlarını uyarlamalarını sağlayan çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlev becerilerini kapsamaktadır (DeJoseph vd., 2026; Ormrod vd., 2017). Davranışsal düzenleme, sınıf gibi yapılandırılmış ortamlarda kurallara dayalı davranışların, ısrarcılığın ve hedefe yönelik eylemlerin gözlemlenebilir şekilde uygulanmasını yansıtmaktadır (Blair & Raver, 2015). Duygusal düzenleme, hayal kırıklığının yönetimi, gecikme toleransı ve sosyal olarak uygun duygusal ifade dahil olmak üzere duygusal tepkilerin düzenlenmesini kapsamaktadır (Nigg, 2016; Weiss vd., 2026). Bu alanlar dinamik olarak etkileşime girse de gelişimsel araştırmalar, bilişsel, davranışsal ve duygusal düzenleme süreçlerinin (DeJoseph vd., 2026) uyumsal işlevselliğe benzersiz bir şekilde katkıda bulunduğu çok boyutlu bir kavramsallaştırmayı giderek daha fazla desteklemektedir. Bu bileşenlere ilişkin kavramsal netlik, hızlı nörogelişim ile artan sosyal taleplerin kesiştiği okul öncesi dönemde özellikle önemlidir.

Sınıf ortamı, öz düzenleme becerilerinin hem ifade edildiği hem de desteklendiği birincil ekolojik ortamı oluşturur. Bu bağlamda, okul öncesi çocukların yönergeleri takip etmeleri, dürtülerini kontrol etmeleri, akranlarıyla etkileşim kurmaları, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış etkinliklere katılımlarını sürdürmeleri beklenir (DeJoseph vd., 2026; Denham vd., 2012). Bu tür ortamlarda, düzenleme becerileri sadece sergilenmekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenler ve akranlarla sürekli karşılıklı etkileşimler yoluyla da şekillenir (Denham vd., 2013). Sonuç olarak, okul öncesi dönemde öz düzenlemeyi değerlendirmek, yalnızca performansa dayalı görevlere veya yetişkinlerin genel değerlendirmelerine dayanmak yerine, sosyal ve sınıf ortamlarında doğal olarak ortaya çıkan davranışlara duyarlı metodolojik yaklaşımlar gerektirir.

Okul öncesi öz düzenleme konusunda kapsamlı bir literatür olmasına rağmen, ölçüm yaklaşımları iki temel metodoloji tarafından şekillendirilmektedir: (a) yapılandırılmış performans temelli görevler ve (b)

yetişkin raporu derecelendirme ölçekleri. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği, Baş-Ayak-Diz-Omuz görevi ve Boyutsal Değişim Kart Sıralama gibi yapılandırılmış performans temelli görevler, standart koşullar altında engelleyici kontrol, çalışma belleği ve bilişsel esneklik gibi yürütücü fonksiyon bileşenlerini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu & Güler Yıldız, 2014; Ponitz vd., 2009; Zelazo, 2006). Buna karşılık, yetişkin raporu derecelendirme ölçekleri, öğretmenlerin veya ebeveynlerin çocukların öz düzenleyici davranışlarını değerlendirmelerine dayanmaktadır. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu ve Yürütücü İşlevler Envanteri gibi yaygın olarak kullanılan araçlar, yapılandırılmış derecelendirme formatları aracılığıyla gözlemlenebilir öz düzenleyici davranışları değerlendirmektedir (Arslan-Çiftçi vd., 2020; İvrendi & Erol, 2018). Her iki yaklaşım da erken öz düzenleme hakkında değerli bilgiler sağlasa da bazı metodolojik kısıtlamalar içermektedir. Performans görevleri, öz düzenleyici becerilerin doğal sınıf etkileşimlerinde nasıl uygulandığını tam olarak yansıtmayabilirken, derecelendirme ölçekleri, ayrı düzenleyici davranışlardan çok, genel izlenimler, halo etkileri, mizaç özellikleri veya uyum eğilimleri tarafından etkilenebilmektedir. Bu sınırlamalar, gerçek okul öncesi ortamlarında çok boyutlu öz düzenlemeyi sistematik olarak değerlendirebilen yapılandırılmış gözlem araçlarına duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Gözlemsel yaklaşımlar, okul öncesinde öz düzenleme becerilerinin değerlendirmesinde önemli kavramsal ve metodolojik avantajlar sunmaktadır. İlk olarak, çocukların sınıf ve sosyal bağlamlarda doğal olarak sergiledikleri davranışların doğrudan kodlanmasını sağlayarak ekolojik geçerliliği artırmaktadır (Bronfenbrenner & Morris, 2006; McClelland & Cameron, 2012). İkincisi, yapılandırılmış gözlem, değerlendirmeyi açıkça tanımlanmış ve işlevselleştirilmiş davranış göstergelerine dayandırarak genel öznel yargılara olan bağımlılığı azaltır ve böylece halo etkileri ve izlenime dayalı önyargıları en aza indirir (Mashburn vd., 2008; McClelland & Cameron, 2012). Üçüncüsü, gözlem yöntemleri, sınırlı içgözlemsel ve sözel yetenekleri nedeniyle metabilişsel öz raporlama ölçümlerinin gelişimsel olarak uygun olmadığı okul öncesi dönemdeki çocuklar için özellikle uygundur (Blair & Raver, 2015; Zelazo, 2006). Bu avantajlara rağmen, okul öncesi bağlamlarda sistematik gözlem yoluyla öz düzenlemenin davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarını aynı anda değerlendirmek için psikometrik olarak geçerliliği kanıtlanmış nispeten az sayıda ölçme aracı geliştirilmiştir. Mevcut ölçümler genellikle tek bir öz düzenleme alanını vurgulamaktadır; en yaygın olarak yürütücü işlev görevleri aracılığıyla değerlendirilen

engelleyici kontrol (Ponitz vd., 2009; Zelazo, 2006) ve gözlemlenebilir davranışların ayrı ayrı varlığını veya yokluğunu kodlamak yerine Likert tipi genel derecelendirmelere dayanmaktadır (Arslan-Çiftçi vd., 2020; İvrendi & Erol, 2018). Ayrıca, Dahası, öz düzenleme davranışları bağlamlara göre değişen sosyokültürel normlar, eğitim uygulamaları ve sınıf beklentileri tarafından şekillendirildiğinden, kültürler arası geçerliliğin sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, kültürel temelli değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve psikometrik değerlendirmesi, okul öncesi dönem öz düzenleme ölçümlerine yönelik literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çeşitli eğitim ortamlarında güvenilir ve yapısal olarak tutarlı ölçme araçları geliştirmek, gelişimsel araştırmaların karşılaştırılabilirliğini ve genelleştirilebilirliğini artırma potansiyeli taşımaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi ortamlarda öz düzenlemenin davranışsal, duygusal ve bilişsel yönlerini ele alan yapılandırılmış, çok boyutlu bir gözlem aracına ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, bu çalışmanın amacı, 4-6 yaş okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilen Öz Düzenleme Gözlem Formunun geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışma, okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerini gözlemlemeye yönelik bir değerlendirme aracı geliştirmek ve geçerliliğini test etmek amacıyla kesitsel bir araştırma tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Türkiye'nin Bayburt ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş arasında 293 çocuğun öğretmenleriyle (n=21) gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sınıflarda rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen çocukların 151'i erkek (51.5%), 142'si kızdır (48.5%). Yaş dağılımı açısından, 47 çocuk (%16) 4-5 yaş, 246 çocuk (%84) ise 5-6 yaş arasındadır ($M = 67.50$, $SD = 7.16$).

Çalışmaya katılan 21 okul öncesi öğretmeninin hepsi kadındır. Bu öğretmenlerin 13'ü (%61.9) ilkokullara bağlı anasınıflarında, 8'i (%38.1) ise bağımsız anaokullarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 26 ile 47 arasında değişmektedir ($M = 35.4$, $SD = 5.8$). Mesleki kıdem açısından, 9 öğretmen (%42.9) 1-5 yıl, 7 öğretmen (%33.3) 6-10 yıl ve 5 öğretmen (%23.8) 10 yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Gözlem Formu Geliştirme Süreci

Öz Düzenleme Gözlem Formunun geliştirilmesi, aşağıdaki aşamalardan oluşan sistematik ve teoriye dayalı (Boateng vd., 2018; DeVellis & Thorpe, 2021) bir prosedür izlenerek gerçekleştirilmiştir: (a) literatür taraması ve kavramsal çerçeve geliştirme, (b) madde havuzu oluşturma, (c) uzman değerlendirmesi ve içerik geçerliliği değerlendirmesi, (d) ön iyileştirme, (e) veri toplama ve (f) yapı geçerliliği ve güvenilirlik analizi.

Kavramsal Çerçeve ve Madde Havuzu Geliştirme

İlk olarak 59 maddelik madde havuzu, okul öncesi dönemde öz düzenlemeye ilişkin teorik modeller temel alınarak, özellikle sınıf ortamlarında gözlemlenen davranışsal, duygusal ve bilişsel düzenleme süreçleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Okul öncesi çocuklarda yürütücü işlevler, çaba gerektiren kontrol, duygu düzenleme ve sınıf temelli öz düzenleyici davranışları ele alan ampirik ve teorik literatürün (Balcı vd., 2021; Blair & Raver, 2015; Denham vd., 2012; İvrendi & Erol, 2018; Kılıç vd., 2021; Kotaman & Balcı, 2025; Kotaman vd., 2025; Silverman & Ragusa, 1992; Tutkun & Eskidemir Meral, 2025; Zhou vd., 2012; Zimmerman, 2000) kapsamlı bir incelemesi, maddelerin oluşturulması ve iyileştirilmesine katkı sağlamıştır.

Uzman İncelemesi ve İçerik Geçerliliği

İçerik geçerliliğini belirlemek için taslak form, okul öncesi eğitimi ve gelişim psikolojisi alanlarında beş uzmana sunulmuştur. Uzmanlar, (a) temsil edilebilirlik, (b) netlik, (c) gelişimsel uygunluk ve (d) öz düzenleme kavramıyla uyum gibi kriterlere odaklanarak her bir maddeyi dört puanlık bir ölçek (1 = uygun değil, 4 = çok uygun) kullanarak değerlendirmiştir.

Madde düzeyinde Kapsam Geçerlilik Endeksi (I-CVI) değerleri, 3 veya 4 puan veren uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır. Beş uzman için kabul edilebilir minimum eşik (.80) benimsenmiştir. Ölçek düzeyinde kapsam geçerliliği, ortalama yöntemi (S-CVI/Ave) kullanılarak değerlendirilmiştir. Tüm maddeler kabul edilebilir kapsam geçerlilik kriterlerini karşılamıştır (I-CVI aralığı: 0.80–1.00; S-CVI/Ave = 0.94). Uzmanların geri bildirimlerine dayanarak, dilbilimsel netlik ve temsil edilebilirliği artırmak için madde ifadeleri üzerinde küçük revizyonlar yapılmış; bu aşamada hiçbir madde gözlem formundan çıkarılmamıştır.

Ölçek Formatı ve Puanlama

Ölçme aracı, okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan bir gözlem formu olarak tasarlanmıştır. Maddeler ikili olarak puanlanmıştır (0 =

davranış gözlemlenmemiştir, 1 = davranış gözlemlenmiştir), böylece gözlemlenebilir düzenleyici davranışlar doğrudan kaydedilebilmiştir. Gerekli hallerde, onaylama kalıplarını kontrol etmek ve düzenleyici göstergelerin dengeli bir şekilde temsil edilmesini sağlamak için ters kodlanmış maddeler dahil edilmiştir. Toplam puan ne kadar yüksekse, gözlemlenen öz düzenleme işlevselliği o kadar yüksek olarak değerlendirilmektedir.

Öz Düzenleme Gözlem Formu, okul öncesi öğretmenleri tarafından doğal sınıf ortamlarında çocukları düzenli olarak gözlemlemek üzere tasarlanmış yapılandırılmış bir gözlem aracıdır. Öğretmenler, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış sınıf ortamlarında çocuklarla etkileşimde bulundukları için, öz düzenleyici davranışların günlük aktivitelerde nasıl ortaya çıktığını sistematik olarak izleyebilirler. Maddeler, ikili bir format kullanılarak puanlanmaktadır (0 = davranış gözlemlenmedi, 1 = davranış gözlemlendi). Bu puanlama yaklaşımı, sıklık tahminlerine veya genel izlenimlere dayanmak yerine, açıkça tanımlanmış, gözlemlenebilir düzenleyici davranışların doğrudan kaydedilmesini kolaylaştırmak için seçilmiştir. Belirli davranışların varlığını veya yokluğunu kodlayarak, araç öznel yorumlamayı azaltmayı ve gözlemde tutarlılığı artırmayı amaçlamaktadır. Uygun olduğu durumlarda, düzensiz davranışları (örneğin, dürtüsel veya yıkıcı eylemler) temsil eden olumsuz ifadeli maddeler gözlem formuna yerleştirilmiştir. Bu maddeler ters kodlanmaktadır. Bu yaklaşım, tek taraflı yanıt kalıplarının önlenmesi hem uyumlu hem de uyumsuz öz düzenleyici davranışların boyutlar arasında sistematik olarak temsil edilmesini sağlamaktadır. Alt ölçek puanları, her bir düzenleyici alanda ilgili maddelerin toplanmasıyla hesaplanmakta ve tüm maddelerin toplanmasıyla toplam öz düzenleme puanı elde edilmektedir. Daha yüksek puanlar, sınıf ortamında gözlemlenen öz düzenleme işlevinin daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Veri Analizi

"Öz Düzenleme Gözlem Formunun" psikometrik özelliklerini değerlendirmek için veri analizleri birkaç aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Maddeler ikili olarak puanlandığından (0 = gözlemlenmedi, 1 = gözlemlendi), ön veri taraması veri girişi hatalarını tespit etmeye ve veri setinin faktör analizi için uygunluğunu değerlendirmeye odaklanmıştır. Örneklemin yeterliliği Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) ölçüsü kullanılarak değerlendirilmiştir. Korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını incelemek için Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. Yapı geçerliliği, Keşifsel Faktör Analizi (KFA) ile incelenmiştir. Faktör yapısının yorumlanabilirliğini kolaylaştırmak için Varimax ortogonal rotasyonu

uygulanmıştır. Madde iyileştirmesi, üç ardışık aşamada yinelemeli olarak gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık güvenilirliği, ikili veriler için uygun olan Kuder-Richardson Formülü 20 (KR-20) ve Spearman-Brown formülü kullanılarak düzeltilmiş bölünmüş yarı güvenilirlik kullanılarak değerlendirilmiştir. Ek olarak, madde ayrımını değerlendirmek için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Ayırt edici geçerliliği için, toplam ölçek puanlarına göre üst ve alt %27'lik gruplar oluşturulmuştur. Bu gruplar arasındaki madde düzeyindeki ortalama farkları karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır. İstatistiksel anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir. Etki büyüklükleri, grup farklılıklarının büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d, alt ölçekler arasındaki ve alt ölçekler ile toplam puan arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca Spearman–Brown düzeltme formülü kullanılarak hem toplam ölçek hem de her bir alt boyut için bölünmüş yarı güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Öz düzenleme puanlarının yaş grubu ve cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için betimsel istatistikler ve iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

BULGULAR

Öz Düzenleme Gözlem Formunun Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Yapı Geçerliliği

Gözlem Formunun yapı geçerliliği, Keşifsel Faktör Analizi (KFA) kullanılarak incelenmiştir. Bu analizin amacı, ilk 59 maddelik havuzun, okul öncesi dönemde öz düzenlemenin çok boyutlu doğasıyla tutarlı, teorik olarak anlamlı bir faktör yapısını yansıtıp yansıtmadığını belirlemektir. KFA yapılmadan önce, veri setinin uygunluğu değerlendirilmiştir. Örnekleme yeterliliği Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) istatistiği kullanılarak değerlendirilmiş ve korelasyon matrisinin faktörlenebilirliği Bartlett Küresellik Testi ile incelenmiştir. İlk 59 maddelik madde havuzunda KMO değeri 0.894 olarak hesaplanmış, bu da belirlenen kriterlere göre örneklemin yeterliliğinin çok iyi olduğunu göstermiştir (Kaiser, 1974). Bartlett Küresellik Testi istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur $\chi^2(1711) = 6893{,}14$, $p < 0{,}001$. Bu durum madde arası korelasyon matrisinin bir özdeşlik matrisi olmadığını ve bu nedenle faktör analizi için uygun olduğunu doğrulamıştır.

Keşfedici Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonrası Revizyon Süreci

Gözlem formunun gizil yapısını incelemek için Varimax rotasyonu ile ana eksen faktörlemesi kullanılarak KFA yapılmıştır. Okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili teorik beklentilere dayalı ve scree plot incelemesi ile

desteklenen üç faktörlü bir çözüm belirlenmiştir. Madde seçimi kararları, önceden tanımlanmış psikometrik kriterlere göre verilmiştir: (1) Birincil faktör yüklemesi ≥ .40, (2) Çapraz yükleme < .30, (3) Birincil ve ikincil yüklemeler arasındaki fark ≥ .15. Bu kriterler, faktörlerin netliği, yapısal istikrar ve kavramsal tutarlılığı sağlamak için yinelemeli olarak uygulanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1: Madde Revizyon Süreci

Aşama	Çıkarılan Maddeler	Kalan Maddeler
İlk Madde Havuzu	—	59
Düşük Yüklemeler (< .35)	6	53
Çapraz Yüklemeler	12	41
Yapısal Kararsızlığın Giderilmesi	1	40
Nihai Revizyon	3	37

Aşama 1: Düşük Yük Değerine Sahip Maddelerin Çıkarılması

İlk çıkarımda, altı madde .35'in altında birincil yüklemeler göstermiştir. Düşük yük değerine sahip maddeler, gizil yapıya minimum ortak varyans katkısı sağlamakta ve zayıf göstergeler olarak işlev görmektedir. Bu tür maddelerin ölçekte tutulması, ölçüm hatasına yol açabilmekte, açıklanan varyansı azaltabilmekte ve altta yatan yapıyı belirsiz hale getirebilmektedir. Buna göre, bu altı madde kaldırılmış ve 53 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Bu iyileştirme, örnekleme yeterliliğini (KMO = .902) artırmış ve üç faktörlü çözümle açıklanan toplam varyansı artırmıştır.

Aşama 2: Çapraz Faktör Yüküne Sahip Maddelerin Çıkarılması

Sonraki analiz, faktörler arasında yetersiz farklılaşma (< 0,15 fark) ile önemli çapraz yüklemeler (≥ 0,30) içeren 12 madde ortaya çıkarmıştır. Çapraz faktör yüküne sahip maddeler, faktöriyel belirsizliği göstermekte ve bir maddenin tek bir gizil boyutu benzersiz bir şekilde temsil etmediğini düşündürmektedir. Bu tür belirsizlik, ayırt edici geçerliliği ve faktör yapısının yorumlanabilirliğini zayıflatabilmektedir. Boyutsal farklılığı korumak ve yapı netliğini artırmak için bu 12 madde kaldırılmıştır. Böylece ölçek 41 maddeye indirilmiştir.

Aşama 3: Yapısal Kararsızlığın Giderilmesi

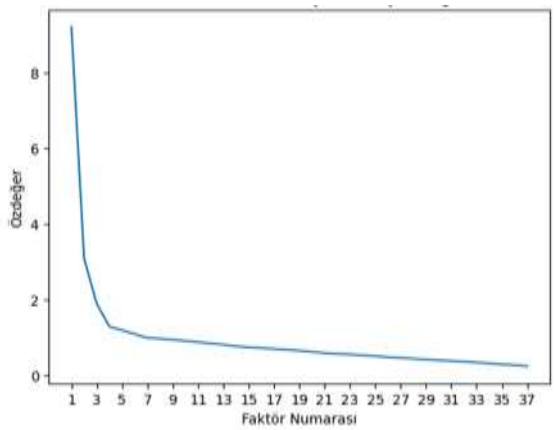
Önemli madde azaltımının ardından faktör yapısı yeniden incelenmiştir. Bir madde (Madde 24) kalıntı çapraz yükleme kararsızlığı göstermiş ve kaldırılmıştır. Yapısal karasızlığın giderilmesi için diğer incelemeler sonucunda düşük yüklemeli (< .40) veya yetersiz yükleme farklılaşması olan üç madde daha tespit edilmiştir. Tekrarlanan iyileştirmelerden sonra, nihai 37 maddelik bir çözüme ulaşılmıştır. Nihai

model için: KMO = .894 ve Bartlett Küresellik Testi anlamlı olarak bulunmuştur, $\chi^2(666) = 4161.20$, $p < .001$. Üç faktörlü çözüm, toplam varyansın %38.95'ini açıklamaktadır. İlk üç faktörün özdeğerleri sırasıyla 9.94, 3.53 ve 2.05 idi. Scree grafiğinin incelenmesi sonucunda (Şekil 1), üçüncü faktörden sonra belirgin bir kırılma noktası olduğu görülmüş ve bu durum üç faktörlü yapının korunmasını desteklemiştir. Korunan tüm maddeler şunları göstermiştir: (1) Birincil yüklemeler ≥ .40, (2) Çapraz yüklemeler < .30, (3) Faktörler arasında yeterli farklılaşma. Nihai döndürülmüş faktör yükleme matrisi (Tablo 2), korunan maddeler arasında açık faktör kümelenmesi ve kavramsal tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Nihai 37 Maddelik Üç Faktörlü Yapıya Ait Döndürülmüş Faktör Yükleri

Madde	Davranış Düzenleme (Faktör 1)	Duygusal Düzenleme (Faktör 2)	Bilişsel Düzenleme (Faktör 3)
1	-0.517		
45	-0.533		
46	-0.579		
48	-0.593		
49	-0.6		
50	-0.509		
41	-0.532		
25	-0.4		
55	-0.594		
56	-0.711		
12	-0.446		
57	-0.592		
8	-0.554		
7	-0.59		
17	-0.439		
40	-0.609		
23			-0.517
26			-0.556
28			-0.488
31			-0.477
54		0.485	
51		0.597	
34		0.569	
37		0.645	
36		0.401	
35		0.573	
58		0.623	
32		0.519	
30		0.453	
29		0.468	
27		0.534	

20	0.602
16	0.425
13	0.458
10	0.499
39	0.406
59	0.492



Şekil 1: Nihai 37 Maddelik Üç Faktörlü Yapıya Ait Scree Grafiği

Öz Düzenleme Gözlem Formunun Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Öz Düzenleme Gözlem Formunun güvenirliğini ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin sonuçlara Tablo 3'de yer verilmektedir.

Tablo 3: İç Tutarlık ve Eşdeğer Yarılar Güvenirlik Katsayıları

	Madde Sayısı	Cronbach's α	Eşdeğer Yarılar (r)	Spearman–Brown
Davranış Düzenleme	15	.90	.83	.91
Duygusal Düzenleme	12	.87	.79	.88
Bilişsel Düzenleme	10	.85	.42	.59
Ölçek Toplam	37	.91	.84	.91

Tablo 3 incelendiğinde gözlem formunun faktörlerinin ve formun toplam puanlarının Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla .90, .87, .85 ve .91 olduğu görülmüştür. Eşdeğer yarılar yöntemi ile ulaşılan güvenirlik katsayılarının ise alt boyutlar ve formun tümü için sırasıyla .83, .79, .42 ve .84 olduğu saptanmıştır. Genel olarak, yüksek toplam güvenilirlik (α= .91; Spearman–Brown= .91) ve yeterli ila mükemmel alt boyut güvenilirlik

katsayılarının uyumu, Öz Düzenleme Gözlem Formunun sağlam iç tutarlılık gösterdiğine dair güçlü kanıtlar sunmuştur.

Gözlem formunun yapısal tutarlılığını incelemek için, üç alt boyut arasında ve her bir alt boyut ile toplam puan arasında Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır (Tablo 4).

Tablo 4: Alt Boyutlar ile Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Matrisi

	Davranışsal Düzenleme	Duygusal Düzenleme	Bilişsel Düzenleme	Toplam
Davranışsal Düzenleme	1	.54	.26	.88
Duygusal Düzenleme	.54	1	.04	.86
Bilişsel Düzenleme	.26	.04	1	.30
Ölçek Toplam	.89	.86	.29	1

Tablo 4'de, alt boyutlar arasındaki korelasyonların .04 ile .54 arasında değiştiği, alt boyutlar ile toplam puan arasındaki korelasyonların ise .30 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür. Davranışsal ve Duygusal Düzenleme arasındaki orta düzeydeki ilişki (r =.54), bu bileşenlerin öz düzenlemenin birbiriyle yakından ilişkili yönlerini temsil ettiğini göstermiştir. Buna karşılık, Bilişsel Düzenlemenin diğer alt boyutlarla zayıf bir ilişkisi (r = .04–.26) olduğu saptanmıştır. Bu durum, bilişsel düzenlemenin daha belirgin bir düzenleme alanı olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca her bir alt boyut ile toplam puan arasındaki güçlü korelasyonlar (r = .30–.89), genel ölçeğin yapısal tutarlılığı için ek kanıt sağlamaktadır.

Gözlem formunun ve alt boyutlarının ayırt edici gücünü incelemek için, toplam puanlarına göre sıralama yapılmıştır. Üst %27 ve alt %27 grupları belirlenmiş, toplam ve her bir alt boyut için grup ortalamalarını karşılaştırmak üzere bağımsız örneklem t-testleri yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Alt ve Üst %27 Grup Ortalamalarına Dayalı t-Testi Sonuçları

	%27 Alt Grup	%27 Üst Grup	t	p	Cohen's d
Davranışsal Düzenleme	4.61	15.05	-30.88	< .001	4.91
Duygusal Düzenleme	1.53	11.41	-23.93	< .001	3.81
Bilişsel Düzenleme	2.90	3.71	-5.07	< .001	0.81
Ölçek Toplam	9.04	30.16	-39.62	< .001	6.30

Tablo 5'te gösterildiği gibi, tüm alt boyutlarda ve toplam alt ve üst %27 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir

($p < .001$). Toplam ölçeğin, son derece güçlü bir ayırt edici güç ortaya koyduğu belirlenmiştir ($t = -39.62$, $d = 6.30$). Davranışsal Düzenleme ($t = -30.88$, $d = 4.91$) ve Duygusal Düzenleme ($t = -23.93$, $d = 3.81$) son derece büyük etki büyüklükleri sergilemiş, düşük ve yüksek düzeyde öz düzenleme becerisine sahip çocuklar arasında güçlü bir ayrım olduğunu göstermiştir. Bilişsel Düzenleme, önemli ancak nispeten daha küçük bir etki göstermiştir ($t = -5.07$, $d = 0.81$), bu da genel kriterlere göre büyük bir etki büyüklüğünü temsil etmektedir. Bu bulgular, gözlem formunun farklı düzeylerdeki öz düzenleme işlevlerini etkili bir şekilde ayırt ettiğini gösteren güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Kalan 37 maddenin ayırt ediciliğini daha ayrıntılı olarak değerlendirmek için, her madde için alt ve üst %27 grupları karşılaştırılarak bağımsız örneklemler t-testleri gerçekleştirilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Alt ve Üst %27 Gruplarına Dayalı Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları

Madde	Alt Grup Ortalaması	Üst Grup Ortalaması	t	p	Cohen's d
1	.47	.99	-8.96	< .001	1.43
7	.34	.96	-10.71	< .001	1.70
8	.24	.92	-12.01	< .001	1.91
10	.10	.76	-11.11	< .001	1.77
12	.19	.84	-10.56	< .001	1.68
13	.14	.68	-8.29	< .001	1.32
16	.14	.85	-12.55	< .001	2.00
17	.18	.89	-12.60	< .001	2.01
20	.08	.72	-10.95	< .001	1.74
23	.78	.90	-1.97	< .001	0.31
25	.33	.89	-8.67	< .001	1.38
26	.70	.91	-3.52	< .001	0.56
27	.09	.68	-9.64	< .001	1.53
28	.63	.94	-4.97	< .001	0.79
29	.16	.72	-8.46	< .001	1.35
30	.10	.63	-8.26	< .001	1.31
31	.78	.96	-3.45	< .001	0.55
32	.15	.67	-7.75	< .001	1.23
34	.06	.86	-16.64	< .001	2.65
35	.09	.58	-7.66	< .001	1.22
36	.10	.46	-5.38	< .001	0.86
37	.05	.80	-14.41	< .001	2.29
39	.03	.29	-4.88	< .001	0.78
40	.46	.97	-8.78	< .001	1.40
41	.29	.95	-11.52	< .001	1.83
45	.37	.99	-11.07	< .001	1.76
46	.24	.99	-14.93	< .001	2.38

48	.25	.95	-12.63	< .001	2.01
49	.20	.99	-16.62	< .001	2.64
50	.20	.91	-12.72	< .001	2.02
51	.06	.75	-12.11	< .001	1.93
54	.13	.70	-8.86	< .001	1.41
55	.46	.96	-8.38	< .001	1.33
56	.23	.94	-12.91	< .001	2.05
57	.16	.92	-14.72	< .001	2.34
58	.01	.62	-10.77	< .001	1.71
59	.04	.63	-10.13	< .001	1.61

Tablo 6 incelendiğinde gibi, alt ve üst %27 gruplarına dayanan bağımsız örneklemler t-testi sonuçları, tüm maddelerin gözlemlenen öz düzenleme düzeyleri düşük ve yüksek olan çocuklar arasında önemli bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre t değerleri -1.97 ile -16.64 arasında değişmekte olup, tüm maddeler $p < .001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Etki büyüklüğü (Cohen's d) 0.31 ile 2.65 arasında değişmekte olup, gruplar arasında orta düzeyden çok büyük farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. En güçlü ayrım, duygusal düzenleme ve dikkat düzenlemeyi değerlendiren maddelerde (örneğin, Madde 34 ve 49) gözlemlenirken, Madde 23 nispeten daha zayıf bir ayrım göstermiştir ($d = 0.31$). Genel olarak bu sonuçlar, maddelerin farklı düzeylerdeki öz düzenleme davranışlarını etkili bir şekilde ayırt ettiğine dair güçlü kanıtlar sunmaktadır.

Öz Düzenlemede Yaş ve Cinsiyet Farklılıkları

Öz düzenleme puanlarının yaş grubu ve cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek için betimsel istatistikler (Tablo 7) ve iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo 7: Yaş ve Cinsiyete Göre Öz Düzenleme Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt Ölçekler	Kız (n = 142) M (SD)	Erkek (n = 151) M (SD)	4-5 yaş (n = 47) M (SD)	5-6 yaş (n = 246) M (SD)
Davranışsal Düzenleme	11.30 (4.44)	9.63 (4.74)	8.96 (5.14)	10.72 (4.52)
Duygusal Düzenleme	6.30 (4.48)	5.27 (4.71)	5.04 (4.88)	5.91 (4.57)
Bilişsel Düzenleme	3.40 (0.97)	3.04 (1.16)	3.36 (0.87)	3.19 (1.12)
Ölçek Toplam	21.00 (7.78)	17.94 (8.72)	17.36 (9.56)	19.82 (8.12)

Tanımlayıcı istatistikler, kızların davranışsal ve bilişsel düzenleme ile toplam öz düzenleme alanlarında erkeklerden daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Daha büyük çocuklar (61-72 ay) daha küçük çocuklara (48-60 ay) göre davranışsal düzenleme puanlarında daha yüksek puanlar alırken,

duygusal ve bilişsel düzenleme alanlarında yaş grupları arasında farkların daha az olduğu belirlenmiştir.

Yaş ve cinsiyetin bağımsız ve birleşik etkilerini değerlendirmek için iki yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8: Yaş ve Cinsiyet için İki Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Ölçekler	Etki	F(1, 289)	p
Davranışsal Düzenleme	Yaş	5.15	.024
	Cinsiyet	9.07	.003
	Yaş × Cinsiyet	0.03	.852
Duygusal Düzenleme	Yaş	1.19	.277
	Cinsiyet	3.45	.064
	Yaş × Cinsiyet	4.53	.034
Bilişsel Düzenleme	Yaş	1.38	.241
	Cinsiyet	8.67	.003
	Yaş × Cinsiyet	0.57	.450
Ölçek Toplam	Yaş	2.92	.088
	Cinsiyet	9.50	.002
	Yaş × Cinsiyet	1.41	.237

Tablo 8 incelendiğinde, “Davranış Düzenleme” için, yaş $F(1, 289) = 5.15$, $p = .024$ ve cinsiyet, $F(1, 289) = 9.07$, $p = .003$ için önemli ana etkiler bulunmuştur. Daha büyük çocuklar, daha küçük çocuklara göre daha yüksek davranış düzenleme puanları gösterirken, kızlar erkeklere göre önemli ölçüde daha yüksek puanlar almıştır. Yaş × Cinsiyet etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir, $F(1, 289) = 0.03$, $p = .852$. “Duygusal Düzenleme” için, yaşın etkisinin, $F(1, 289) = 1.19$, $p = 0.277$, ve cinsiyetin etkisinin, $F(1, 289) = 3.45$, $p = 0.064$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, yaş ve cinsiyet arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten, anlamlı bir Yaş × Cinsiyet etkileşimi ortaya çıkmıştır, $F(1, 289) = 4.53$, $p = .034$. “Bilişsel Düzenleme” için, cinsiyetin anlamlı bir ana etkisi gözlemlenmiştir, $F(1, 289) = 8.67$, $p = .003$, buna göre kızlar erkeklerden daha iyi performans göstermiştir. Yaşın ana etkisi, $F(1, 289) = 1.38$, $p = .241$, ve etkileşim etkisinin ise, $F(1, 289) = 0.57$, $p = .450$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Toplam Öz düzenleme puanı için, cinsiyetin önemli bir ana etkisi saptanmıştır, $F(1, 289) = 9.50$, $p = .002$, yaşın ana etkisinin, $F(1, 289) = 2.92$, $p = .088$, ve etkileşim etkisinin, $F(1, 289) = 1.41$, $p = .237$, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı 4-6 yaş okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilen Öz Düzenleme Gözlem Formunun geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmaktır. Sonuçlar, Davranışsal Düzenleme, Duygusal Düzenleme ve Bilişsel Düzenlemeyi kapsayan üç faktörlü bir yapıya ilişkin temel kanıtlar ortaya koymuştur. Bu yapı, yürütücü kontrol süreçlerini, gözlemlenebilir davranışsal uyumu ve duygusal düzenleme mekanizmalarını ayıran çok boyutlu öz düzenleme kavramlarıyla tutarlıdır (Blair & Razza, 2007; McClelland & Cameron, 2012; Tutkun & Tezel Şahin, 2019; Zhou vd., 2012).

Araştırma sonucu, Öz Düzenleme Gözlem Formu için toplam varyansın %38,95'ini açıklayan 37 maddelik üç faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Bu oran sınırlı gibi görünse de öz düzenlemeyi tekil bir özellikten ziyade dinamik ve çok boyutlu bir sistem olarak kavramsallaştıran teorik perspektiflerle tutarlıdır (Gestsdottir & Lerner, 2008). Bu nedenle, ilgili ancak farklı alanlar arasındaki varyans dağılımı, okul öncesi dönemde öz düzenleyici becerilerin doğası gereği çok yönlü olduğunu yansıtabilmektedir. Ayrıca öz düzenlemenin, bilişsel, davranışsal ve duygusal bileşenleri birleştiren karmaşık gelişimsel yapısının beklentileriyle uyumludur (Rothbart & Bates, 2006; Tutkun, 2022b; Zimmerman, 2000). "Bilişsel Düzenleme" faktörü, dikkat kontrolü, çalışan bellek ve uyarlanabilir strateji kullanımı gibi yürütücü işlev süreçlerini gösteren davranışları kapsamaktadır (Blair & Razza, 2007; DeJoseph vd., 2026). "Davranışsal Düzenleme", kurallara uyma, katılım ve hedefe yönelik davranışları yansıtmaktadır; bu kavramlar okul öncesi ve ilkokul düzeyinde akademik sonuçları öngörmektedir (McClelland vd., 2007; Ponitz vd., 2009). "Duygusal Düzenleme", sosyal yeterlilik ve sınıfa uyumun merkezinde yer alan, çocukların hayal kırıklığını yönetme, duygusal ifadeleri düzenleme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır (Denham vd., 2003; Raver, 2004). Davranışsal ve duygusal düzenleme arasında gözlemlenen orta dereceli korelasyon, teorik beklentilerle uyumludur, çünkü duygusal düzensizlik sıklıkla sınıf ortamlarında gözlemlenebilir davranış bozuklukları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Raver, 2004). Aynı zamanda, faktörler arasında aşırı yüksek korelasyonların olmaması, yürütücü işlev süreçlerini daha geniş çaplı çaba gerektiren kontrol ve duygusal düzenleme mekanizmalarından ayıran araştırmalarla tutarlı olarak, boyutlar arasındaki ayrımı desteklemektedir (Zhou vd., 2012). Genel olarak bu bulgular, okul öncesi dönemde öz düzenlemeyi değerlendirmek için çok boyutlu bir gözlem çerçevesinin kavramsal geçerliliğini güçlendirmektedir.

Araştırma sonucunda gözlem formunun toplam (α = .91; KR-20 = .91) ve alt ölçek (.85–.90) iç tutarlığına yönelik değerleri, formun güçlü bir iç güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Üst-alt %27 grup karşılaştırmaları, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya koymuş ve etki büyüklükleri büyük ila çok büyük arasında değişmiştir. Bu bulgular, gözlem formunun daha yüksek ve daha düşük düzeyde öz düzenleme davranışı sergileyen çocukları etkili bir şekilde ayırt ettiğini göstermektedir. Güçlü ayrım indeksleri, erken psikometrik değerlendirmede madde duyarlılığının önemini vurgulayan ölçek geliştirme standartlarıyla tutarlıdır (DeVellis & Thorpe, 2021). Alt boyutlar arasında gözlemlenen karşılıklı ilişkiler, yapı tutarlılığını desteklemektedir. Davranışsal ve duygusal düzenleme arasındaki orta düzeydeki ilişki, sınıf ortamlarındaki işlevsel karşılıklı bağımlılıklarını yansıtırken, toplam puanlarla olan güçlü ilişkiler yapısal entegrasyonu göstermektedir. Bu model, farklı öz düzenleme ölçümlerinin birbiriyle ilişkili ancak yinelemeli olmadığına işaret eden meta-analitik bulgularla uyumludur (Duckworth & Kern, 2011).

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi çocukların öz düzenlemesinde yaş ve cinsiyetle ilgili anlamlı örüntüler ortaya koymuştur. Davranış düzenleme açısından hem yaşın hem de cinsiyetin önemli etkileri gözlemlenmiştir. Araştırmada daha büyük çocukların, daha küçük çocuklara göre daha yüksek davranış düzenleme becerilerine sahip olduğu ve çocukların yaşları arttıkça, davranış düzenleme becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Bu sonuç okul öncesi yıllarda öz düzenleme, engelleyici kontrol, dikkat sürekliliği ve kurallara bağlı davranışlarda hızlı bir büyüme olduğunu gösteren gelişimsel araştırmalarla tutarlıdır (Blair & Raver, 2015; Connolly & Obradović, 2026; McClelland vd., 2007; Tutkun vd., 2016). Bu açıdan okul öncesi dönemde çocukların, davranış düzenleme becerileri geliştikçe ve yürütücü işlevleri olgunlaştıkça, sınıfta kurallara uyum ve görevlere katılımda iyileşmeler beklenmektedir.

Araştırmadan elde edilen dikkat çekici bir sonuç da cinsiyetin öz düzenleme açısından belirgin farklılıklar ortaya koymasıdır. Araştırmada kız çocukların, davranış düzenleme, bilişsel düzenleme ve genel öz düzenleme alanlarında erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, kızların okul öncesi dönemde, özellikle dikkat kontrolü ve davranış uyumu ile ilgili alanlarda daha gelişmiş öz düzenleme davranışları sergilediklerini gösteren önceki araştırmalarla uyumludur (Connolly & Obradović, 2026; Liu vd., 2026; Tutkun vd., 2016). Bu örüntünün gelişimsel açıklamaları arasında, yürütücü işlevleri destekleyen

sinir sistemlerinin daha erken olgunlaşması, kız ve erkek çocuklarda düzenleyici davranışları farklı şekilde pekiştiren sosyalleşme süreçlerinin yer aldığı söylenebilir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu sonuçlar, öz düzenleyici işlevlerde anlamlı gelişimsel ve cinsiyetle ilgili farklılıkları tespit etmede Öz Düzenleme Gözlem Formu'nun duyarlılığını desteklemektedir. Teorik olarak tutarlı yaş ve cinsiyet modellerinin varlığı, araç için ek yapı ile ilgili geçerlilik kanıtı sağlamaktadır. Aynı zamanda, tüm alt boyutlarda tek tip yaş etkilerinin olmaması, erken çocukluk döneminde öz düzenlemenin çok boyutlu ve bağlama bağlı doğasını vurgulamaktadır.

SONUÇ

Bu çalışma, okul öncesi çocuklarda öz düzenlemenin davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutlarını değerlendirmek için tasarlanmış, yapılandırılmış bir gözlem aracı olan Öz Düzenleme Gözlem Formu için ilk psikometrik kanıtları geliştirmek ve sunmak amacıyla yapılmıştır. Çok boyutlu teorik çerçevelere dayanan bulgular, okul öncesi dönemde öz düzenleme süreçlerinin bütünleştirici ancak ayırt edilebilir doğasını yansıtan üç faktörlü bir yapıyı desteklemektedir.

Okul öncesi ortamlarda sistematik davranış kodlamaya dayanan Öz Düzenleme Gözlem Formu, performansa dayalı öz düzenleme görevleri veya genel derecelendirme ölçeklerinden farklı olarak, sınıf ortamlarında ortaya çıkan gözlemlenebilir öz düzenleyici davranışları ele almaktadır. Böylelikle, gelişim açısından kritik bir dönemde bilişsel kontrol, duygusal düzenleme ve davranışsal uyumun nasıl birlikte işlediğini incelemek için ortama duyarlı bir çerçeve sunmaktadır. Güçlü iç tutarlılık ve madde ayrım endeksleri, aracın örneklem popülasyonu içinde yapısal tutarlılık ve bireysel farklılıklara duyarlılık gösterdiğini düşündürmektedir. Ayrıca, öz düzenleme puanlarında yaş ve cinsiyetle ilgili anlamlı farklılıkların tespit edilmesi, bu aracın yapı ile ilgili geçerliliğine dair ek kanıtlar sunmaktadır. Daha büyük çocuklar, okul öncesi yıllarda gelişimsel ilerlemeyle tutarlı olarak daha yüksek davranış düzenleme becerileri sergilerken, özellikle davranışsal ve bilişsel düzenleme açısından cinsiyet farklılıkları, bu aracın teorik olarak beklenen gelişimsel örüntülere duyarlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, okul öncesi çocukların öz düzenleyici işlevlerindeki değişkenliği belirlemek için güvenilir bir araç olarak alana katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda gelecek araştırmalarda önerilen üç faktörlü modelin yapısını güçlendirmek için, bağımsız örneklemlerde doğrulayıcı faktör analiziyle yapıyı doğrulayabilir, Öz Düzenleme Gözlem Formu puanları ile sonraki akademik veya sosyo-

duygusal sonuçlar arasındaki ilişkileri inceleyen uzunlamasına araştırmalar gerçekleştirebilirler.

REFERANSLAR

Arslan-Çiftçi, H., Uyanık, G., & Acar, İ. H. (2020). Çocukluk Dönemi Yürütücü İşlevler Envanteri Türkçe Formunun 48-72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *4*(3), 762-787. https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043260

Balcı, A., Kotaman, H., & Aslan, M. (2021). Impact of earning on young children's sharing behaviour. *Early Child Development and Care*, *191*(11), 1757-1764. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1674294

Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, *66*(1), 711-731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221

Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, *78*(2), 647-663. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: a primer. *Frontiers in public health*, *6*, 149. https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 793–828). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114

Connolly, C., & Obradović, J. (2026). Understanding Diverse Preschoolers' Knowledge of Emotion Regulation Strategies. *Social Development*, *35*(1), e70034. https://doi.org/10.1111/sode.70034

DeJoseph, M. L., Merculief, A., Sulik, M. J., & Obradović, J. (2026). Understanding learning variability in early childhood: An equity-centered assessment of cognitive regulation among diverse preschool children. *Early Education and Development*, *37*(1), 220-244. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2578816

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, *74*(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. *The Journal of genetic psychology*, *173*(3), 246-278. https://doi.org/10.1080/00221325.2011.597457

Denham, S. A., Bassett, H. H., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2013). Head Start preschoolers' emotional positivity and emotion regulation predict their social-emotional behavior, classroom adjustment, and early school success.

The Dialog: A Journal for Inclusive Early Childhood Professionals, 16(2), 18–33. https://doi.org/10.55370/hsdialog.v16i2.92

DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage.

Duckworth, A. L., & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of research in personality*, *45*(3), 259-268. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.02.004

Fındık Tanrıbuyurdu, E. ve Güler Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 317-328.

Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, *51*(3), 202-224. https://doi.org/10.1159/000135757

İvrendi, A. & Erol, A. (2018). *4-6 yaş çocuklarına yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen Formu).* 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31-36. https://doi.org/10.1007/BF02291575

Kılıç, M., Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2021). The mediating role of social skills in the relationship between preschool children's academic self-esteem and problem behaviours. *Journal of Innovative Research in Teacher Education (JIRTE)*, *4*(3), 393-409. https://doi.org/10.29329/jirte.2023.616.3

Kotaman, H., & Balcı, A. (2025). The Impact of Personalized Storybooks on Children's Altruistic Sharing Behavior. *Early Childhood Education Journal*, 1-9. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01976-x

Kotaman, H., Ördek İnceoğlu, S., Balcı, A., & Aydın Kılıç, Z. N. (2025). The impact of acquaintance meetings on children's school adjustment and teachers' burnout in preschools. *Early Childhood Education Journal*, *53*(7), 2745-2754. https://doi.org/10.1007/s10643-024-01781-y

Liu, C., Wang, S., Xie, H., & Wang, X. (2026). Home-Rearing Environment and Early Math Achievement: Longitudinal Mediation Through Children's Self-Regulation and Math Anxiety. *Early Education and Development*, *37*(2), 347-370. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2559428

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, *79*(3), 732-749. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x

McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child development perspectives*, *6*(2), 136-142. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, *43*(4), 947–959. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947

McClelland, M. M., Acock, A. C., Piccinin, A., Rhea, S. A., & Stallings, M. C. (2013). Relations between preschool attention span-persistence and age 25

educational outcomes. *Early childhood research quarterly*, *28*(2), 314-324. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.008

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, *108*(7), 2693-2698. https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108

Nigg, J. T. (2016). Annual research review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(4), 361–383. https://doi.org/10.1111/jcpp.12675

Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. (2017). *Educational psychology: Developing learners* (9. Basım). New York, NY: Pearson.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, *45*(3), 605–619. https://doi.org/10.1037/a0015365

Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*, *75*(2), 346-353. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x

Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner (Eds.) & N. Eisenberg (Volume Ed.), *Handbook of child psychology (6th ed.): Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (pp. 99–176). New York: Wiley.

Silverman, I. W., & Ragusa, D. M. (1992). A short-term longitudinal study of the early development of self-regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *20*(4), 415-435. https://doi.org/10.1007/BF00918985

Tutkun, C. (2022a). Okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin öz düzenlemeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(84), 1508-1528. https://doi.org/10.17755/esosder.1082118

Tutkun, C. (2022b). Self-regulation skills of preschool children: Family, teacher and education programs. H. Şahin (Ed.), Educational sciences: Theory, current researches and new trends 5 içinde (s. 51-69). IVPE.

Tutkun, C., Aydın Kılıç, Z. N., & Balcı, A. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Ölçeği'nin (Ö-ÖDÖ) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *23*(1), 641-665. https://doi.org/10.37217/tebd.1564293

Tutkun, C., & Eskidemir Meral, S. (2025). Preschool children's social skills, problem behaviors, academic self-esteem and teacher-child relationship: a serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1453193. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1453193

Tutkun, C., & Tezel Şahin, F. (2019). Self–Regulation in the development of children. In V. Krystev, R. Efe, & E. Atasoy (Eds.), *Theory and practice in social sciences* (pp. 192-199). St. Kliment Ohridski University Press.

Tutkun, C. Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s.459-473). Pegem Akademi.

Watts, T. W., Duncan, G. J., & Quan, H. (2018). Revisiting the marshmallow test: A conceptual replication investigating links between early delay of gratification

and later outcomes. *Psychological science*, *29*(7), 1159-1177. https://doi.org/10.1177/0956797618761661

Weiss, T., Williford, A., & Downer, J. (2026). Developing Self-Regulation Through Peer Relationships: The Moderating Roles of Classroom Emotional Support and Free Play in Preschool. *Early Education and Development*, *37*(1), 245-267. https://doi.org/10.1080/10409289.2025.2585293

Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature protocols*, *1*(1), 297-301. https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46

Zhou, Q., Chen, S. H., & Main, A. (2012). Commonalities and differences in the research on children's effortful control and executive function: A call for an integrated model of self-regulation. *Child development perspectives*, *6*(2), 112-121. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00176.x

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). Academic.

Coğrafya Eğitim-Öğretimi Alanında Türkiye'de 2002-2019 Yılları Arasına Ait Doktora Tez Çalışmalarının Metodolojik Olarak, Konu Alanına göre İncelenmesi [1]

İsmail Hakkı SAVRAN[2]
Kadir ADAMAZ[3]

[1] Bu çalışma yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[2] Sosyal Bilgiler Öğretmeni, ismailhsavran1@gmail.com

[3] MCBÜ. Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sos. Bil. Eğitimi Bölümü, adamazkadir@hotmail.com

ÖZET

Çalışma, Türkiye'de coğrafya eğitim-öğretimi alanındaki doktora tezlerinin (2002 - 2019) yapısal içeriklerini sistematik olarak ele almaktadır. Bu bağlamda tezler konu alanları, yapıldığı üniversite, enstitü, bilim-anabilim dalı, bitiş yılları, çalışma grupları, örneklem büyükleri, kullanılan yöntemler gibi özellikleri irdelenerek ele alınmıştır. Çalışma nitel yönteme göre desenlendiği gibi, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. YÖK Dokümantasyon, Yayın ve Daire Başkanlığının veri tabanında yer alan ve konumuzu oluşturan doktora tezleri (2002 – 2019) çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu bağlamda Coğrafya eğitimi konulu 53, öğretimi konulu ise 49 adet ulaşımına izin verilen doktora tezi tespit edilmiştir. Yukarıda da belirtildiği üzere tezlerin içerik özelliklerine göre kategorize edilen konular sistemli ve karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Zaman zaman tablolarla elde edilen veriler paylaşılma yoluna gidilmiştir. Kategorize edilen konulara ait elde edilen frekans (f= adet) ve yüzde durumları çerçevesinde bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular kayıt altına alınarak değerlendirilmiştir. Betimsel içerik analizi tekniği de verilerin analizinde kullandığımız yöntem olmuştur.

Anahtar Kelimeler – Coğrafya Öğretimi, Coğrafya Eğitimi, Doküman İncelemesi, Doktora Tezi

1. GİRİŞ

Coğrafya terimi eski Yunancadan gelmekte ve kelime anlamı olarak "Yeryüzünün tasviri" şeklinde ifade edilmektedir. Doğa bilimleriyle sosyal bilimler arasında bir köprü niteliği taşıması onu önemli kılmaktadır (Atalay, 2005: 1). Geçmişten günümüze dünyada meydana gelen birçok olayın sebebini izah etmeye yardımcı olmasının yanında insanların yeryüzüne dağılımlarını, mekânlarının özelliklerini inceleyen coğrafya; bireylerin küresel bazda eğitimi için de temel branşlardan birini teşkil eder (IGU. CGE, 1992'den akt. Kaya, 2010). İnsanlar coğrafya bilimi ile öncelikle yakın çevresinde sonrasında da tüm dünyadaki sorunları anlayabilmekte ve bunlara çözümler üretebilmektedir (Gümüşçü ve Balcıoğulları; 2005).

Ayrı bir disiplin olarak XVIII. yüzyılda Avrupa'da üniversite müfredatlarında görülmeye başlayan coğrafya Humboldt ve Ritter'in çalışmalarıyla gelişme kaydetmiştir (Ünlü, 2014: 5). Yaşadığı çevreden başlayarak dünya genelindeki birçok soruna karşı duyarlı davranan, bilinçli hareket eden ve vatansever nesiller için coğrafya bilimi önemlidir. Çünkü bu saydığımız unsurlar coğrafya eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (Akınoğlu, 2006: 28). Türkiye'de 2018 Coğrafya Dersi Öğretim

Programında da bu konuların altı çizilmektedir (MEB, 2018: 12). Dolayısıyla coğrafya alanındaki bilimsel çalışmaların önemi bu açıdan bakıldığında kendini açıkça göstermektedir.

Çalışmamızda coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılan doktora tezlerinde kullanılan yöntemler belirlenmiş olup bunların başında literatür taramasının geldiği belirlenmektedir.

Son yıllarda dünyanın birçok yerinde yapılandırmacı anlayış benimsenmiş, coğrafya öğretim programlarında değişme ve gelişmeler olmuş, buna bağlı olarak da yeni akademik çalışmalar ortaya çıkmıştır. Çalışmamızda da yeni araştırma alanları yanında bunların lisansüstü tezlere yansımasına vurgu yapılmaktadır. Yapmış olduğumuz incelemelerde coğrafya eğitimi-öğretimini ele alan doktora tezleriyle ilgili kapsamlı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla boşluğa doldurma veya katkı sunma adına da bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Çalışmanın araştırma problemini "Türkiye'de coğrafya eğitimi-öğretimi alanında 2002-2019 yılları arasında yazılmış doktora tezlerinin konu alanı ve metodolojik olarak eğilimleri nasıldır?" sorusu ifade eder.

Eğitim sistemlerinin sürekli olarak bir değişim ve gelişim içinde olması coğrafya eğitim-öğretimini de etkilemiştir. Dolayısıyla coğrafya eğitimi alanında da araştırmalar artmış olup bu alanda yapılan doktora tezlerinin çeşitli açılardan incelenmesiyle ortaya çıkan sonuçların, yeni çalışmalara katkı sunacağını söylemek mümkündür. Daha önce çalışma konumuzla ilgili bir çalışma olmaması, araştırmalarımız neticesinde elde ettiğimiz istatiksel sonuçlar yanında, tezlerde varlığını belirlediğimiz yöntemler, yıllara göre dağılımlar, çalışma grupları, üniversite, enstitü vs. yapıldığı yerler, dili gibi çeşitli tespitler, öneriler çalışmamıza artı değer katmaktadır. Çalışmanın bir ilk olma özelliğime sahip bulunduğunu da ifade edebiliriz. Bunun yanında konu alanına göre akademisyen, eğitici veya öğrencilere de ipuçları sunacaktır. Çalışmayla elde ettiğimiz sonuçlar çerçevesinde, tezlerde yeni gelişmeler ve süreçlere adapte olma düzeyleri konusunda da fikir sahibi olunacaktır.

Çalışmada ele alınan 2002-2019 yılları arasında Türkiye'de yapılmış olan coğrafya eğitim-öğretimi konulu ve internet ortamında "yök tez" alanından ulaşılabilen doktora tezleri 17 alt problem etrafında değerlendirilmiştir.

2. YÖNTEM

"Nitel araştırma yöntemleri" kullanılan çalışmada, "doküman incelemesi modeliyle" desenlenmiştir. Doküman incelemesi, konuyla ilgili bilgilere sahip olan yazılı belgelerin analiziyle veri sağlanması olarak tarif

edilebilir (Karataş, 2015). Türkiye'de coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılan doktora tezleri çalışmanın evreni oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmemiş YÖK Ulusal Tez merkezinde (Yök Tez) 06.11.2020 tarihli kapsamlı taramada 2002-2019 yılları arasına tarihli, erişimine izin verilmiş olan, coğrafya eğitim-öğretimi temalı, 74 adet doktora tezi incelenmiştir.

Doküman analizi, verilerinin toplanmasında kullandığımız yöntem olmuştur. Yök Tez'de "coğrafya eğitimi" anahtar kelimesiyle, izinli olan doktora tezleri taranmış ve 53 doktora tezine ulaşılmıştır. Ayrıca "coğrafya öğretimi" anahtar kelimesiyle de yapılan taramada 49 adet doktora tezi tespit edilmiştir. Tüm bu tezler bilgisayarda oluşturduğumuz "tez inceleme formu"na işlenmiş, sonrasında analiz edilmiştir. Excel dosyasına kaydedilen tez isimleri kategorilere ayrılmıştır. Her iki anahtar kelimede görülen 28 adet doktora tezi ayrıca ele alınmamış, her iki kategoride değerlendirilmiştir. Yüzde (%) ile frekans (f) durumları çıkarılmış ve bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada geçerliği sağlama adına örnekleme yöntemine gidilmemiş, bulgular bölümünde elde ettiğimiz verilerin yorumlaması yapılmıştır. Bunun yanında evrenin bütününe ulaşılarak, bilgiler çalışmaya ilave edilmiştir. Tüm tezler Excel dosyasında koruma altına alınmış olup, bu tezlere YÖK'ün ilgili web sitesinden ulaşılabilir.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma konumuzu oluşturan tezlerden incelemelerimiz sonucu elde ettiğimiz veriler, alt problemler çerçevesinde frekans ve yüzde durumları çıkarılarak açıklamalarla değerlendirilerek yazılmıştır. Çalışmada sürekli tekrara düşmeme adına "Coğrafya Eğitimi ve Öğretimi Alanında Yazılmış Doktora Tezleri" yerine, bazen sadece "Tezler" ifadesi kullanılma yoluna gidilmiştir. Alt problem soruları çerçevesinde elde ettiğimiz bilgiler doğrultusunda açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Tezlerin Konu Alanları

Mevcut tezlerde genel olarak ilk akla gelen hususlardan biri konusudur. Çalışmada da öncelikli olarak araştırma konumuzu oluşturan tezlerin konuları incelemeye tabi tutulmuş, elde edilen veriler kapsamlı olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın ilk alt problemi olarak "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılan doktora tezlerinin konu alanları nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Tezlerden coğrafya eğitimi kapsamında olanlar 17 farklı konuda kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler ve içerikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere "program/müfredat" kategorisi konu alanları sıralamasında birinci sırada yer almaktadır. Bu kategori mevcut tezlerin yaklaşık ¼'ünü oluşturmakta aynı zamanda birtakım ülkelerle, Türkiye'deki programlarının karşılaştırılmalarının ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Öğretim ilke, yöntem, teknik, yaklaşım, stratejilerinin de oldukça fazla bir oranda çalışılmıştır. Diğer konular da tabloda görüleceği üzere azalarak 1 adede kadar düşmektedir.

Yapmış olduğumuz incelemelerde Coğrafya öğretimi alanında yapılan tezlerin içerik olarak 13 adet kategorik bölümlenmeden oluştuğu tespit edilmiştir. Bunlar tablo 2'de verilmiştir.

Coğrafya öğretimi kapsamında yer alan 49 adet tezin 18 adedi öğretim ilke, yöntem, teknik, yaklaşım, stratejileri konularını kapsadığı ve toplamda %36,73 oranında paya sahip olduğu belirlenmektedir. Program/müfredat içerikli tezlerin sayısı 12 adet, yüzdelik oranı ise %24,49'dur. Üçüncü sırayı ise %12,24 oranıyla değerlendirme konulu 6 adet tez almıştır. Bunları %4,08 oranıyla ikişer tane olmak üzere beceri öğretimi, bilgi sistemleri, teknoloji kullanımı takip etmiştir. Sonrasında da en az çalışılanlar olarak sınıflandırabileceğimiz %1,89 oran ve birer adetle, kartogram, okuryazarlık, çevre eğitimi, derse ilişkin görüş, değerler eğitimi, öğretim etkinlikleriyle, kavram öğretimi/incelenmesi olarak sıralanmıştır.

3.2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımları

Çalışmamızda alt problemlerden ikincisi olarak "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?" sorusu belirlenmiştir. Yapmış olduğumuz incelemelerde 2005 yılında araştırma alanımızla ilgili tez tespit edilememiştir. 2002 ile 2003 yıllarında coğrafya eğitimi, 2016 yılında ise öğretimi alanında tez olmadığı belirlenmiştir.

Coğrafya eğitim alanıyla ilgili tezlerden en fazla olan yıl 6 adet ile 2019'dur. Ardından adet sayısına göre 5'er tez ile 2008, 2010, 2011, 2012, 2014 yılları gelir. Sonrasında sırasıyla 4'er tez ile 2015, 2017; 3'er tez ile 2004, 2006; 2'şer tez ile 2007, 2009, 2018 yılları yer alır. 2013 ve 2016 yılları birer adet tez ile son sıraya yerleşmiştir.

Coğrafya öğretimiyle ilgili olarak en çok tezin yapıldığı yıl 2011'dir. Bu tarihte 8 adet tez tespit edilmiş olup bunlar %16,33 oranında paya sahiptir. Sonrasında 5'er tez ile 2009, 2012, 2014 yılları gelmekte olup her biri %10,20 oranında paya sahiptir. 2010 yılında 4; 2007, 2008, 2013 yıllarında 3'er; 2003, 2004, 2006, 2018 ve 2019 yıllarında 2'şer adet tez yapılmıştır. 2002, 2015 ve 2017 yılları ise birer adet tez ile son sırada yer almıştır.

3.3. Tezlerin Üniversite ve Enstitülere Göre Dağılımları

"Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin üniversite ve enstitülere göre dağılımı nasıldır?" sorusu çalışmamızda üçüncü alt problemi ifade etmektedir.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerin dağılımına bakıldığında ezici bir çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı görülür ki bunların sayısı 49'dur. Sosyal bilimler enstitülerinde ise sadece 4 adet tez tespit edilmektedir. Yüzdelik oranlar da %92,45'e %7,55 şeklinde oluşmuştur.

Tüm üniversiteler içinde Marmara Üniversitesi tez sayısı bakımından 25 adet ile ilk sırada yer alır. Gazi Üniversitesi 16 adet ile ikinci, Atatürk Üniversitesi de 4 adet ile üçüncü sıraya yerleşmiştir. Diğerlerinde ise rakamlar 2 ve 1 adet olarak belirlenmektedir. Tablo 3'te verilen yüzdelik pay oranlarından da anlaşılacağı üzere Marmara Üniversitesi tezlerin yaklaşık olarak yarısının yapıldığı kurum olmuştur.

Coğrafya öğretimi konulu tezlerin dağılımına göre toplamda 49 adet tez tespit edilmekte, bunların 44'ü Eğitim Bilimleri, 5'i ise Sosyal Bilimler Enstitülerinde kayıtlı olduğu belirlenmektedir. Görüleceği üzere Eğitim Bilimleri öğretim alanlı tezlerde de büyük payı almıştır. Üniversite olarak bakıldığında Gazi Üniversitesi toplam 22 adet tez ile ilk sırayı almaktadır. Bu kez Gazi Üniversitesi %45,90 pay oranıyla açık ara ön sıraya yerleşmiştir. Onu 15 adet ile Marmara Üniversitesi, 4 adet ile de Dokuz Eylül Üniversitesi takip etmiştir. Diğer üniversitelerin pay oranları ise oldukça düşük kalmıştır.

3.4. Tezlerin Anabilim Dalına Göre Dağılımları

Çalışmamızdaki dördüncü alt problem sorusu "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin anabilim dalına göre dağılımları nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Coğrafya eğitimi alanıyla ilgili olarak tespit ettiğimiz doktora tezlerinin önemli bir kısmının Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında yapılmış olduğu, yaklaşık 2/3 pay oranıyla da açık ara diğer anabilim dallarına fark attığı anlaşılmaktadır. Bu alanda yapılan toplam 53 adet tezin 36 tanesi bu anabilim dalında üretilmiştir. Buna en yakın olarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı 5 tez ile ikinci, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı da 4 tez ile üçüncü sırada yer almıştır. İlköğretim ve Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği 2, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi ile Temel Eğitim Anabilim Dalları da birer adet tez ile arkadan gelmiştir. Bir adet tezde ise anabilim dalı belirtilmemiştir.

Coğrafya öğretimiyle ilgili yapılan tezlerde de coğrafya eğitimi başlığındaki gibi benzer bir durum söz konusudur. Yine yaklaşık 2/3 gibi bir oran ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı 33 tez ile açık ara zirveyi elinde tutmaktadır. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı 5 adet tez ile ve %10,20 pay oranıyla ikinci sırada yer almıştır. Sonrasında İlköğretim ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim dalları üçer tez ile üçüncü sırayı paylaşmıştır. Ardından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği 2 ve Eğitim Bilimleri ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi anabilim dalları da birer tez sıralanmıştır. Bir adet tezin anabilim dalı belirtilmemiştir.

3.5. Tezlerin Bilim Dalına Göre Dağılımları

"Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin bilim dalına göre dağılımları nasıldır?" sorusu çalışmamızın beşinci alt problemidir.

Bilim dalına göre tezlerin dağılımına baktığımızda Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalının 32 adet tez ile %60 civarında pay sahibi olduğu görülür. Toplam 53 adet olan tezlerin önemli bir kısmı bu bilim dalında yapılmıştır. En yakınında ise Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı 8 adet tez ve yaklaşık %15,09 pay ile ikinci sırada yer almıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitimi ve Uluslararası İlişkiler de birer adet tez ile listelenmektedir.10 adet tezde ise bilim dalı belirtilmemiştir.

Coğrafya öğretimiyle ilgili yapılan tezlerin bilim dallarına göre dağılımında Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı yine açık ara önde ve ilk sıradadır. Bu bilim dalında coğrafya öğretimiyle ilgili olarak toplam 31 adet tez yapılmıştır ki bunun yüzdelik payı %63,26 civarındadır. Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı 8 adet tez ve %16,33'lük pay ile ikinci sırada yer almıştır. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalında da 2 adet tez yapılmıştır. 8 adet tezin ise bilim dalı belirtilmemiştir.

3.6. Tezlerin Yazım Diline Göre Dağılımları

Çalışmamızda "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin yazım dili nedir?" sorusu altıncı alt problemi oluşturmaktadır.

Türkiye'de birçok yerde olduğu gibi çalışma konumuzu oluşturan alanda da yazım dili olarak Türkçe başı almaktadır. Nitekim toplam 74 tezin 73 adedi Türkçe olarak yazılmıştır. Sadece bir tanesinin İngilizce olarak yazıldığı belirlenmektedir.

3.7. Tezlerin Sayfa Sayılarına Göre Dağılımları

Çalışmamızın alt problemlerinden yedincisi "Coğrafya eğitim-öğretimi konulu doktora tezlerinin sayfa sayılarına göre dağılımları nasıldır?" sorusudur.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerin yaklaşık ¼'ünün 201 ile 250 sayfa sayısı aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bunların toplam sayısı 15 adet olup yüzdelik olarak %28,30 oranına sahiptir. Bununla birlikte sayfa sayısı 301 ile 350 arasında olan 9 adet tez mevcuttur. Bunlar hem adet bazında hem de %19,98 pay oranıyla ikinci sırada yer almıştır. 151 ile 200 arasında sayfa sayısıyla 8 adet olan tez de %15,09'luk pay oranıyla üçüncü sıradadır. 500 sayfa üzeri 2, 400-500 arası 4, 251-300 arası 6, 100-150 arası 5, 351-400 arası 4 adet tez mevcuttur.

Coğrafya öğretimi konulu tezlerde sayfa aralığı bakımından en çok 201 ile 250 sayfa aralığına sahip tez yapıldığı belirlenmektedir. Bunların sayısı 14 olup yüzdelik payı %28,57'dir. İkinci sırada ise 151 ile 200 sayfa aralığına sahip 13 tez yer almakta olup bunların payı da %26,53'tür. Üçüncü sırada yer alan 8 adet tezin sayfa sayı aralıkları 301 ile 350 arasındadır. Bunların pay oranı da %16,33'tür.400 sayfa üzeri 3, 100-150 sayfa arası 5, 251-300 arası 3, 351-400 arası 2 tez mevcut olup 450 sayfa üzeri teze rastlanmamıştır. Ayrıca tezlerin önemli bir kısmının sayfa sayı aralığının 100 ile 350 arasında değiştiğini söyleyebiliriz.

3.8. Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımları

Çalışmamızın sekizinci alt problem sorusu "Coğrafya eğitim-öğretimi konulu doktora tezlerinin danışman unvanlarına göre dağılımları nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Coğrafya eğitimiyle ilgili olarak yapılan tezlerin yöneticiliğini en fazla Prof. Dr. unvanlı akademisyenlerin yaptığı anlaşılmaktadır. Nitekim bu unvana sahip danışman sayısı 34 olup %64,15 oranında bir paya sahip oldukları belirlenmektedir. 13 adet ile Doç. Dr. unvanlı akademisyenlerin %24,53 oranında paya sahip olduğu görülür. Üçüncü sırada 4 adet ile Yrd. Doç. Dr. unvanlı danışmanlar olup %7,55 orana sahiptir. 2 adet tezde ise eş danışmanın bulunduğu tespit edilmiştir.

Coğrafya öğretimiyle ilgili yapılan tezlerin yine önemli bir kısmı Prof. Dr. unvanlı akademisyenlerce yapılmış olup bu tezlerin sayısı 25'tir. Yüzdelik pay olarak %51,02'lik bir orana sahiptir. Buna göre yapılan tezlerin yarısından fazlasının danışmanlığını Prof. Dr.'ların yürüttüğünü söyleyebiliriz. Bunun ardından 13 tez ve %26,53'lük pay ile Doç. Dr., 9 tez ve %18,37'lik pay ile Yrd. Doç. Dr.'lar gelmektedir. Son sırada da 2 adet eş danışmanın bulunduğu da ifade edilebilir.

3.9. Tezlerdeki Çalışma Gruplarının Yıllara Göre Dağılımları

Çalışmada alt problemlerin dokuzuncu sorusu "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin çalışma gruplarının yıllara göre dağılımları nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir. Yıllara göre faklı sayıda tezler

yapılmıştır. Aşağıda çalışma gruplarına ait yapılan tezlerin toplamı verilmiştir.

Coğrafya eğitimi temalı tezlerde karma gruplar 14 adet ve %26,12 pay oranıyla üzerinde en fazla çalışılan gruptur. Öğretmenler 11 tezle ikinci, ortaöğretim öğrencileri de 9 tezle çalışma grubu olarak üçüncü sırada yer almıştır. Öğretmen adayları ile alan eğitimi uzmanları 4, ilköğretim 2, okul öncesi ve ön lisans da birer tez ile son sırada yer almışlardır. 7 adet tezde ise çalışma grubu belirtilmemiştir. Tüm gruplara ait veriler aşağıdaki Tablo 5 de verilmiştir. Yıllara göre değişimler de tablodan izlenebilmektedir.

Coğrafya öğretimi içerikli tezlerde üzerinde en fazla çalışılan grup ortaöğretim öğrencileri olmuştur. Tezlerin 21 adedi bu çalışma grubundan oluşurken yüzdelik pay da %42,56 olarak tespit edilmiştir. İkinci sıradaki çalışma grupları ise 10'ar adet tez ile öğretmenler ve karma gruplar olmuştur. Bunların yüzdelik payı toplamda %40,82 olarak gerçekleşmiştir. İlköğretim öğrencileri ve alan eğitimi uzmanları ikişer adet tezle üçüncü sıraya yerleşmiştir. Bunların yüzdelik payları da toplamda %8,16 olmuştur. Öğretmen adayları da 1 tez ile son sırada yer almıştır. 3 adet tezin ise çalışma grubu belirtilmemiştir. Çalışma gruplara ait veriler aşağıdaki Tablo 6'dan izlenebildiği gibi yıllara göre değişimler de takip edilebilmektedir.

3.10. Tezlerin Örneklem Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımları

Çalışmanın onuncu alt problemi "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış tezlerin örneklem yöntemlerinin yıllara göre dağılımları nasıldır?" sorusudur.

Coğrafya eğitimiyle ilgili olarak yapılmış tezler incelendiğinde örneklem yöntemine göre dağılımları şu şekilde belirlenmiştir: Tümevarım, random, maksimum çeşitlilik, yansız, basit seçkisiz, kolay ulaşılabilir, küme, evrenin tamamı, kolay ulaşılabilir durum, rastgele, basit tesadüfî, seçkisiz, ölçüt, tipik durum örneklemesi ve uygun örnekleme yöntemleri. Bunlar arasında maksimum çeşitlilik yönteminin 11 adet ve %18,03 pay oranıyla en fazla kullanılan yöntem olduğu görülmüştür. Tümevarım ve yansız örneklem yöntemi beşer adet tezde kullanılmış, bunların yüzdelik pay toplamları da %16,40 olmuştur. Random örnekleme ve evrenin tamamı 3; kolay ulaşılabilir durum, rastgele ile basit tesadüfî 2; seçkisiz, basit seçkisiz, kolay ulaşılabilir, küme ile uygun örnekleme yöntemleri 1'er kez kullanılan diğer yöntemler olmuştur. 19 adet tezde ise örneklem yöntemi belirtilmemiştir. Bazı tezlerde birden fazla örneklem yönteminin kullanılması, örneklem sayısının tez sayısından fazla olmasına neden olmuştur.

Coğrafya öğretimi temalı tezlerde örneklem yöntemlerine göre dağılım şöyledir: Maksimum çeşitlilik, tümevarım, basit tesadüfî, evrenin tamamı, kolay ulaşılabilir durum, seçkisiz, basit seçkisiz, yansız, random, ölçüt kolay ulaşılabilir, rastgele, küme, tipik durum örneklemesi ve kartopu. Bu gruptaki tezlerde en fazla kullanılan yöntem 11 adet ile yansız örneklemedir. Bunun yüzdelik payı %21,57 oranındadır. Ramdom örnekleme 6 tez ile ikinci, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de 4 adet ile üçüncü sırayı almıştır. Evrenin tamamı ve tümevarım 3, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ve basit tesadüfî örnekleme 2 adet tezde kullanılan yöntemler olmuştur. Diğer yöntemler de 1'er adet tezde kullanılmıştır. 12 adet tezde ise örnekleme yönteminin belirtilmediği tespit edilmiştir. Toplamlara bakıldığında tez sayısının, örnekleme yönteminden az olması tezlerde kullanılan örnekleme yöntemlerinin birden fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

3.11. Tezlerin Örneklem Büyüklüğü Dağılımları

"Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin örneklem büyüklüğü dağılımları nasıldır?" sorusu araştırmamızın on birinci alt problemidir.

Yapmış olduğumuz incelemelerde tezlerin tümü göz önüne alındığında örneklem büyüklüğünün 12 kategoride toplandığı görülmüştür. 1-100 aralığında kişi ile çalışılan tez sayısı 44 olup bunlar %43,14 pay oranına sahiptir. 101-200 arasında kişi ile çalışılan tez sayısı 8, 201 ile 300 kişi ile çalışılan 5, 401-500 kişiyle çalışılan 4 tez mevcuttur. Çalışılan kişi sayısı 1000 kişi üzerine çıkan tezler mevcut olduğu gibi örneklem büyüklüğünün belirtilmediği tezler de bulunmaktadır. Bu sayısal veriler aşağıdaki Tablo 11'de görülebilir.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerin daha çok 0-100 aralığında kişiyle çalışıldığı anlaşılmaktadır ki bu tezlerin sayısı 18 adedi bulmaktadır. Bununla birlikte 18 adet tezde de örneklem büyüklüğünün belirtilmediği anlaşılmaktadır. 101 ile 200 kişi aralığında çalışılan 5, 201 ile 300 kişi arasında çalışılan 4, 301-400 ve 401-500 kişi aralığında kişiyle çalışılan tez sayısı da 2'şer tanedir. Diğer aralıklarda kişilerle çalışılan tez sayılarının da birer adet olduğu belirlenmektedir.

Coğrafya öğretimi konulu tezlerde de 0-100 aralığında kişilerle çalışılan tez sayısı 26 adet ile ilk sırada yer almaktadır. Tezlerin 11 adedinde örneklem büyüklüğünün belirtilmediği, 101 ile 200 ve 1001 üzeri kişiyle çalışan tez sayıları üç adettir. 2 tezde 401 ile 500 kişi arasında kişiyle çalışıldığı tespit edilirken, diğer aralıklarda kişiyle çalışan tez sayılarının da birer tane olduğu anlaşılmaktadır.

3.12. Tezlerde Araştırma Yöntemlerinin Yıllara Göre Dağılımları

Çalışmada on ikinci alt problem olarak "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin araştırma yöntemlerinin yıllara göre dağılımları nasıldır?" sorusu belirlenmiştir.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerde en çok karma araştırma yönteminin kullanıldığı görülür ki bu tezlerin sayısı 20 adet olup %37,74 pay oranına sahiptir. Ayrıca nitel araştırma yöntemi 17, nicel araştırma yöntemi de 10 adet tezde kullanılmıştır. Tezlerin altısında ise araştırma yöntemi bilgisi belirtilmemiştir.

Coğrafya öğretimi temalı tezlerde en çok 20 adet ve %40,82 pay oranı ile nicel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmektedir. İkinci sırada karma araştırma yönteminin 15 tez ve üçüncü sırada da nitel araştırma yönteminin 10 adet tez ile sıralandığını ifade edebiliriz. Tezlerin dört adedinde araştırma yöntem bilgisi belirtilmemiştir.

3.13. Tezlerin Araştırma Desenlerine (Modeline) Göre Dağılımları

Çalışmanın on üçüncü alt probleminin sorusu "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin araştırma desenlerine (modeline) göre dağılımları nasıldır?" olmuştur.

Coğrafya eğitimi alanıyla ilgili olarak belirlemiş olduğumuz tezlerde tarama araştırma deseni 15 tezde kullanılmış olup %23,44 pay oranıyla bu grupta ilk sırada yer almıştır. Durum çalışması ile deneysel araştırma deseni de 10'ar adet tez ve %15,62 pay oranıyla ikinci sırayı paylaşmıştır. Doküman analizi deseni 9 tez ile üçüncü sıradadır. Bunların ardından betimsel araştırma 5 ve alan araştırması deseni de 4 tezle gelmektedir. Diğerleri ise gönüllü-içiçe, keşfedici sıralı, açımlayıcı sıralı, yakınsayan, olgubilim, açıklayıcı araştırma da birer tez ile sıralanmıştır. Bu alandaki tezlerin beş tanesinde araştırma deseninin belirtilmediği de tespit edilmektedir.

Coğrafya öğretimi temalı tezlerde ise deneysel araştırma deseni kullanılmış olup tez sayısı 20, yüzdelik pay oranı da %35,09 civarındadır. Bunu ikinci sırada tarama 12, üçüncü sırada da durum çalışması 7 tez ile takip etmiştir. Sonrasında betimsel araştırma deseni 6, doküman analizi 4, alan araştırması 3, paralel araştırma ve keşfedici sıralı desenler de birer adet tez tespit edilmiştir. Tezlerden üçünde araştırma deseninin belirtilmediği görülmektedir.

3.14. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımları

"Coğrafya eğitim-öğretimi konulu yapılmış doktora tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?" sorusu çalışmamızda on dördüncü alt problemi oluşturmaktadır.

Coğrafya eğitimi temalı tezlerin veri toplama araçlarının başında görüşme gelmiştir. Veri toplama arıcı olarak görüşme, 32 tezde kullanılmış olup %23,53 oranında paya sahiptir. Doküman 27 tez ile ikinci, anket de 21 tez ile üçüncü sırada yer almıştır. Bunların ardından gözlem 15, ölçek 14, başarı testi 13, literatür 5, çalışma yaprağı ile günlükler 3, yazılı test 2 ve son olarak da envanter gelmektedir.

Coğrafya öğretimi temalı tezlerde de veri toplama aracı olarak görüşme 24 adet tez ve %20'lik pay oranınla birinci sıradır. 22 adet tez ile başarı testi ikinci, anket de 17 adet tez ile üçüncü sırada yer bulmuştur. Bunları, ölçek ve doküman 16, gözlem 11, literatür 4, yazılı test ile çalışma yaprağı 3, günlükler ile envanter de 2 adet tez ile takip etmiştir.

3.15. Tezlerin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımları

Çalışmada kullanılan on beşinci alt problem sorusu "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin analiz yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" olmuştur.

Betimsel analiz yöntemi coğrafya eğitimiyle ilgili olarak yazılmış doktora tezlerinin 24'ünde kullanılmış ve %15,48 pay oranıyla yöntemlerin dağılımında ilk sırada yer almıştır. Frekans yüzde 23 tez ile ikinci, t-testi de 21 adet tez ile üçüncü sıradır. Diğer analiz yöntemleri de bunların ardından sıralanmıştır. Bunlara ait veriler aşağıdaki Tablo 8'de verilmiştir.

Coğrafya öğretimi konulu tezlerde t-testi 25 adet ve %16,02 pay oranıyla ilk sırada yer almıştır. Onu 23 tez ile frekans yüzde ikinci ve aritmetik ortalama 19 adet tez ile üçüncü sırada takip etmiştir. Sonrasında anova 15, repeated measures ile betimsel analiz 13, içerik analizi ile standart sapma 10, kodlama 8, mann whitney u 4, ki-kare 3 tez ile gelirken, diğerleri ikişer ve birer tez ile bunları takip etmiştir. Bunlara ait bilgiler aşağıda Tablo 9'da görülebilir.

3.16. Tezlerin Geçerlik Yöntemlerine Göre Dağılımları

Çalışmanın on altıncı alt probleminin sorusu "Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin geçerlik yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" belirlenmiştir.

Coğrafya eğitim konulu tezlerde kullanılan geçerlik yöntemlerinin ilk sırasında 35 adet tez ve %28,69'luk pay oranıyla uzman görüşü

gelmektedir. Ardından 26 tez ile pilot uygulama ikinci ve 14 tez ile madde analizi üçüncü sırada onu takip etmektedir. Bunların ardından sırasıyla faktör analizi 12, literatür tarama 9, içerik geçerliği 3, katılımcı teyidi ile iç ve dış geçerlilik 2, ayrıntılı betimleme, veri çeşitlemesi, basit regresyon analizi ve t-testi de birer tez ile gelmektedir. 15 adet tez de ise geçerlik yönteminin belirtilmediği tespit edilmektedir.

Coğrafya öğretimi alanındaki tezlerde en çok kullanılan yöntem 35 adet ve %27,56 pay oranıyla uzman görüşü ilk sırada yer almıştır. Pilot uygulama 29 tez ile ikinci, madde analizi de 21 tez ile üçüncü olmuştur. Sonrasında faktör analizi 9, literatür tarama 7, içerik geçerliği 4, veri çeşitlemesi, iç ve dış geçerlilik ve t-testi 2, katılımcı teyidi, ayrıntılı betimleme, basit regresyon analizi ve yüz görünüş geçerliği de birer tez ile sıralanmaktadır. 12 adet tezin de geçerlik yönteminin belirtilmediği görülmektedir.

3.17. Tezlerin Güvenirlik Yöntemlerine Göre Dağılımları

"Coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılmış doktora tezlerinin güvenirlik yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" çalışmada kullanılan on yedinci alt problemin sorusudur.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerde Cronbach Alpha en çok kullanılan güvenirlik yöntemi olmuştur. Tez sayısı 19, yüzdelik payı ise %23,46 olarak belirlenmiştir. KR-20 yöntemi 11 adet tez ile ikinci, pilot uygulama da 9 tez ile üçüncü sırada yer almıştır. Sonrasında korelasyon 6, tutarlılık inceleme 4, literatür tarama 3, katılımcı teyidi, miles huberman formülü, spearman brown iki yarı test güvenirliği, ki-kare 2, guttman da 1 adet tez ile sıralanmıştır. 20 tezde ise güvenirlik yönteminin belirtilmediği görülmektedir.

Coğrafya öğretimi alanlı tezlerde en çok kullanılan güvenirlik yöntemi Cronbach Alpha olduğu görülür. Toplam 20 tezde bu yöntem kullanılmış olup tüm tezler içinde %25 oranında yüzdelik payı bulunmaktadır. İkinci sırayı KR-20 16 adet tez ile alırken, pilot uygulama 13 adet tez ile üçüncü sıraya yerleşmiştir. Sonrasında korelasyon 6, tutarlılık inceleme 2, diğerleri birer adet tez ile bunların ardından gelmektedir. 15 adet tezin ise güvenirlik yönteminin belirtilmediği tespit edilmektedir.

SONUÇ

2002-2019 yılları arasında coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılan doktora tezleri çalışmamıza konu olmuştur. Belirlediğimiz on yedi alt problem çerçevesinde konu alanı ve metodolojik olarak tezlerin eğilimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılan çalışmada, veriler değerlendirilerek bulgular elde etme yoluna gidilmiştir.

Çalışmada coğrafya eğitimi alanında 17 farklı konu alanı tespit edilmiş, bunların içinde program-müfredat yanında öğretim ilke, yöntem, yaklaşım ve tekniklerinin en çok incelenen konular olduğu belirlenmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerinin, alanyazında en çok araştırılan konu olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Geçit, 2010; Kaya, 2013; Çiftçi, 2017; Öner ve Öner, 2017; Aksoy ve Türker 2020). Buna göre yapılan çalışmaların konu alanlarında benzerliklere veya belli bir alan çerçevesinde çokça yürütüldüğüne işaret etmektedir. Coğrafya öğretimi konulu tezlerde ise 13 adet değişik araştırma konusu belirlenmiştir. Yine ön plana çıkan konular öğretim ilke, yöntem, yaklaşım ve teknikleri ile program/müfredat olarak tespit edilmektedir.

Yapmış olduğumuz incelemelerde çerçevesini çizdiğimiz sınırlılıklar içinde coğrafya eğitimi alanında 2002, 2003 ve 2005 yıllarına ait tez mevcut olmayıp, tezlerde yıllara göre orantısal bir azalma veya yükselme olmamıştır. Coğrafya öğretimi alanındaki tez sayılarında ise genel olarak 2011 yılına kadar artış, sonrasında da azalma bulunduğunu söyleyebiliriz. Bu alanda 2005 ile 2016 yıllarına ait tez mevcut değildir.

Enstitü ve üniversitelere göre yapılan tasnifte coğrafya eğitimi konulu tezlerde Marmara Üniversitesi %45 civarındaki oranıyla ilk sırada yer alırken, enstitü bazında bakıldığında en fazla eğitim bilimleri enstitülerinin %92 civarında oranla birinci sırada olduğu görülür. Coğrafya öğretimi konulu tezlerde ise Gazi Üniversitesi birinci sırada yer alırken, enstitü bazında bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. Anabilim dalına göre coğrafya eğitimi konulu tezlerde Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, bilim dalına göre ise Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı ilk sırayı almıştır.

Çalışmada incelemesi yapılan tezlerin ağırlıklı olarak 201 ile 250 sayfa arasında olduğu da belirlenmiştir. Danışman bazında bakıldığında profesörler ilk sırada yer almıştır.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerde en fazla karma gruplar, coğrafya öğretimi konulu olanlarda ise ortaöğretim öğrencilerinin çalışma grubu olarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Genel olarak tezlerde örneklem büyüklüğü 12 kategoride toplanırken, 0-100 kişi aralığında çalışıldığı tespit edilmektedir. Coğrafya eğitimi alanında %31, öğretimi alanında %23 civarına karşılık gelen tez sayısında örneklem yönteminin belirtilmemiş olmasının da bir problem olduğunu ifade edilebiliriz.

Coğrafya eğitimi konulu tezlerde en çok karma yöntemin kullanıldığı buna göre de araştırmacıların nitel ve nicel teknikleri beraber kullanma eğilimi içinde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte coğrafya

öğretimi alanında en çok nicel yöntemin tercih edildiğini görmekteyiz. Coğrafya eğitimi alanındaki tezlerde tarama araştırma deseni, coğrafya öğretimi konulu olanlarda deneysel desen daha çok kullanılmıştır. Tezlerde kullanılan veri toplama aracı coğrafya eğitimi konulu olanlarda görüşme, doküman, anket önde yer alırken, coğrafya öğretimi konululara ise görüşme, başarı testi ve anket başı çekmiştir. Bu durum coğrafya eğitimi temalı tezlerde karma; coğrafya öğretimi konulu temalı tezlerde ise nicel yöntemin en çok tercih edilen yöntemler olmasıyla ilişkilendirilebilir. Analiz yöntemlerinden coğrafya eğitimi konulu tezlerde en çok betimsel analiz, coğrafya öğretimi konululara ise t-testi kullanılmıştır. Tezlerde geçerlik yöntemi olarak ilk sırada uzman görüşü, güvenirlik yöntemlerinde ise Cronbach Alpha ve KR-20 ilk sıralarda yer almıştır.

Bazı tezlerde araştırma veya örneklem belirleme yöntemi, deseni gibi unsurların es geçilmesi bilimsel olarak sıkıntılar doğurabilir. Bunun nedenlerinin araştırılması yeni araştırmalara ufuk açacaktır. Çalışmaların Marmara veya Gazi Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde yoğunlaşmasının gerekçeleri üzerine fikirler üretmek de faydalı olacaktır. Türkiye geneli düşünüldüğünde coğrafya eğitim-öğretimi alanında yapılan doktora tezlerinin az olduğu söylenebilir. Bu da araştırılması ve geliştirilmesi gereken hususlardan birini oluşturmaktadır.

REFERANSLAR

Akınoğlu, O. (2006). Coğrafya eğitimi ve toplum. Marmara Coğrafya Dergisi. (13), 25-48.

Aksoy, B., ve Türker, A. (2020). Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yayımlanan makalelere ilişkin bir literatür değerlendirmesi (1923-2018). Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi. 18(35), 143-161.

Atalay, İ. (2005). Genel fizikî coğrafya (Genişletilmiş 6. Baskı). İzmir: META Basım Matbaacılık.

Çiftçi, T. (2017). Türkiye'de coğrafya eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin (2006-2017) eğilimleri. Journal of History Culture and Art Research. 6(4), 864-887.

Geçit, Y. (2010). Coğrafya eğitimi araştırmalarında temel yönelimler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 10(2), 923-987.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. https://docplayer.biz.tr/7858074-Sosyal-bilimlerde-nitel-arastirma-yontemleri.html, (11.12.2020).

Kaya, M. F. (2013). Coğrafya eğitiminde yönelimler: 2012 yılına kadar yapılan lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çaışması. Marmara Coğrafya Dergisi. (27), 282-313.

Kaya, N. (2010). 1992 Uluslararası coğrafya eğitimi bildirgesi ve türkiye'deki yansımaları. Marmara Coğrafya Dergisi. (22), 93-127.

MEB. (2018). Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Öner, G. ve Öner, D. (2017). Sosyal bilgiler eğitiminde coğrafya konuları üzerine yapılmış lisansüstü tezlere yönelik bir analiz ve bibliyografya çalışması. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi. 34(2), 13-34.

Ünlü, M. (2014). Coğrafya Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

YÖK. (1981). Yükseköğretim Kurulu. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/, (06.11.2020).

EKLER

Tablo 1: Coğrafya Eğitimi Konulu Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Sıra	Konu	Adet	Pay (%)
1	Program / müfredat	13	24,53
2	Öğretim ilke, yöntem, teknik, yaklaşım, stratejileri	10	18,87
3	Değerlendirme	6	11,32
4	Coğrafi bilgi sistemleri	4	7,55
5	Öğretmen mesleki yeterlik / hedefler	3	5,66
6	Okuryazarlık	2	3,77
7	Teknoloji kullanımı	2	3,77
8	Çevre eğitimi	2	3,77
9	Kavram öğretimi / İncelemesi	2	3,77
10	Beceri öğretimi	1	1,89
11	Ders kitabı inceleme	1	1,89
12	Tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları	1	1,89
13	Değerler eğitimi	1	1,89
14	Derse ilişkin görüş	1	1,89
15	Etik	1	1,89
16	Kartogram kullanımı	1	1,89
17	Diğer	2	3,77
	Toplam	**53**	**100**

Tablo 2: Coğrafya Öğretimi Konulu Tezlerin Konularına Göre Dağılımı

Sıra	Konu	f	%
1	Öğretim ilke, yöntem, teknik, yaklaşım, stratejileri	18	36,73
2	Program / müfredat	12	24,49
3	Değerlendirme	6	12,24
4	Coğrafi bilgi sistemleri	2	4,08
5	Teknoloji kullanımı	2	4,08
6	Beceri öğretimi	2	4,08
7	Öğretim etkinlikleri	1	1,89
8	Kavram öğretimi/incelenmesi	1	1,89
9	Değerler eğitimi	1	1,89
10	Derse ilişkin görüş	1	1,89
11	Çevre eğitimi	1	1,89
12	Okuryazarlık	1	1,89
13	Kartogram kullanımı	1	1,89
Toplam		**49**	**100**

Tablo 3: Coğrafya Eğitimi Konulu Tezlerinin Üniversite ve Enstitülere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Sosyal Bilimler Enstitüsü		Eğitim Bilimleri Enstitüsü		
	f	%	f	%	Toplam
Marmara	1	1,89	24	45,28	**25**
Gazi	0	0,00	16	30,19	**16**
Atatürk	0	0,00	4	7,55	**4**
Dokuz Eylül	0	0,00	2	3,77	**2**
Afyon Kocatepe	1	1,89	0	0,00	**1**
Dumlupınar	0	0,00	1	1,89	**1**
Hacettepe	0	0,00	1	1,89	**1**
Necmettin Erbakan	0	0,00	1	1,89	**1**
Ondokuz Mayıs	1	1,89	0	0,00	**1**
Selçuk	1	1,89	0	0,00	**1**
Toplam	**4**	**7,55**	**49**	**92,45**	**53**

Tablo 4: Coğrafya Öğretimi Konulu Tezlerinin Üniversite ve Enstitülere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Sosyal Bilimler Enstitüsü		Eğitim Bilimleri Enstitüsü		
	f	**%**	**f**	**%**	**Toplam**
Gazi	0	0,00	22	44,90	**22**
Marmara	1	2,04	14	28,57	**15**
Dokuz Eylül	0	0,00	4	8,16	**4**
Atatürk	1	2,04	2	4,08	**3**
Selçuk	2	4,08	0	0,00	**2**
Afyon Kocatepe	1	2,04	0	0,00	**1**
Çukurova	1	2,04	0	0,00	**1**
Dumlupınar	0	0,00	1	2,04	**1**
Necmettin Erbakan	0	0,00	1	2,04	**1**
Toplam	**5**	**10,20**	**44**	**89,80**	**49**

Tablo 5: Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Çalışma Gruplarının Yıllara Göre Dağılımı

		Okulöncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Ön Lisans	Öğretmen Adayı	Öğretmen	Alan Eğitimi Uzmanı	Karma	Belirtilmemiş	Toplam
2004	**f**	0	1	1	0	0	1	0	0	0	**3**
	%	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	**100**
2006	**f**	0	0	1	0	0	0	0	1	1	**3**
	%	0,00	0,00	33,33	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33	33,33	**100**
2007	**f**	0	0	1	0	0	0	0	1	0	**2**
	%	0,00	0,00	50	0,00	0,00	0,00	0,00	50	0,00	**100**
2008	**f**	0	0	2	0	0	0	0	2	1	**5**
	%	0,00	0,00	40	0,00	0,00	0,00	0,00	40	20	**100**
2009	**f**	0	0	0	0	0	0	0	2	0	**2**
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100	0,00	**100**
2010	**f**	0	0	1	1	0	1	1	0	1	**5**
	%	0,00	0,00	20	20	0,00	20	20	0,00	20	**100**
	f	0	0	0	0	0	0	0	3	2	**5**
2011	**%**	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	60	40	**100**
	f	0	0	0	0	1	1	0	2	1	**5**
2012	**%**	0,00	0,00	0,00	0,00	20	20	0,00	40	20	**100**
2013	**f**	0	0	1	0	0	0	0	0	0	**1**
	%	0,00	0,00	100	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	**100**
20 14	**f**	0	1	1	0	0	1	1	1	0	**5**

	%	0,00	20	20	0,00	0,00	20	20	20	0,00	**100**
2015	**f**	0	0	0	0	2	2	0	0	0	**4**
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	50	50	0,00	0,00	0,00	**100**
2016	**f**	0	0	0	0	0	1	0	0	0	**1**
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	100	0,00	0,00	0,00	**100**
2017	**f**	1	0	1	0	0	1	1	0	0	**4**
	%	25	0,00	25	0,00	0,00	25	25	0,00	0,00	**100**
2018	**f**	0	0	0	0	1	1	0	0	0	**2**
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	50	50	0,00	0,00	0,00	**100**
2019	**f**	0	0	0	0	0	2	1	2	1	**6**
	%	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	33,33	16,67	33,33	16,67	**100**
Toplam	**f**	**1**	**2**	**9**	**1**	**4**	**11**	**4**	**14**	**7**	**53**
	%	**1,89**	**3,77**	**16,98**	**1,89**	**7,55**	**20,75**	**7,55**	**26,42**	**13,21**	**100**

Tablo 6: Coğrafya Öğretimi Alanında Yazılmış Doktora Tezlerinin Çalışma Gruplarının Yıllara Göre Dağılımı

		İlköğretim	**Ortaöğretim**	**Öğretmen Adayı**	**Öğretmen**	**Alan Eğitimi Uzmanı**	**Karma**	**Belirtilmemiş**	**Toplam**
2002	**f**	0	1	0	0	0	0	0	**1**
	%	0,00	100	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	**100**
2003	**f**	0	0	0	1	0	1	0	**2**
	%	0,00	0,00	0,00	50	0,00	50	0,00	**100**
2004	**f**	0	1	0	1	0	0	0	**2**
	%	0,00	50	0,00	50	0,00	0,00	0,00	**100**
2006	**f**	0	2	0	0	0	0	0	**2**
	%	0,00	100	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	**100**
2007	**f**	0	2	0	0	0	1	0	**3**
	%	0,00	66,67	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	**100**
2008	**f**	0	2	0	0	0	1	0	**3**
	%	0,00	66,67	0,00	0,00	0,00	33,33	0,00	**100**
2009	**f**	0	3	0	1	0	1	0	**5**
	%	0,00	60	0,00	20	0,00	20	0,00	**100**
2010	**f**	1	2	0	0	1	0	0	**4**
	%	25	50	0,00	0,00	25	0,00	0,00	**100**
2011	**f**	0	2	0	1	0	3	2	**8**
	%	0,00	25	0,00	12,50	0,00	37,50	25	**100**
2012	**f**	0	2	0	1	0	2	0	**5**
	%	0,00	40	0,00	20	0,00	40	0,00	**100**
2013	**f**	0	3	0	0	0	0	0	**3**
	%	0,00	100	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	**100**
2 0	**f**	1	1	0	1	1	1	0	**5**

	%	20	20	0,00	20	20	20	0,00	**100**
2015	**f**	0	0	0	1	0	0	0	**1**
	%	0,00	0,00	0,00	100	0,00	0,00	0,00	**100**
2017	**f**	0	0	0	1	0	0	0	**1**
	%	0,00	0,00	0,00	100	0,00	0,00	0,00	**100**
2018	**f**	0	0	1	1	0	0	0	**2**
	%	0,00	0,00	50	50	0,00	0,00	0,00	**100**
2019	**f**	0	0	0	1	0	0	1	**2**
	%	0,00	0,00	0,00	50	0,00	0,00	50	**100**
Toplam	**f**	**2**	**21**	**1**	**10**	**2**	**10**	**3**	**49**
	%	**4,08**	**42,86**	**2,04**	**20,41**	**4,08**	**20,41**	**6,12**	**100**

Tablo 7: Coğrafya Eğitimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Analiz Yöntemleri	**f**	**%**
Betimsel Analiz	24	15,48
Frekans Yüzde	23	14,84
T –Testi	21	13,55
Aritmetik Ortalama	15	9,68
Standart Sapma	10	6,45
İçerik Analizi	9	5,81
Anova (varyansanalizi)	9	5,81
Kodlama	7	4,52
Repeated Measures (tekrarlı ölçümler için varyans analizi)	5	3,22
Mann Whitney U	4	2,58
Varimax Rotasyon	3	1,94
Doküman Analizi	3	1,94
Korelasyon	3	1,94
Kruskal Wallis H	3	1,94
Ki–Kare	2	1,29
Ancova	2	1,29
Bartless	1	0,64
Shapiro-Wilk	1	0,64
Kategorisel	1	0,64
LSD	1	0,64
Scheffe Testi	1	0,64
Madde Analizi	1	0,64
Levene Testi	1	0,64
Çeyrek Sapma	1	0,64
Medyan	1	0,64
Faktör Analizi	1	0,64
Cohend	1	0,64
Normallik Analizi	1	0,64
Toplam	**155**	**100**

Tablo 8: Coğrafya Öğretimi Alanında Yapılmış Doktora Tezlerinin Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Analiz Yöntemleri	**f**	**%**
T –Testi	25	16,02
Frekans Yüzde	23	14,74
Aritmetik Ortalama	19	12,18
Anova	15	9,62
Repeated Measures	13	8,33
Betimsel Analiz	13	8,33
İçerik Analizi	10	6,41
Standart Sapma	10	6,41
Kodlama	8	5,13
Mann Whitney U	4	2,56
Ki–Kare	3	1,92
Tukey HSD	2	1,28
Varimax Rotasyon	2	1,28
Levene Testi	2	1,28
Kruskal Wallis H	2	1,28
Kay Kare	1	0,64
Kategorisel	1	0,64
LSD	1	0,64
Ancova	1	0,64
Kolmogrov– Smirnov	1	0,64
Toplam	**156**	**100**

Ters-Yüz Sınıf Modeli ile Hücre Bölünmesi Öğretimi: Karma Yöntem Araştırması

Gökalp ERKAN[1]

Mustafa ÇAKIR[2]

1- Dr.; MEF Fen ve Teknoloji Lisesi, Biyoloji Öğretmeni. erkang@mef.k12.tr ORCID No: 0009-0009-6887-105X

2- Prof. Dr.; Marmara University Ataturk Faculty of Education, Biology Education Program. mustafacakir@marmara.edu.tr ORCID No: 0000-0002-9916-5117

*This chapter is derived from the first author's doctoral dissertation conducted at Marmara University under the supervision of Prof. Dr. Mustafa Çakır.

ÖZET

Bu çalışmada, ters-yüz öğretim modelinin (TÖM) lise biyoloji dersinde hücre bölünmesi ve ilişkili alt konuların öğretiminde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, derse karşı tutum, üst-bilişsel farkındalık ve bilişsel yük düzeyleri üzerindeki etkisi karma yöntem yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma, İstanbul'da bir özel lisede 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 80 öğrenciyle (deney=40, kontrol=40) yürütülmüştür. Deney grubunda TÖM kapsamında bireysel öğrenme alanında video temelli ön hazırlık, grup öğrenme alanında ise işbirlikli etkinlikler ve uygulama odaklı sınıf içi süreçler tasarlanmıştır. Kontrol grubunda aynı kazanımlar geleneksel öğretim yaklaşımıyla ele alınmıştır. Nicel veriler ön-test/son-test ölçümleri üzerinden, gruplar arası ve zaman içi değişimleri değerlendirmeye olanak tanıyan karışık ölçümler için ANOVA ile analiz edilmiştir. Nitel veriler, öğrenci görüş formları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiş; tematik analiz ve SWOT çerçevesiyle yorumlanmıştır. Bulgular, TÖM'ün özellikle akademik başarı ve öğrenmeye ilişkin duyuşsal değişkenlerde anlamlı bir gelişime işaret ettiğini; öğrenci görüşlerinin ise modelin esnek öğrenme, hazırbulunuşluk ve sınıf içi etkileşim gibi boyutlarda güçlü yönlere, video niteliği, zaman yönetimi ve teknik altyapı gibi boyutlarda ise geliştirmeye açık alanlara dikkat çektiğini göstermiştir. Bulgular, biyoloji öğretiminde TÖM'ün etkili bir tasarım alternatifi olduğunu; ancak sürdürülebilir uygulama için içerik kalitesi, öğretmen yeterliği, izlemeyi garanti eden ölçme düzenekleri ve altyapı eşitliği gibi koşulların kritik olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler – Ters-yüz sınıf modeli, biyoloji eğitimi, hücre bölünmesi, karma yöntem, motivasyon, yapılandırmacılık

GİRİŞ

Biyoloji eğitimi, öğrencilerin canlı sistemleri çok düzeyli (moleküler–hücresel–organizmal–ekosistem) ve dinamik ilişkiler ağı içinde anlamlandırmalarını gerektirir. Bu yönüyle biyoloji dersleri, yalnızca olgusal bilgi birikimini değil, aynı zamanda görselleştirme, modelleme, neden–sonuç ilişkisi kurma ve bilimsel akıl yürütme gibi becerileri de zorunlu kılar. Özellikle hücre bölünmesi (hücre döngüsü, mitoz, mayoz ve bunların kontrol mekanizmaları) gibi konular, öğrencilerin soyut süreçleri ardışık ve eşzamanlı olaylar olarak zihinde canlandırmasını gerektirdiğinden öğrenme güçlüklerine daha açıktır. Bu tür içeriklerde öğrenciler, evre adlarını ezberleyebilmekte; ancak kromozom davranışı, genetik sonuçlar ve süreçler arası ilişkileri kavramsal düzeyde kurmakta zorlanabilmektedir. Bu durum, biyoloji

öğretiminde "anlatım ağırlıklı" zaman kullanımının, kavramsal işlemleme ve uygulamaya dönük sınıf içi zaman ihtiyacını karşılamada yetersiz kalabileceğine işaret etmektedir.

Bu bağlamda ters-yüz öğretim modeli (TÖM), öğrenme-öğretme sürecinin zaman ve mekân organizasyonunu yeniden düzenleyen bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Bergmann ve Sams'ın sınıf içi anlatımı video derslerle sınıf dışına taşıyarak sınıf içi zamanı etkinlik, tartışma, problem çözme ve rehberli uygulamaya ayırma fikri (Bergmann ve Sams, 2012) özellikle kavramsal derinlik gerektiren fen konuları için dikkat çekici bir potansiyel taşır. Flipped Learning Network'ün TÖM'ü dört temel sütunla (esnek ortam, öğrenme kültürü, kasıtlı içerik, profesyonel eğitimci) tanımlaması (FLN, 2014) bu yaklaşımın yalnızca "video izleme" pratiğine indirgenmemesi gerektiğini; tersine sınıf içi öğrenme kültürünün dönüştürülmesiyle anlam kazandığını vurgular.

TÖM'ün yaygın ilgi görmesinin nedenlerinden biri, sınıf içi zamanın "yüksek katma değerli" öğrenme etkinliklerine ayrılmasını hedeflemesidir. Geleneksel ders yapısında öğretmenin anlatımı sırasında öğrenciler, karmaşık açıklamaları takip etme, not alma, anlamadıklarını anında sorma ve yeni bilgiyi ön bilgileriyle ilişkilendirme gibi bilişsel olarak yoğun süreçleri eşzamanlı yürütmek zorunda kalabilir. TÖM'de ise temel içerik sunumu bireysel öğrenme alanında videolarla yapılandırıldığından, öğrenciler durdurma/geri alma/yeniden izleme gibi kontrol stratejileriyle öğrenme hızlarını yönetebilir; sınıf içi zaman ise daha çok uygulama ve kavramsal bağ kurmaya ayrılabilir (Gedik, 2016; Gedik ve ark., 2013). Bu durum, özellikle hücre bölünmesi gibi çok adımlı süreçlerin öğretiminde bilişsel yükün dengelenmesi açısından pedagojik bir gerekçe sunar.

Türkiye bağlamında öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hedefler içermesine karşın, uygulamada öğretmen merkezli yöntemlerin ağırlığı sıklıkla dile getirilmektedir. Öğretim programı hedefleri, sınıf içi süre kısıtları, ölçme-değerlendirme baskısı ve kalabalık sınıflar gibi etmenlerle "yüzeysel kapsama" riskine açık hale gelebilir. Bu koşullarda öğretmenler, konuları yetiştirme kaygısıyla kavramsal tartışma ve etkinliklere yeterli zaman ayıramayabilir; öğrenciler de bilgiyi çoğunlukla sınav odaklı ve parçalı biçimde yapılandırabilir. TÖM, sınıf içi zamanın niteliğini artırma iddiasıyla bu tür kısıtlar içinde uygulanabilir bir alternatif olarak değerlendirilebilir. Ancak TÖM'ün etkisi, yalnızca teknoloji kullanımından değil; tasarımın amaçlı biçimde kurgulanmasından, öğrencinin öz-düzenleme kapasitesinden, video içeriklerinin niteliğinden ve izleme/ön hazırlığı "garanti eden" ölçme stratejilerinden de etkilenir (Erkan, 2023:129).

Alanyazında TÖM'ün çeşitli derslerde öğrencilerin katılımı, motivasyonu ve akademik başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte (Clark, 2015; Kim ve ark., 2014), biyoloji öğretiminde özellikle hücre bölünmesi gibi yoğun görselleştirme ve süreç modelleme gerektiren konularda, aynı anda birden çok bilişsel ve duyuşsal değişkeni birlikte ele alan ve öğrenci deneyimini nitel bulgularla bütünleştiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma, TÖM'ün biyoloji öğretimindeki etkilerini yalnızca başarı üzerinden değil; motivasyon, tutum, üst-bilişsel farkındalık ve bilişsel yük gibi öğrenmenin farklı boyutlarını birlikte ele alarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanında, öğrenci görüşleri aracılığıyla modelin güçlü yönleri, sınırlılıkları ve iyileştirme alanları sistematik biçimde ortaya konulmaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, TÖM'ün biyoloji öğretiminde hücre bölünmesi temalı bir öğretim sürecinde öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve uygulamaya dönük tasarım ilkeleri geliştirmeye katkı sağlamaktır. Bu amaç çerçevesinde çalışma, şu sorulara yanıt aramaktadır:

(i) TÖM, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini geleneksel öğretime kıyasla nasıl etkiler?

(ii) TÖM'ün motivasyon, derse yönelik tutum, üst-bilişsel farkındalık ve bilişsel yük üzerindeki etkisi nedir?

(iii) Öğrenciler TÖM deneyimini hangi güçlü yönler, zayıf yönler ve geliştirme önerileriyle açıklamaktadır?

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal etkileşim ve TÖM

TÖM'ün pedagojik zemini, öğrenmenin bireyin etkin anlam kurma süreci olduğunu vurgulayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla ilişkilidir. Yapılandırmacı anlayışta bilgi, öğrencinin önceki yaşantıları ve bilişsel şemalarıyla etkileşim içinde yeniden inşa edilir (Özden, 2003). Bu yaklaşım, biyoloji gibi kavramsal ağların yoğun olduğu alanlarda özellikle önemlidir; çünkü öğrencilerin "parçalı bilgi"yi süreçler arası ilişkilerle bütünleştirmesi beklenir. Hücre bölünmesi öğretiminde mitoz ve mayozun yalnızca aşamalarının sıralanması değil; her aşamanın işlevi, kromozom davranışı, genetik çeşitlilikle ilişkisi ve hücre döngüsü kontrol noktalarıyla bağlantısı gibi üst düzey ilişkiler bu bütünleştirmenin örnekleridir.

Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel yaklaşımı ise öğrenmenin sosyal etkileşimle desteklendiğini ve bireyin bilişsel gelişiminde kültürel araçların rolünü vurgular. Yakınsal gelişim bölgesi bağlamında öğrencinin tek başına gerçekleştiremeyeceği görevleri, daha yetkin bir akran ya da öğretmenin rehberliğiyle gerçekleştirebilmesi, TÖM'ün sınıf içi tasarımında karşılık bulur. TÖM'de temel bilgi edinimi bireysel öğrenme alanında gerçekleşirken, sınıf içi zaman öğrencinin kavramsal hatalarını ortaya çıkarma, akıl yürütme süreçlerini görünür kılma ve akran/öğretmen geri bildirimleriyle yeniden yapılandırma fırsatı sunar. Bu nedenle TÖM, yapılandırmacılığın "sınıfta etkin öğrenme" ve "sosyal müzakere" bileşenlerini destekleyen bir zaman-mekân düzenlemesi olarak okunabilir.

TÖM'ün pedagojik bileşenleri: FLIP sütunları ve kasıtlı tasarım

Flipped Learning Network'ün (2014) modelleştirdiği dört sütun, TÖM uygulamalarının kalite ölçütleri olarak değerlendirilebilir. Esnek öğrenme ortamı, öğrencinin videoları kendi zamanında izleyebilmesine, gerektiğinde tekrar edebilmesine ve öğrenme hızını yönetebilmesine olanak sağlar. Öğrenme kültürü, öğretmenin anlatıcı rolünden kolaylaştırıcı rolüne geçişini; sınıf içi zamanın etkin katılım ve üretime ayrılmasını ifade eder. Kasıtlı içerik, hangi bilginin bireysel öğrenme alanında sunulacağına ve sınıfta hangi üst düzey süreçlerin çalışılacağına dair tasarım kararlarını içerir. Profesyonel eğitimci boyutu ise öğretmenin hem içerik hem pedagojik hem de teknoloji entegrasyonu açısından yeni sorumluluklar üstlenmesini gerektirir. Nitekim bu çalışmada, özellikle videoların ders öğretmeni tarafından hazırlanmasına dikkat edilmiştir (Erkan, 2023:164).

Bu çerçevede TÖM'ün biyoloji öğretimine uygunluğu, içerik yapısından da kaynaklanır. Hücre döngüsü, mitoz ve mayoz gibi konular; görsel temsiller (animasyon, mikroskop görüntüsü, şema), süreç sıralaması ve süreçler arası karşılaştırma gerektirdiğinden, video temelli içerik sunumu öğrencinin anlam kurmasını kolaylaştırabilir. Ancak burada kritik nokta, videonun niteliği ve pedagojik hedeflerle hizalanmasıdır. Çalışmadaki videolarda bol görsel ve az yazı kullanılması, ses kalitesinin iyi olması ve özellikle öğrencilerin dikkatinin dağılmaması için videoların 3–6 dakika bandında tasarlanmasına önem verilmiştir (Erkan, 2023:164). Bu öneriler, TÖM'ün "video üretimi" boyutunun pedagojik bir tasarım işi olduğunu; rastgele video seçimiyle sınırlı kalmaması gerektiğini gösterir.

Motivasyon, öz-belirleme ve öz-düzenleme: TÖM'de öğrencinin rol dönüşümü

TÖM, öğrenciden sınıf dışı hazırlık beklediği için öz-düzenleme becerileriyle yakından ilişkilidir. Öğrenci, videoyu izleme zamanını planlama,

dikkatini sürdürme, not alma ve sınıfa hazırlıklı gelme gibi sorumluluklar üstlenir. Bu süreçte motivasyon dinamikleri belirleyici olabilir. Deci ve Ryan'ın öz-belirleme kuramına göre içsel motivasyon; özerklik, yeterlilik ve ilişkililik ihtiyaçlarının karşılanmasıyla desteklenir (Deci ve Ryan, 1985). TÖM'de özerklik, öğrencinin içeriğe erişim zamanını ve hızını yönetebilmesiyle; yeterlilik, videoların tekrar izlenebilmesi ve sınıfta anında geribildirim alınabilmesiyle; ilişkililik ise sınıf içi grup çalışmaları ve etkileşimle güçlenebilir.

Bununla birlikte TÖM'ün motivasyonel riskleri de bulunmaktadır. Öz-düzenleme becerileri sınırlı öğrenciler, bireysel öğrenme alanındaki görevleri erteleyebilir veya yüzeysel tamamlayabilir; bu durum sınıf içi etkinliklerden alınacak verimi düşürebilir (Demiralay, 2014; Ataalkın, 2012). Çalışmada öğrencilerin "videoların izlenmesini garanti eden" düzenekler (ör. video ödevlerine çevrimiçi sınav eklenmesi) önerilmiştir (Erkan, 2023:129). Bu öneri, TÖM'ün sürdürülebilirliğinde yalnızca "içerik sağlama"nın değil, öğrenciyi düzenli hazırlığa yönlendiren ölçme–izleme mekanizmalarının da kritik olduğunu göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, TÖM'ün etkililiğini çok yönlü değerlendirmek amacıyla karma yöntemlerden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Nicel ile nitel veriler aynı süreçte toplanarak analizler tamamlandıktan sonra birleştirilmiştir. Nicel aşamada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmış; nitel aşamada ise öğrenci görüşleri tematik analiz ve SWOT çerçevesiyle incelenmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırma, İstanbul'da özel bir lisenin 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören 80 öğrencisi (deney:40, kontrol:40) ile yürütülmüştür. Grupların başlangıç denkliği, ön test puanları ve demografik özelliklerle doğrulanmıştır (Tablo 1). Ön-test uygulaması grupların önceki fen başarısı, sosyoekonomik göstergeler ve ilgili demografik özellikler açısından başlangıç denkliğini doğrulamıştır (Büyüköztürk, 2018; Can, 2018). Deney grubu (n=40) hücre bölünmesi içeriğini çağdaş teknoloji araçlarıyla bütünleştiren ters-yüz sınıf modeli aldı. Kontrol grubu (n=40) anlatım, ders kitabı okuma ve olgusal değerlendirmeyi vurgulayan geleneksel öğretim yaşadı. Ders uygulaması bahar döneminde 12 hafta boyunca sürdü.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri ve Teknoloji Erişimi

Değişken	Kontrol Grubu (n=40)	Deney Grubu (n=40)	Toplam (N=80)
Cinsiyet			
Kız	23 (57.5%)	22 (55%)	45 (56.3%)
Erkek	17 (42.5%)	18 (45%)	35 (43.7%)
İnternet Erişim Türü			
Evde sabit internet	40 (100%)	40 (100%)	80 (100%)
Okulda internet	40 (100%)	40 (100%)	80 (100%)
Mobil internet	40 (100%)	40 (100%)	80 (100%)
Kullanılan Cihaz			
Akıllı telefon	40 (100%)	40 (100%)	80 (100%)
Tablet	12 (30%)	11 (27.5%)	23 (28.8%)
Bilgisayar	35 (87.5%)	36 (90%)	71 (88.8%)

Müdahale Tasarımı ve Uygulama

Deney grubunda 12 hafta süren TÖM uygulaması (Tablo 2), bireysel öğrenme alanı (sınıf dışı) ve grup öğrenme alanı (sınıf içi) olarak iki boyutta kurgulanmıştır (Bergmann ve Sams, 2012). Bireysel alanda, her hafta 2-3 video ders (15-20 dk) Google Classroom üzerinden paylaşılmış; videoların tamamını izleyen öğrenciler, en az 3 soruluk çevrimiçi hazırbulunuşluk testini tamamlamıştır. Videolar, hücre döngüsü fazları, mitoz/mayoz aşamaları, kromozom hareketleri ve genetik sonuçlar gibi temel kavramları kapsamış; animasyon, mikroskop görüntüsü ve şematik açıklamalarla desteklenmiştir. Grup öğrenme alanında ise her ders şu akışla yapılandırılmıştır:

1. Köprü etkinliği (5-10 dk): Videolardan kritik bir kavramın tartışmaya açılması (örn: “Mitozda kromozom sayısı neden sabit kalır?”).
2. İşbirlikli analiz (20 dk): Gruplar halinde mitoz/mayoz karşılaştırması, kromozom modelleme, genetik çeşitlilik hesaplamaları.
3. Laboratuvar uygulaması (30 dk): Soğan kökü preparatlarında mitoz evrelerinin mikroskopta gözlemi ve çizimi.
4. Yansıtıcı tartışma (10 dk): Öğrencilerin “Bugün en önemli öğrendiğim…” ile başlayan cümleler paylaşması.

Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmış; dersler öğretmen anlatımı, ders kitabı okuma, bölüm soruları ve çoktan seçmeli testlerle yürütülmüştür. Her iki grupta da toplam 36 ders saati (haftada 3 saat) aynı müfredat kapsamında işlenmiştir.

TÖM'de kullanılan videolar ve izleme sürecinin yapılandırılması

Deney grubunda bireysel öğrenme alanının temel bileşeni olarak video ödevleri yapılandırılmıştır. Videolar, öğrencilerin düzeyleri ve ders kazanımlarına uygun biçimde çeşitli güvenilir eğitim kanallarından seçilmiş; video süreleri asgari 4 dakika, azami 10 dakika olacak şekilde sınırlandırılmıştır. Video seçimi yapılırken özellikle hücre döngüsü, mitoz ve mayoz aşamalarının görsel olarak açık biçimde temsil edilmesine; animasyon, şema ve mikroskop görüntülerinin bir arada kullanılmasına dikkat edilmiştir. Videoların yalnızca "izlenmesi" değil, izleme sürecinin öğrenmeye dönüşmesi hedeflendiğinden, Google Classroom üzerinden yapılan paylaşımlarda öğrencilerin videoyu bütünlüklü izlemelerini destekleyecek kontrol mekanizmaları tasarlanmıştır. Bu amaçla, her videonun başlangıç, orta ve son bölümünü temsil edecek şekilde kısa sorular hazırlanmış ve öğrencilerin videoyu izlemeleriyle eş zamanlı biçimde cevaplamaları istenmiştir. Böylece video izlemenin "pasif tüketim"e dönüşmesi yerine, öğrencinin izleme sırasında dikkatini yönlendirmesi ve temel kavramları kontrol etmesi sağlanmıştır.

Bu düzenek aynı zamanda sınıf içi etkinliklerin verimliliğini artırmak için kritik görülmüştür. Öğrencilerin sınıfa benzer bir kavramsal tabanla gelmesi, sınıf içi tartışmaların daha hızlı "bilgi düzeyi"nden "kavrama–uygulama" düzeyine taşınmasına olanak vermiştir. Nitekim öğrenci önerileri arasında "videoların izlenmesini garanti eden" ölçme düzeneklerinin vurgulanması, tasarımın bu bileşeninin uygulama kabulü açısından da önemli olduğuna işaret etmektedir. Bu çerçevede video ödevleri yalnızca içerik sunumu değil; aynı zamanda derse hazırlık, öz-düzenleme ve hazırbulunuşluk geliştirme aracı olarak ele alınmıştır.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubunda uygulama sürecinin haftalara göre genel akışı

Hafta	Deney grubu (TÖM) – bireysel öğrenme alanı	Deney grubu (TÖM) – grup öğrenme alanı (sınıf içi)	Kontrol grubu (geleneksel)
1	TÖM'e giriş, video izleme/ödev sisteminin tanıtımı	Modelin işleyişi, beklentiler, örnek etkinlik	Ders anlatımı + soru çözümü
2–3	Hücre döngüsü ve kontrol noktaları videoları + kısa kontrol soruları	Köprü etkinliği + kavram haritası/şema tamamlama	Anlatım + ders kitabı + kısa test
4–6	Mitoz evreleri videoları (animasyon + şema)	Mikroskop gözlemi (soğan kökü), evre	Anlatım + ev ödevi + test

		çizimleri, akran geri bildirimi	
7–9	Mayoz evreleri videoları + genetik sonuçlara dönük kontrol soruları	Mitoz–mayoz karşılaştırma, problem çözme, modelleme	Anlatım + örnek soru çözümü
10–11	Mitoz/mayozun genetik çeşitlilik ve kalıtım bağlantısı videoları	Üst düzey soru tartışmaları, yanlış kavramların giderimi	Anlatım + tekrar + deneme
12	Genel tekrar videosu/özet	Bütünleştirici etkinlik, son değerlendirmeler	Genel tekrar

Tablo 2, aynı kazanımlar işlenirken deney grubunda temel içerik sunumunun ağırlıklı olarak bireysel öğrenme alanında videolarla yapılandırıldığını; sınıf içi zamanın ise köprü etkinliği, işbirlikli analiz, uygulama ve geri bildirim odaklı düzenlendiğini göstermektedir. Kontrol grubunda ise içerik sunumu sınıf içinde öğretmen anlatımı ve soru çözümü üzerinden yürütülmüş; uygulama süreci ağırlıklı olarak ev ödevleri ve testlerle desteklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çoklu veri kaynakları bilişsel, duyuşsal ve uygulama boyutlarında bulguları üçgenlendirdi (Fraenkel ve Wallen, 2006; Yin, 1984). Veri toplama araçları şunlardan oluştu:

Hücre Bölünmesi Başarı Testi: Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik araç, Bloom taksonomisini analitik çerçeve olarak kullanarak çoklu bilişsel düzeylerde içerik anlayışını değerlendirdi. İçerik geçerliliği üç üniversite biyoloji eğitimcisi ve iki hücre biyologundan oluşan uzman panel incelemesi yoluyla kuruldu, güvenilirlik analizi Cronbach alfa 0.89 verdi (Özçelik, 1989; Tan, 2009).

Biyoloji Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği: 28 Likert-tipi madde öğrencilerin içsel motivasyonu, dışsal motivasyonu, öz-yeterlik inançlarını ve görev değerini ölçtü (Deci ve Ryan, 1985).

Biyoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği: 20 madde biyoloji öğrenmeye karşı tutumları, bilimsel araştırmaya ilgiyi ve biyoloji konularının algılanan önemini değerlendirdi.

Üst-bilişsel Farkındalık Envanteri: 52 madde bilgi ve bilişin düzenlenmesi boyutlarını içeren üst-bilişsel farkındalığı ölçtü (Karakelle ve Saraç, 2007).

Bilişsel Yük Ölçeği: Bilişsel yük, tek maddelik zihinsel çaba derecelendirme ölçeği ile ölçülmüştür. Öğrencilerden o hafta verilen görevleri yerine getirirken harcadıkları zihinsel çabayı 0–8 aralığında işaretlemeleri istenmiştir; 4 ve üzeri puanlar yüksek bilişsel yük olarak yorumlanmıştır (Paas ve Van Merrienboer, 1993).

Nitel veri toplama, müdahalenin sonunda uygulanan öğrenci yansıtma formlarını içerdi. Öğrenci Görüş Formu: "Video içerikleri yeterli miydi?", "Sınıf içi etkinlikler öğrenmene nasıl katkı sağladı?", "En çok hangi teknik sorunla karşılaştın?" gibi 8 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler: 12 öğrenciyle video kalitesi, zaman yönetimi ve altyapı sorunları üzerine 20'şer dakikalık görüşmeler yapılmıştır.

Veri Analizi

Nicel analiz, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları değerlendirmek için karışık ölçümler için ANOVA (Mixed ANOVA) kullanıldı. Bu yarı-deneysel ön-test son-test tasarımı için uygun istatistiksel yöntemdir. Mixed ANOVA, grup etkisi (denekler arası faktör) ve zaman etkisi (denekler içi faktör) ile bunların etkileşimini aynı anda test eder. Etki büyüklüğü partial eta-kare (ηp^2) ile hesaplandı (Büyüköztürk, 2018; Can, 2018; George ve Mallery, 2012). Nitel analiz tematik kodlama için sistematik prosedürler izledi. Öğrenci yansıtma yanıtları NVivo'ya aktarılarak tekrarlayan temaları tanımlayan ilk açık kodlama ve SWOT çerçevesi içinde temaları organize eden sonraki odaklanan kodlama yoluyla sistematik kodlamayı kolaylaştırdı (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Ekiz, 2003). Nicel ve nitel bulguların bütünleştirilmesi yorum sırasında gerçekleşti, her bir alandan elde edilen modeller kapsamlı anlayış oluşturmak için birlikte incelendi.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Nicel Bulgular: Karışık ANOVA Sonuçları

Hücre Bölünmesi Başarı Testi sonuçları, TÖM'ün akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir (Tablo 3). Grup × zaman etkileşimi [$F(1,78)=34.67$, $p<.001$, $\eta_p\text{^}2=.31$] istatistiksel olarak anlamlıdır. Deney grubunun başarı puanları ön testten son teste %47 artarken (%22 puan), kontrol grubunda bu artış %22'de (%10 puan) kalmıştır. En belirgin fark, "mitoz ve mayozun genetik sonuçlarını karşılaştır" gibi üst düzey sorularda gözlenmiştir.

Tablo 3. Akademik Başarı ve Duyuşsal Değişkenlerde Karışık ANOVA Sonuçları

Değişken	Grup	Ön Test (M±SS)	Son Test (M±SS)	Artış (%)	F(1,78)	p	η_p^2
Akademik Başarı	Deney	48.3±9.1	71.2±7.8	+47%	34.67	<.001	.31
	Kontrol	47.9±9.3	58.6±8.9	+22%			
Motivasyon	Deney	3.42±0.61	4.18±0.54	+22%	22.15	<.001	.22
	Kontrol	3.38±0.63	3.51±0.67	+4%			
Tutum	Deney	3.68±0.72	4.25±0.65	+15%	18.93	<.001	.20
	Kontrol	3.71±0.75	3.85±0.70	+4%			
Üst-Biliş	Deney	3.25±0.58	4.12±0.51	+27%	16.74	<.001	.18
	Kontrol	3.21±0.62	3.45±0.59	+7%			
Bilişsel Yük	Deney	5.82±1.34	4.21±1.18	-28%	12.38	.001	.14
	Kontrol	5.78±1.41	5.63±1.38	-3%			

Akademik Başarı

Karışık ölçümler için ANOVA sonuçları, grup × zaman etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir [$F(1,78) = 34.67$, $p < .001$, $\eta p^2 = .31$]. Deney grubunun ön-testten (M = 48.3, SS = 9.1) son-teste (M = 71.2, SS = 7.8) olan artışı, kontrol grubunun artışından (ön-test: M = 47.9, SS = 9.3; son-test: M = 58.6, SS = 8.9) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu %47'lik ortalama iyileşme, büyük bir etki büyüklüğü ile dramatik bir farklılığı temsil eder ve açık pratik öneme sahiptir (Büyüköztürk, 2018; Cohen ve ark., 2000).

Bu bulgular, ters-yüz sınıf modelinin akademik başarıyı önemli ölçüde artırdığını gösteren uluslararası ve ulusal araştırmalarla tutarlıdır (Bergmann ve Sams, 2012; Clark, 2015; Kim ve ark., 2014; Çakır, 2017; Erdoğan, 2018; Özdemir, 2016). Grup içi analiz ek içgörüler sağladı. Deney öğrencileri ön-testten (M = 48.3) son-teste (M = 71.2) %47 iyileşme gösterirken, kontrol öğrencileri sadece %22 iyileşme gösterdi. Gerçek anlama gerektiren kavramsal sorularda deney öğrencileri kontrol akranlarını %53 puan farkı ile geride bıraktı ($p < .001$). Bu, ters-yüz sınıf modelinin yüzeysel bilgi

hatırlamasından ziyade derin kavramsal anlamayı özellikle güçlendirdiğini gösterir (Alsowat, 2016; Enfield, 2013).

Motivasyon ve Tutum

Motivasyon ölçeği sonuçları, grup × zaman etkileşiminin anlamlı olduğunu gösterdi [$F(1,78) = 22.15$, $p < .001$, $\eta p^2 = .22$]. Deney grubunun motivasyon puanları ön-testten ($M = 3.42$, $SS = 0.61$) son-teste ($M = 4.18$, $SS = 0.54$) anlamlı artış gösterirken, kontrol grubu minimal değişim gösterdi (Deci ve Ryan, 1985; Talan ve Gülseçen, 2018).

Alt ölçek analizi, deney grubunun içsel motivasyonda (%28 artış) ve öz-yeterlik inançlarında (%35 artış) özellikle güçlü kazanımlar gösterdiğini ortaya koydu. Bir öğrenci şöyle ifade etti: "Videolarda kendi hızımda öğrenebilmek özgüvenimi geliştirdi. Anlamadığım yerleri tekrar izleyebiliyordum." Bu bulgular öz-belirleme teorisinin öngörüleriyle tutarlıdır ve öğrenci özerkliğini destekleyen öğretim tasarımlarının içsel motivasyonu beslediğini göstermektedir (Findlay-Thompson ve ark., 2013; Gómez-Carrasco ve ark., 2019).

Tutum anketi sonuçları benzer bir model izledi, grup × zaman etkileşimi anlamlı bulundu [$F(1,78) = 18.93$, $p < .001$, $\eta p^2 = .20$]. Deney öğrencileri biyolojinin algılanan önemi ($p = .003$) ve bilimsel sorgulamaya ilgide ($p = .006$) daha fazla artış rapor etti. Bu bulgular Yavuz (2016), Topan (2019) ve Yanardağ'ın (2021) ters-yüz sınıf uygulamalarının öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalarıyla uyumludur.

Üst-bilişsel Farkındalık

Deney öğrencileri üst-bilişsel farkındalıkta anlamlı gelişim gösterdi, grup × zaman etkileşimi [$F(1,78) = 16.74$, $p < .001$, $\eta p^2 = .18$] ile. Bilişin düzenlenmesi alt ölçeğinde (%32 artış), deney öğrencileri planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerinde güçlü kazanımlar gösterdi (Karakelle ve Saraç, 2007; Ataalkın, 2012). Örnek bir yansıma: "Videoları izlerken ne bildiğimi ve ne bilmediğimi düşünmeye başladım. Sınıf tartışmalarında fikirlerimi kontrol edip düzeltebildim."

Ancak öğrencilerin %23'ü üstbiliş stratejilerini bağımsız olarak uygulamakta zorlandıklarını belirtti. Bu, ters-yüz sınıf modelinin etkili uygulanmasının öğrenci öz-düzenleme becerilerine bağlı olduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesi için açık öğretime ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Demiralay, 2014; Talan ve Gülseçen, 2018).

Bilişsel Yük

Deney grubu kontrol grubuna kıyasla anlamlı derecede düşük bilişsel yük rapor etti, grup × zaman etkileşimi [$F(1,78) = 12.38$, $p = .001$, $\eta p^2 = .14$] ile. Deney öğrencileri ön-testten ($M = 5.82$, $SS = 1.34$) son-teste ($M = 4.21$,

SS = 1.18) bilişsel yükte %28 azalma gösterirken, kontrol öğrencileri minimal değişim yaşadı.

Bu bulgu, ters-yüz sınıf modelinin bilişsel yük teorisi ilkelerine uygun olarak öğrenmeyi optimize ettiğini gösterir (Van Joolingen, 1999; Gedik ve ark., 2013). Karmaşık kavramların temel sunumunu bireysel öğrenme alanına taşıyarak ve sınıf zamanını işbirlikli uygulamaya ayırarak, model içsel ve dışsal bilişsel yükü dengeler.

Öğrenci Perspektifleri: SWOT Analizi

Öğrenci yansıtmalarının nitel analizi, ters-yüz sınıf öğrenme deneyimlerinin nüanslı anlayışını ortaya çıkardı (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Büyüköztürk, 2018). 80 yansıtma belgesinin kodlanması, SWOT boyutları arasında kategorilendirilmiş 342 farklı yorum sağladı. Öğrenci görüşlerine göre TÖM deneyiminin SWOT analizi Tablo 4'te verilmiştir.

Güçlü Yönler: Öğrenciler en sık esnek öğrenme fırsatını vurguladı (%68). Temsili yorum: "Videoları istediğim zaman, istediğim yerde izleyebildim. Bu esneklik benim için çok önemliydi." Aktif katılım bir diğer önemli güç olarak ortaya çıktı (%61): "Ters-yüz sınıfta tartışmalara katıldım, sorular sordum. Daha fazla öğrendim çünkü aktif oldum."

Zayıf Yönler: Video kalitesi en sık belirtilen zayıflıktı (%42). Öğrenciler bazı videoların çok uzun, görsel olarak sıkıcı veya ses kalitesinin düşük olduğunu belirtti. Teknik sorunlar (%35) da önemli bir zayıflıktı. Öz-disiplin gerekliliği (%28) bazı öğrenciler için zorluk yarattı.

Fırsatlar: Öğrenciler ters-yüz sınıf modelinin kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatı sunduğunu gördü (%55). Akran öğrenmesi (%48) bir diğer fırsat olarak ortaya çıktı.

Tehditler: Teknolojik eşitsizlik en önemli tehdit olarak belirtildi (%38). Bazı öğrenciler güvenilir internet erişimi veya uygun cihazlara sahip olmadıklarını ifade etti. Bu bulgular Demiralay (2014), Ekici ve Kıyıcı (2012), Özdemir (2016) ve Öztürk ve Çetinkaya'nın (2021) çalışmalarıyla tutarlıdır.

Tablo 4. Öğrenci Görüşlerine Göre TÖM Deneyiminin SWOT Analizi

SWOT Boyutu	Temalar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Örnek Alıntı
Güçlü Yönler	Esnek öğrenme	27	68	*"Videoları istediğim zaman izledim."* (ÖG-12)
	Sınıf içi etkileşim	23	58	*"Artık sadece dinlemiyor, uyguluyordum."* (ÖG-07)
	Hazırbulunuşluk	19	48	*"Sınıfa hazır geldiğim için tartışmalara katılabildim."* (ÖG-33)
Zayıf Yönler	Video kalitesi	17	42	*"Animasyonlar hızlı, ses net değildi."* (ÖG-22)
	Teknik sorunlar	14	35	*"İnternetim kesilince video donuyordu."* (ÖG-28)
	Ödev yükü	11	28	*"Video+ödev çok zaman alıyordu."* (ÖG-18)
Fırsatlar	Kişiselleştirme	22	55	*"Zor konuları tekrar, kolayları hızlı izledim."* (ÖG-09)
	Akran öğrenmesi	19	48	*"Gruptaki arkadaşımın yorumu aydınlattı."* (ÖG-14)
Tehditler	Teknolojik eşitsizlik	15	38	*"Tabletim yok, telefondan izlemek zordu."* (ÖG-25)
	Zaman yönetimi	12	30	*"Diğer derslerle denge kuramadım."* (ÖG-31)

Tablo 4'te sunulan SWOT bulguları, nicel sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde ters-yüz sınıf modelinin (TÖM) hücre bölünmesi gibi kavramsal yoğun ve süreç temelli biyoloji konularında neden etkili olabildiğine dair açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Nicel analizlerde deney grubunun akademik başarıda anlamlı ve büyük etkiye karşılık gelen bir artış göstermesi ile öğrencilerin esnek öğrenmeyi (%68) güçlü yön olarak ifade etmeleri aynı mekanizmaya işaret eder: öğrenciler temel içerikle kendi hızlarında karşılaşabilmiş, durdurma/geri sarma/yeniden izleme gibi kontrol stratejileriyle bilişsel süreci yönetebilmiştir. Bu kontrol, özellikle mitoz–

mayoz ayrımı, kromozom davranışı ve genetik sonuçlar gibi hataya açık kavramsal bağların kurulmasında yüzeysel hatırlama yerine daha derin anlamlandırmayı desteklemiş görünmektedir. Nitekim öğrencilerin hazırbulunuşluk (%48) vurgusu, sınıf içi zamanın kavrama ve uygulama düzeyinde kullanılabildiğini düşündürmektedir. Bu bulgular, TÖM'ün sınıf içi zamanı "yüksek değerli" etkinliklere ayırma hedefiyle uyumludur (Bergmann ve Sams, 2012; Flipped Learning Network, 2014).

Motivasyon ve tutum değişkenlerindeki anlamlı artışlar ile SWOT'ta "sınıf içi etkileşim" (%58) ve "aktif katılım" vurguları birlikte okunduğunda, TÖM'ün yalnızca akademik çıktıları değil, öğrenme kültürünü de dönüştürdüğü anlaşılmaktadır. Öz-belirleme kuramı açısından değerlendirildiğinde (Deci ve Ryan, 1985), esnek öğrenme ortamı öğrencinin özerklik algısını desteklerken, sınıf içi etkileşim ve akran öğrenmesi fırsatları ilişkililik gereksinimini güçlendirmiş olabilir. Ayrıca videolarla ön öğrenme yapıp sınıfa hazırlıklı gelmek, öğrencinin yeterlik algısını artırarak motivasyona katkı sağlayabilir. Bu noktada, öğrencilerin "kişiselleştirme"yi (%55) fırsat olarak belirtmesi, TÖM'ün farklı hız ve ihtiyaçlara yanıt verebilme kapasitesinin duyuşsal boyutta da karşılık bulduğunu göstermektedir.

Üst-bilişsel farkındalıktaki artış da SWOT bulgularıyla tutarlıdır. Öğrenciler videoları izlerken neyi bilip bilmediklerini daha net fark ettiklerini ve sınıfta fikirlerini sınama imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. TÖM tasarımı, öğrencinin kendi öğrenmesini izleme (monitoring) ve değerlendirme (evaluation) davranışlarını tetikleyebilir; çünkü video izleme süreci doğası gereği durup kontrol etmeye ve anlamadığında geri dönmeye elverişlidir. Bununla birlikte metinde de belirtildiği gibi öğrencilerin bir kısmının üstbiliş stratejilerini bağımsız uygulamakta zorlanması, TÖM'de öz-düzenleme becerilerinin açık biçimde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir (Demiralay, 2014; Talan ve Gülseçen, 2018). SWOT'ta "öz-disiplin gerekliliği" ve "zaman yönetimi" ile ilgili ifadeler de bu ihtiyacı güçlendirmektedir. Dolayısıyla TÖM uygulamalarında ilk haftalarda kısa planlama rehberleri, örnek çalışma rutinleri ve düşük riskli hazırbulunuşluk kontrolleriyle öğrencinin sürece kademeli uyumu desteklenmelidir.

Bilişsel yükteki azalma ile SWOT'ta "video kalitesi" (%42) ve "teknik sorunlar" (%35) gibi zayıf yönlerin bir arada bulunması, önemli bir dengeyi ortaya koymaktadır. TÖM, uygun tasarlandığında dışsal bilişsel yükü azaltabilir; ancak video tasarımı (uzunluk, görsel hız, ses kalitesi) ve teknik altyapı sorunları dışsal yükü yeniden yükseltebilir. Bu nedenle video içeriklerinin kısa, parçalara ayrılmış ve görsel-açıklama uyumu yüksek

şekilde tasarlanması; erişim sorunlarını azaltacak alternatifler (indirilebilir içerik, düşük bant genişliği sürümleri) sunulması kritik görünmektedir (Gedik ve ark., 2013; Gedik, 2016). SWOT'ta "teknolojik eşitsizlik" (%38) tehdidinin belirgin olması, TÖM'ün başarısının pedagojik tasarım kadar erişim koşullarına da bağlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, Tablo 4'teki öğrenci deneyimleri TÖM'ün nicel olarak gözlenen kazanımlarını açıklayan güçlü süreç göstergeleri sunmaktadır: esneklik ve hazırlık düzeyi akademik başarıyı; etkileşim ve katılım motivasyon/tutumu; kişiselleştirme ve yansıtma üstbilişi; uygun tasarım ise bilişsel yükün dengelenmesini desteklemektedir. Bununla birlikte video niteliği, teknik altyapı ve öz-düzenleme gereksinimi gibi zayıf yönler/tehditler ele alınmadığında, modelin etkisi sınırlanabilir. Bu nedenle biyoloji öğretiminde TÖM'ün sürdürülebilirliği; içerik kalitesi, izlemeyi destekleyen ölçme düzenekleri, sınıf içi etkinliklerin niteliği ve erişim eşitliğine yönelik planlamalarla birlikte ele alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ters-yüz sınıf modelinin lise biyoloji dersinde hücre bölünmesi öğretimi bağlamında önemli, çok yönlü faydalar ürettiğini göstermektedir. Akademik başarıyı geliştirmenin ötesinde, ters-yüz sınıf pedagojisi karmaşık biyolojik süreçleri anlamak için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerini, motivasyonu ve üst-bilişsel farkındalığı besler (Bergmann ve Sams, 2012; Flipped Learning Network, 2014; Yarbro ve ark., 2014). %47'lik başarı kazanımı, çoklu sonuçlarda büyük etki büyüklükleri ve ezici çoğunlukla olumlu öğrenci algılamaları, ters-yüz sınıf modelinin eğitimsel gücü için zorlayıcı kanıt sağlar.

Ancak başarılı ölçeklendirme pratik zorlukları ele almayı gerektirir. Öğretmen mesleki gelişimi, eğitimcileri yalnızca ters-yüz sınıf materyallerini sunmak için değil, açık uçlu tartışmaları kolaylaştırmayı, karmaşık akıl yürütmeyi değerlendirmeyi ve teknolojik araçları pedagojik amaçlarla bütünleştirmeyi destekleyen pedagojik içerik bilgisi geliştirmek için hazırlamalıdır (Demirel, 2010; Şimşek, 2004; Aslan, 2020). Kaynak geliştirme, Türk eğitimsel bağlamlarına uygun, farklı öğrenci popülasyonları için uygun iskele sağlayan, bilimsel doğruluktan ödün vermeyen yüksek kaliteli video içeriği sağlamalıdır (Demirkol, 2012; Gedik, 2016).

Politika çerçeveleri, müfredat rehberliği ve değerlendirme uyumu yoluyla ters-yüz sınıf pedagojisini meşrulaştırmalı, aynı zamanda gerçekçi uygulama destekleri sağlamalıdır (MEB, 2017). Dijital eşitsizlik, güvenilir

internet erişimi ve uygun cihazlar olmadan evde öğrenmede zorlanan öğrenciler için önemli bir engel teşkil eder (Ekici ve Kıyıcı, 2012; Öztürk ve Çetinkaya, 2021). Okullar tüm öğrencilerin teknolojiyi adil bir şekilde kullanabilmesini sağlayan mekanizmalar geliştirmelidir.

Bir öğrenci özlü bir şekilde ifade etti: "Ters-yüz sınıf bana kendi öğrenmeme sorumluluk almayı öğretti. Sadece bilgi almadım, aktif olarak bilgi inşa ettim. Bu gerçek eğitimin yapması gereken şeydir." Biyoloji eğitimi hücre bölünmesi hakkında gerçekleri sunmaktan, öğrencileri karmaşık biyolojik süreçleri anlamak, bilimsel akıl yürütme uygulamak ve bilgiyi gerçek dünya problemlerine uygulamak için hazırlamaya doğru evrilmelidir. Bu çalışma, bu dönüşümün hem ulaşılabilir hem de faydalı olduğuna dair kanıt sağlar.

KAYNAKLAR

Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language Higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. Journal of Education and Practice, 7(9), 108-121.

Aslan, S. (2020). Teacher candidates' experiences with the flipped classroom model: A phenomenological approach. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(2), 202-211.

Ataalkın, A. N. (2012). Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Ayçiçek, B. (2018). Teknoloji destekli ters yüz sınıf modeli uygulamalarının İngilizce öğretiminde lise öğrencilerinin derse katılımları, akademik başarıları ve sınıf yaşamı algıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Bay, E. ve Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi. Electronic Journal of Social Sciences, 8(28).

Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.

Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, H. (1997). Organizasyon ve yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. Journal of Educators Online, 12(1), 91-115.

Cohen, L.M. ve Manion, L. K. Morrison (2000). Research methods in education (5. baskı).

Creswell, J. W. (2003). A framework for desing. Research desing: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, 9-11.
Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
Creswell, J. ve Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), Designing and conducting mixed methods research.
Çakır, E. (2017). Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi. Doktora Tezi, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. Journal of Research in Personality, 19(2), 109-134.
Demir, E. G. (2018). Ters yüz sınıf modeline dayalı uygulamaların ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve planlama becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
Demiralay, R. (2014). Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
Demirel, Ö. (2010). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (14. baskı). Pegem Akademi.
Demirkol, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 156-167.
Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri. Anı Yayıncılık.
Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. TechTrends, 57(6), 14-27.
Erdoğan, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
Erkan, G. (2023). Biyoloji öğretiminde ters-yüz öğretim modelinin akademik başarı, motivasyon, derse karşı tutum, üst-bilişsel farkındalık ve bilişsel yük üzerine etkisi Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional desing perspective. Performance Improvement Quarterly, 6(4), 50-72.
Findlay-Thompson, S., Saint, M. ve Mombourquette, P. (2013). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. Business Education and Accreditation, 8(2), 63-70.
Flipped Learning Network (FLN). (2014). The four pillars of F-L-I-P™.
Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). How to desing and evaluate research in education.
Gedik, N. (2016). A desing based research on the use of a blended learning environment. Doktora Tezi, ODTÜ, Ankara.
Gedik, N., Kiraz, E. ve Özden, M. Y. (2013). Desing of a blended learning environment: Considerations and implementation issues. Australasian Journal of Educational Technology, 29(1).
George, D. ve Mallery, P. (2012). IBM SPSS statistics 19 step by step. Boston, Mass.

Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo-Fernández, J., Moreno-Vera, J. R. ve Sainz-Gómez, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. Education Sciences, 9(4), 299.

Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üst bilişsel farkındalık ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikoloji Yazıları, 10(20), 87-103.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. ve Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. The Internet and Higher Education, 22, 37-50.

King, A. (1993). From Sage on the stage to guide on the side. College Teaching, 41(1), 30-35.

MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2017). Ortaöğretim Biyoloji Dersi Öğretim Programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Özçelik, D. A. (1989). Test hazırlama kılavuzu. Genişletilmiş Beşinci Baskı, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Özdemir, A. (2016). The investigation of the effect of flipped classroom model on undergraduate students' attitude, self-efficacy and academic achievement towards programming. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme (6. baskı). Pegem A Yayıncılık.

Özler, A. (2020). Tersyüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik dersindeki akademik başarıya ve öz düzenleme becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Öztürk, B. ve Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: Trt Eba Tv. İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İnif E-Dergi), 6(1), 140-162.

Savaş, B. (2010). Yapılandırmacı öğrenme. Editör A. Kaya, Eğitim psikolojisi (s. 531-561). Pegem Akademi.

Şimşek, A. (2004). Öğretim tasarımı. Nobel Yayın Dağıtım.

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

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). Using multivariate statistics (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.

Talan, T. ve Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 9(3), 563-580.

Tan, S. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's alpha reliability coefficients. Eğitim ve Bilim, 34(152), 101.

Topan, B. (2019). Ters-yüz sınıf modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarı ve sorumluluk düzeylerine etkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Van Joolingen, W. (1999). Cognitive tools for discovery learning. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 10(3), 385-397.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of Higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Yanardağ, H. (2021). Ters yüz sınıf uygulamalarının mevsimler ve iklim ünitesinin öğretiminde 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılıklarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yarbro, J., Arfstrom, K. M., McKnight, K. ve McKnight, P. (2014). Extension of a review of flipped learning. Flipped Learning Network/Pearson/George Mason University.

Yavuz, M. (2016). Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Yestrebsky, C. L. (2015). Flipping the classroom in a large chemistry class-research university environment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, 1113-1118.

Yüzmede Teknolojik İnovasyonların Performans Takibi ve Analizi Üzerindeki Rolü

Taner YILMAZ[1]

Aleyna ÖZEL[2]

1- Doç. Dr Taner Yılmaz, Uşak Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı.
taner.yilmaz@usak.edu.tr ORCID No: https://orcid.org/0000-0001-7443-6753

2- Aleyna Özel, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Programı.
2543005002@ogr.usak.edu.tr ORCID No: https://orcid.org/0009-0008-6649-8223

ÖZET

Yüzme; M.Ö. 9000'li yıllardan itibaren insanoğlunun hayatta kalma, avlanma, su engellerini aşma ihtiyaçlarına hizmet eden bir beceri olarak ortaya çıkmıştır. İlk dönemlerde bir zorunluluk olarak öğrenilen yüzme, zamanla kültürel ve eğitsel bir önem kazanmıştır. Özellikle su kaynakları çevresinde gelişen uygarlıklarda yüzme, savaşçılık ve dayanıklılıkla ilişkilendirilmiştir. Yüzmenin sportif bir etkinlik boyutu kazanması, 18. ve 19.yüzyıllarda gerçekleşmiştir. Yüzme, kurbağalama, sırtüstü, serbest ve kelebek olmak üzere dört stilden oluşmaktadır. Biyomekanik, fizyolojik ve motor kontrol bileşenleriyle birlikte değerlendirilen bilimsel bir performans alanı oluşturmuştur. Yüzmede performans analizinde kullanılan geleneksel performans değerlendirme yaklaşımlarındaki yetersizlikler; yöntemlerin ötesine geçilmesini gerekli kılmış ve bu alanda çeşitli inovasyonların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kapsamda çalışma, yüzme sporunun teknik yapısı ve performans ölçütlerini açıklayarak inovasyon kavramını spor bağlamında değerlendirmiş; sosyal, teknolojik odaklı ve dijital inovasyon türlerinin spor endüstrisindeki yerini ele almıştır. Kulaç frekansı ve uzunluğu, ayak vuruşları, hareket dinamiği ve eklem açıları gibi biyomekanik değişkenlerin hesaplanmasından zamana dayalı parametrelerin analizine kadar pek çok ölçümde daha pratik ve erişilebilir yöntemlerin geliştirilmesi; antrenör, sporcu ve araştırmacılar için zaman tasarrufu sağlayarak verimliliği arttıracak inovatif uygulamalar kapsamında video tabanlı hareket analizi, atalet ölçüm birimleri (IMU), mikroelektromekanik sistem (MEMS) teknolojileri, sanal gerçeklik (VR), ivmeölçer ve jiroskop tabanlı sensörler, kablosuz zamanlama sistemleri, robotik antrenörler ve tekstil temelli inovasyonlar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: yüzme, performans analizi, biyomekanik, spor teknolojilerinde inovasyon, dijital ölçüm sistemleri

GİRİŞ

1. Yüzmeye Genel Bakış

1.1. Yüzmenin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi

İnsanoğlu; varoluşundan itibaren çevresini tanıma, anlama ve kontrol etme eğilimi göstermiştir. Tarım ve avcılıkla geçimini sağlayan insanlar; süreç içerisinde suyu keşfetmeye ilgi duymuştur. Mağara insanlarının balık avlamak amacıyla kurbağalama ve köpek yüzüşüne benzer devinimlerle su engellerini aşmaya başlamasıyla, yüzme de bir hayatta kalma becerisi haline gelmiş; vahşi hayvanlardan korunma, su kazalarından

kaçınma ve besin elde etme gibi ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Arkeolojik araştırmalar, yüzme tarihinin M.Ö 9000 yılına kadar uzandığını göstermektedir (Urartu, 1994: 13-15).

Tarihsel süreç içerisinde avcılık, savaş ve eğitim amaçlarıyla kullanılmasının yanı sıra, boş zaman etkinliği olarak da değerlendirilen yüzme; temelde suyun kaldırma kuvvetinden yararlanarak vücudun hareket ettirilmesi prensibine dayanmaktadır. Yüzme esnasında yerçekimi etkisinin büyük ölçüde azalması nedeniyle, suda mesafe kat edilebilmesi için tüm kas gruplarının koordineli biçimde çalışması gerekmektedir (Maglischo, 2003: 1; Struyf ve ark., 2017: 775).

Antik Yunanlılar için yüzme, kültür düzeyinin bir göstergesi kabul edilerek eğitime dahil edilmiş; Atina'da yüzme eğitimi zorunlu kılınmıştır. Platon'un "Yüzme bilmeyenler, eğitimde zayıf kalırlar." ifadesi, dönemin eğitim anlayışında yüzmenin önemini ortaya koymaktadır (Dölek, 2010: 1-91).

Farklı coğrafyalarda da benzer örnekler söz konusudur: Asurlular savaş eğitimlerinde yüzmeye yer vermişlerdir. Germen toplulukları, yüzmeyi taktiksel bir egzersiz olarak değerlendirmiştir. Hindistan'da yüzme bilmek ve suda savaşabilmek askeri kast sistemindeki zorunlu becerilerden sayılmıştır. Çin İmparatorluğu'nda yüzme dersleri, subay eğitim programlarına dahil edilmiştir. Japonya'da samuray eğitimlerinde yüzme, asil becerilerden biri kabul edilmiştir. Profesyonel yüzmeye dair en eski kayıt, Antik Mısır'a aittir. Papirüslerdeki görsel kayıtlara bakıldığında Mısırlıların serbest stil, sırtüstü ve kurbağalama gibi pek çok yüzme stilini bildiği görülmektedir. Bilinen ilk yüzme yarışması, İmparator Su Gui tarafından Japonya'da düzenlenmiştir (Bíró ve ark., 2015: 8).

Orta Çağ Avrupa'sında dönemin katı dini anlayışı nedeniyle bedensel haz ve rahatlıkla ilişkilendirilen faaliyetler günah olarak tanınmış; bu inanış 16.yüzyıla değin sürmüştür. 1538 yılında Nicolaus Wynmann tarafından yazılan *Colymbetes* adlı eser, Avrupa'da yüzme üzerine yazılmış ilk kitaplardan biri olup yüzmenin Avrupa'da yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur. Roma ve Venedik'te yüzme yarışları düzenlenmiş; 1785 yılında, Paris'te Bartholomew Turquin önderliğinde ilk yüzme okulu kurulmuştur. 1869 yılında *British Swimming Federation* (İngiltere Yüzme Federasyonu) tarafından Avrupa'da ilk resmi yüzme yarışması düzenlenmiştir. Modern anlamda yüzme tekniklerinin gelişimi Londra'daki yüzme havuzlarında artmış, yüzme sporunun uluslararası düzeyde kurumsallaşması ise 1908

yılında *Fédération Internationale de Natation* (Uluslararası Yüzme Federasyonu)'nun kurulmasıyla gerçekleşmiştir (Yardım, 2025: 11).

Türklerde yüzmenin tarihsel kökeni, Orhun ve Selenga nehirleri yakınlarında yaşayan Uygurlara kadar uzanmaktadır. British Museum'da sergilenen Uygur yüzücülere ait kabartmalarda, yüzücülerin kulaç stillerinin oldukça iyi olduğu görülmektedir (Bozdoğan, 2006: 6-7). Yüzmenin Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gelişimi, denizcilik faaliyetlerinin artması ve Akdeniz'e hakim olunmasıyla ivme kazanmıştır. Evliya Çelebi, *Seyahatname*'sinde Kağıthane Şenlikleri'nde eğlence ve şölen amaçlı düzenlenen yüzme yarışmalarına değinmiştir. Yüzmenin modern anlamda yaygınlaşması ise Cumhuriyet dönemine uzanmaktadır. 1873 yılında Galatasaray Lisesi'nin öğretim programına dahil edilen yüzme branşı, 20. yüzyılın başlarından itibaren Büyükada'da gerçekleştirilen yarışlarla popülerlik kazanmıştır. Türkiye'nin uluslararası düzeyde katıldığı ilk yüzme karşılaşması ise 1934 yılında Sovyetler Birliği ile yapılmıştır (Altürk, 2019: 3-5).

1.2. Yüzme Stilleri ve Performans Ölçütleri

Yüzme; kurbağalama, sırtüstü, serbest ve kelebek olmak üzere dört farklı stili kapsar ve zamana karşı gerçekleştirilir. Yüzmede performans düzeyi; sporcunun antropometrik yapısı, motor becerileri, enerji kullanımı ve biyomekanik faktörler gibi ölçütler üzerinden değerlendirilir (İnan ve ark., 2025: 121-136; Morais ve ark., 2021: 2; Morais ve ark., 2024: 11-12).

Kurbağalama stil, tarihteki en eski yüzme stillerinden biri olarak kabul edilir. Diğer yüzme stilleri, kurbağalama stilden türemiştir. Bu stil, simetrik bir yapıda olup aynı hareket paterninin ardışık olarak tekrar edilmesi prensibine dayanır (Jaszczak, 2011: 207-211; Scurati ve ark., 2019: 1999-2004; Akgün, 2021: 30-38). Kurbağalama, yüzme ekonomisi açısından en zorlayıcı stillerden biridir (Holub ve ark., 2021: 1-12). Kurbağalama stilde yüzüstü pozisyon korunur; bacaklar suyu kavrayıp dairesel bir yörüngede kapanarak temel itici kuvveti oluşturur, kollar ise dışa açıldıktan sonra aşağıya ve içe doğru çekiş (*insweep*) yapar. Kolların ve bacakların devinimi eş zamanlıdır. İtiş gücünün yüzde %70'i bacaklardan gelir. Her kol döngüsünde nefes alınır (Bíró ve ark., 2015: 34-40).

Sırtüstü stil, yüzüş sırasında dinlenme olanağı sağlama amacıyla ortaya çıkmıştır. Sırtüstü yüzme, dört temel yüzme stili arasından en yavaş olanıdır. Bunun temel sebebi vücudun dik pozisyonda olmasıdır (Ruoyun 1982, 50-51). Sırtüstü stilde ayak vuruşlarında bacaklar kapalı, dizler hafif

bükülüdür. Ayaklar içe dönük durur ve art arda gerçekleşen yukarı aşağı salınımlar yapar. Kollar, dönüşümlü bir şekilde hareket eder; bir kol sudan çıkarken diğer kol aşağı iner. Kolların gergin olması, omuzların kollarla uyumlu bir şekilde suda kavisler çizmesi ideal duruş için önemlidir. Her iki yana 45 derecelik dönüşler yapılır. Baş, daima sabit tutulur. Sıkça başvurulan ritim, her iki ayak vuruşunda bir kol devrinin tamamlanmasıdır (Bozdoğan, 2003: 98-159 ; Yiğit, 2011: 1-87).

Serbest stil, diğer yüzme tekniklerine kıyasla daha hızlı yüzülebilen ve yaygın olarak kullanılan tekniktir (Ölmez ve ark., 2017: 95-100). Sağ ve sol kol çekişlerinden ve değişken sayılardaki ayak vuruşlarından oluşmaktadır (Bozdoğan, 2003: 98-159). Sıkça kullanılan ritim, her kulaç döngüsünde altı ayak vuruşu yapılmasıdır. İkili veya dörtlü ayak vuruşu ritimleri de kullanılabilir. Kol çekişi; giriş ve uzama, aşağı süpürme, kavrama, içeri süpürme, yukarı süpürme, çıkış ve toparlama fazlarından oluşur (Maglischo, 2003: 5-10).

Serbest stilde ayak vuruşları iki fazdan oluşur: aşağı yönlü itici faz (*down kick*) ve yukarı yönlü kaldırma fazı (*up kick*). Bu stil esnasında ayakların sık çırpılması, daha fazla enerji tüketilmesine sebep olur. Bu nedenle uzun mesafe yüzücüler, enerjiden tasarruf etmek için bacaklarını daha az ve etkili kullanmaya çalışırlar (Bíró ve ark., 2015: 22-30).

Serbest stilde kulaç hareketi; giriş ile uzama fazı, yakalama fazı, çekiş ve itiş fazı ve toparlanma fazından oluşur. Elin suya girdiği aşamadan sonra hafifçe yana doğru yaptığı harekete süpürme (*outsweep*) denir. Ardından el, aşağı doğru süpürme (*downsweep*) fazına geçer. El, dirseğin altına hizalandığında yakalama başlar. Bu evrede itici kuvvet üretilir. El; vücudun orta hattına doğru içe süpürmeyi gerçekleştirir, yukarı süpürme hareketiyle sudan çıkar. Geri kazanım evresi, elin bir sonraki suya giriş hareketini kapsar (Dubois ve ark., 2012: 808).

Kelebek stil; adını yüzücünün adeta bir kelebeğin uçuşunu andırarak yüzmesinden alır. Bu stilde dolfin isimli, yunus balıklarınınkine benzer bir ayak vuruşu uygulanır. Dolfin ayak vuruşunda bacaklar kapalıdır, her iki ayak içe dönük durur; ayaklar, aynı anda aşağı ve yukarı vuruşlar yapar. Her iki kol, aynı anda suyun dışından ileri doğru atılır. Her kol devrine iki ayak vuruşu düşer (Bozdoğan, 2003: 98-159; Yiğit, 2019: 1-87; Şentürk, 2018: 8). Kelebek stilde kol çekişi, serbest stil kol çekişine oldukça benzerdir ancak iki kolun aynı anda öne taşınması bakımından farklıdır. Kelebek kol çekişinde kollar hafif büküktür, avuç içleri dışa dönüktür, suya ilk başparmak girer. Aşağı yönlü çekişin ardından yakalama pozisyonunda eller suyu kavrar

ve içe doğru çeker, dirsekler kademeli olarak bükülür, eller karna doğru yaklaşır. Ardından kollar tamamen açılana kadar yukarı, geriye doğru itiş yapılır; buna itiş (*pushing*) fazı denir. Bir kol döngüsüne iki ayak vuruşu sığdırılmalıdır (Bíró ve ark., 2015: 49-51).

Sporcu performansının geliştirilmesine yönelik antrenman yaklaşımlarında, düzenli ve planlı egzersiz programlarının bireysel gelişim ve başarı üzerindeki belirleyici rolü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, antrenman programlarının denge gelişimi, denge kontrolü ve sportif başarıya katkı sağladığı; aynı zamanda uzun vadede sporcu gelişimi ve antrenman süreçlerinin yapılandırılmasında etkili olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Yiğit 2019). Bu çerçevede, spor branşlarına özgü teknik, fiziksel ve bilişsel bileşenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Yüzmede teknik; yaygın olarak performans, biyomekanik ve fizyoloji başlıkları altında değerlendirilir (Dubois ve ark., 2012: 808). İyi bir performans için bu başlıkların yanı sıra motor kontrol, algı, motor öğrenme gibi süreçlerin de değerlendirilip geliştirilmesi, yüzücünün beslenme durumu ve psikolojik iyi oluş hali düzenli olarak izlenmesi de gerekmektedir (Stamm ve ark., 2011: 120-125).

Performansın ölçülmesi ve değerlendirilmesi, yüzücünün ara süreleri (*split*) ve kulvar geçiş süreleri (*split time*) üzerinden gerçekleştirilir. Biyomekanik parametrelerin izlenmesi, doğrudan veya dolaylı olarak ölçülebilen nicel veriler ve bu verilerden elde edilen teorik modeller aracılığıyla yapılır. Fizyolojik değerlendirme ise antrenman, yarışma ve toparlanma süreçlerini ele alır. Yüzme değerlendirmeleri genellikle geleneksel yöntemlerle, manuel olarak değerlendirilir ve yoğun emek gerektirir: yüzme fazı, yüzme hızı, kulaç sayısı ve tur zamanları manuel kaydedilir (Dubois ve ark., 2012: 808).

Teknik analiz yapılırken kol çekişi ve kulaç sayısı gibi metrikler hesaplanır. Ölçümler yapılırken çeşitli yazılımlardan ve bilgi izleme sistemlerinden yararlanılır. Bu sistemler, geri bildirim sunarak sportif performansın geliştirilmesine katkıda bulunur (Callaway ve ark., 2009: 148; Ride ve ark., 2013: 443).

2. İnovasyon Kavramı ve Sporda İnovasyon

2.1. İnovasyon Tanımı

İnovasyon kavramını ilk kez tanımlayan Schumpeter'a göre inovasyon; yeni bir ürünün ortaya konulması, mevcut bir ürünün iyileştirilerek yeniden piyasaya sürülmesi veya yeni üretim yöntemlerinin uygulanmaya konulması anlamlarına gelir. İnovasyon, genel olarak yenilik veya kolaylık sağlayacak düşünceleri kapsar. Geliştirilen ve üretim aşamasına geçirilen düşünceler, piyasaya sürülür ve sonuçları değerlendirilir. Sonuçlar, inovasyonun devamlılığını belirler ve yeni düşüncelerin gelişmesine zemin hazırlar (Özer ve Ünlü, 2020: 92).

İnovasyon genel anlamda yenilik ve kolaylık sağlayan düşünceleri kapsar. Bu düşünceler geliştirilerek üretim aşamasına taşınır, ardından piyasaya sunulur ve ortaya çıkan sonuçlar değerlendirilir. İyi sonuçların elde edilmesi, inovasyonun sürdürülebilirliğini belirler; aynı zamanda yeni fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlar (Erkek, 2011: 7).

Spor endüstrisinin yeni teknolojileri, stratejik yönetim modellerini ve disiplinlerarası yaklaşımların entegrasyonunu takip etmesi ve bu inovasyonlara katkıda bulunması, küresel dünyaya uyum sağlayabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Meng ve ark., 2024: 338-352). Teknolojik yenilikler, spor tesislerinde ve sahalarda giderek daha sık rastlanır hale gelmiştir. Birçok spor branşında aktif olarak kullanılan elektronik cihazlar, yeni ekipmanlar aracılığıyla gerçekleştirilen analizler, gelişmiş kontrol sistemleri ve robotik uygulamalar bu yeniliklere örnek olarak verilebilir (Devecioğlu ve Altıngül, 2011: 16-18).

2.2. İnovasyon Türleri

İnovasyonlar, ortaya koydukları yeniliklerin yöntem ve uygulama şekillerine göre farklı tür başlıkları altında incelenir. Bu türler arasında sosyal inovasyon, toplum temelli inovasyon, teknoloji odaklı inovasyon, dijital inovasyon, sürdürülebilirlik odaklı inovasyon ve müşteri odaklı inovasyon yer alır (Güneş, 2025: 193).

Sosyal inovasyon; gruplar ve bireyler arasındaki sosyal sorunlar için üretilen yaratıcı çözümleri ifade eder. Sosyal inovasyonlar uzun, karmaşık süreçlerden oluşur (Tjønndal, 2016: 62-78). Uganda'da toplumsal cinsiyet ve kalkınma hedeflerine dikkat çekmek isteyen "Girls Effect" kampanyasında dövüş sanatını bir aracı olarak kullanılması, sporda sosyal inovasyona bir örnektir (Hayhurst, 2014: 297-315).

Toplum temelli inovasyon; bireylerin ve organizasyonların belirli bir amaç için bir araya gelip yerel topluluklarla işbirliği içinde hareket ederek toplumsal bir ihtiyacı giderecek yenilikçi uygulamaların geliştirmelerini kapsar. Ağırlıklı olarak girişimcilik ve sosyal sorumluluk konuları ele alınır.

Teknoloji odaklı inovasyon; yenilikçi firmaların mevcut teknolojileri geliştirmek veya yeni ürünler ortaya koymak amacıyla fiziksel ekipmanlar, teknikler, araçlar ve sistemler üretmeye yönelik çalışmalarını temel alır (Ratten, 2020: 2).

Sürdürebilirlik odaklı inovasyon; tüketim alışkanlıkları, karbondioksit salınımı ve doğal kaynakların azalması gibi çevresel sorunların olumsuz etkilerini azaltmayı amaçlayan, bu sorunlara doğrudan veya dolaylı çözümler üreten inovasyonları ifade eder (Karalar ve Kiracı, 2011: 63-76). Sporda sürdürebilirlik odaklı inovasyonlara örnek olarak tesislerinde doğal kaynak tüketimini ve zararlı atık üretimini en aza indirmeye alışmak, geri dönüştürülmüş malzemeleri kullanmak verilebilir (Balcı ve Koçak, 2014: 46-58).

Dijital inovasyon; insanların yaşamını kolaylaştırmak için üretilen ürünleri, ekipmanları, uygulamaları içerir. Spor alanında dijital inovasyona örnek olarak Video Yardımcı Hakem (VAR) uygulamaları ve giyilebilir ölçüm ekipmanları verilebilir (Taştan, 2023: 7).

3. Yüzmedeki İnovatif Teknolojiler

3.1. Yüzmedeki İnovasyonlar

Son yıllarda gelişen teknoloji, yüzme dahil olmak üzere birçok alanda önemli bir rol oynamaktadır. Biyomekanik özelliklerin ölçülmesi, performans verilerinin toplanması, teknik analizlerin yapılması, sporcuların en yüksek performans düzeyine ulaşmaları için inovasyonlardan sıklıkla yararlanılmaktadır. Özellikle yüzme gibi rekabetçi sporlarda yenilikçi ürün ve sistemlerin kullanımı, performans ve verimliliğin artmasını doğrudan etkilemektedir (Troup ve ark., 2005: 35).

Yüzmede kulaç frekansının ölçülmesi ve kulaç uzunluğunun hesaplanması için video tabanlı analiz gibi geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Video analizinde havuzun içinde ya da üzerinde, farklı konumlardan çekim yapabilecek iki veya üç kamera bulunmaktadır. Bu yöntem sayesinde Payton ve Bartlett (1995), elit düzeydeki kurbağalama yüzücülerinin su altı kulaç hareketlerini video analiz yöntemiyle değerlendirip Schleihauf'un sürükleme ile kaldırma kuvveti katsayılarını

temel alarak elin oluşturduğu itici kuvveti tahmin etmişlerdir (Schleihauf, 1979: 70-109). Cappaert; Barselona Olimpiyatları'nda gerçekleştirilen erkekler 100 metre serbest stil yarışında yüzücülerin su altı kulaç yörüngelerini Doğrudan Doğrusal Dönüşüm (DLT) yöntemiyle analiz ederek bu veriler sayesinde tüm vücut sürükleme kuvvetini hesaplamıştır (Cappaert, 1995: 03-112).

Sunduğu avantajların yanı sıra video tabanlı analiz yönteminde görüntü verilerinin en uygun şekilde yeniden yapılandırılması için faz kilitli (*phase-locked*) kameraların kullanılması tercih edilmektedir ancak bu kameralar, standart video kameralara kıyasla 20 kat daha pahalıdır. Faz kilitli kameralara ulaşım oldukça zor ve maliyetli olduğundan, Pourcelot ve arkadaşları tarafından daha düşük maliyetli bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntem; ölçümü alınan bireyin hareketli her bir noktasının konumunu en düşük hata payıyla belirlemek amacıyla kübik spline interpolasyon polinomunu kullanmakta ve faz kilitleme devrelerine ihtiyaç duymadan sistemin referans kamerayla senkronizasyonunu sağlamaktadır (Pourcelot ve ark., 2000: 1751-1754).

Video tabanlı analiz yaygın bir şekilde kullanılsa da paralaks hatası, görünmeyen vücut segmentleri ve su türbülansı gibi dezavantajlara sahiptir. Aynı zamanda videolardan yapılacak analizler epey zaman almaktadır (Payton ve Bartlett, 2008: 8-32; Phillips ve ark., 2013: 919-925). Bu olumsuzlukları gidermek amacıyla geliştirilen atalet sensörleri, ivmeölçerler ve jiroskoplar gibi vücuda takılan aygıtlar daha kısa sürede geri bildirim sağladıkları için yoğun ilgi görmüşlerdir. Bu teknolojiler; kulaç frekansını, hız değişimini, yüzücünün ivmesini daha doğru hesaplayarak yüzme biyomekaniğinin daha iyi anlaşılmasını, performans ölçümlerinin daha sağlıklı yapılmasını, harcanan enerji miktarının analiz edilmesini sağlamaktadır. Atalet sensörleri ve mikroelektromekanik sistemler (MEMS) ; antrenörlere gerçek zamanlı geri bildirimler sunarak antrenörlüğe yeni bir boyut kazandırmakta, daha verimli bir antrenman programları üretilmesine de katkıda bulunmaktadır (Mooney ve ark, 2015: 1).

Vücuda yerleştirilen ivmeölçerler sportif performans izlemeleri açısından sunduğu üç eksenli açısal hız ölçüm desteğiyle yürüme (ambulatuvar) ölçümlerinde, fiziksel aktivite, yürüyüş (gait) analizinde sporcu performansının geliştirilmesi için yapılan daha pek çok çeşit çalışma alanında kolaylık sağlamıştır (Ohgi, 2002: 599-704; Bussmann ve ark., 2001: 349-356). İvmeölçerlerin suya dayalı izleme uygulamalarında kullanılabilmesi için çevresel faktörlere göre yalıtılması ve yüzücüye güvenli

bir şekilde sabitlenmesi gerekmektedir. Uygun ortam sağlandığında, ivmeölçerler hassas ölçümlerin elde edilmesine olanak tanımaktadır. (Callaway ve ark., 2009: 142).

Yüzücülerin kulaç hareketlerinin gözlemlenmesi için geliştirilen bir başka teknik ise Hesaplamalı Akışkanlar Dinamiği (CFD) simülasyonlarıdır. CFD simülasyonları, bilgisayarların işlemci gücünün artmasıyla birlikte daha sık kullanılmaya başlamıştır (Ohgi ve ark, 2002: 699-704) . CFD teknolojisi sayesinde Tsushima, paletleme (*sculling*) hareketini modelleyip el etrafındaki su akışını simüle ederek baş parmağın açık ya da kapalı durmasına bağlı olarak ortaya çıkan kuvvet farkını tespit etmiştir (Tsushima ve ark., 1998: 268-271).

Ohgi ve arkadaşları tarafından geliştirilen ivme ve jiroskop veri kaydedicisi prototipi; iki adet iki eksenli ivme sensörü entegre devresi kullanarak üç eksenli ivmeyi eş zamanlı ölçme olanağı sunmaktadır. Geliştirdikleri diğer prototip ise üç adet jiroskop sensörü ile veri kaydedicinin yerel koordinat sistemlerini gösterebilmektedir. İkinci prototipteki veri kaydediciler x, y ve z eksenlerine karşılık gelecek şekilde sol önkola takılır. Bu şekilde yüzücünün bilek ivmesi, açısal hızı ve kulaç hareketleri arasındaki ilişkinin gözlemlenmesi mümkün kılınır. Uzaktan kumandalı, su altı pan-tilt kamera modülü ve seri-kontrollü kamera modülü (EVI-D30, Sony Corp.) sayesinde prototip desteklenir. Bu kameralar su geçirmez ve 5 metre derinliğe kadar dayanıklı yapılarıyla havuz kenarından çeşitli komutlarla kontrol edilerek iki su altı kamerasıyla eş zamanlı veri sunar. Geliştirilen bu prototipler; araştırmacıya önkolun kulaç hareketini üç eksenli hız verileri aracılığıyla doğrudan nicel olarak değerlendirme fırsatı verir, video tabanlı analize ihtiyaç duyulmadan doğrudan bu cihazlar sayesinde sayısal veri elde edilir. Ohgi ve arkadaşlarının ivmeölçeri; ilk kez atalet sensörü teknolojisinin uygulanmasını sağlayarak bu kapsamdaki araştırmaların önünü açmış ve alanın kapsamını; ivme sinyallerinin hız ölçümleriyle birlikte incelenebileceği şekilde genişletmişlerdir (Ohgi ve ark., 2002: 699-704; Ohgi ve ark., 2003: 113-123; Davey ve ark., 2005: 409-415). MEMS teknolojisine dayalı araştırmalar; yüzücü tekniğinin analizinde ivme sinyali çıktılarının değerlendirilmesinin avantaj ve kolaylık sağladığını ve bu yaklaşımın, yenilikçi bir yöntem olarak kullanılabileceğini göstermiştir (Mooney ve ark., 2016: 10).

James ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada; serbest stildeki kol hareketlerinin fazlarını tanımlamak için ivmeölçer ve jiroskop sinyallerini birleştirerek çalışılmış, sensör verileri ile video görüntüleri bir arada

incelenmiştir. Kolda, sırtta, bacakta bulunan sensörlerden elde edilen veriler kıyaslanmış; bilekte bulunan jiroskopun medio-lateral sinyali sayesinde önkolun pronasyon ve supinasyon hareketleri üzerine çalışılmıştır (James ve ark., 2011: 141-150).

Yüzmeye kazandırılan bir başka inovasyon ise Virtual Reality (VR) teknolojisiyle kurulan sanal öğrenme ortamlarıdır. Sanal gerçeklik teknolojisinin yüzme öğretiminde uygulanması; VR'ın sunduğu bilgisayar grafikleri, insan-bilgisayar etkileşimi, sensör teknolojisi, yapay zeka ve robotik uygulamaları ile benzersiz bir performans izleme avantajı sağlamaktadır. VR; çoklu algı, daldırma (*immersive*) ve etkileşim sunarak algı ile eylemin birbirinden ayrılmasını önler; algı ve eylem ilişkisinin incelenmesine olanak sunar (Guo, 2016: 9-10).

Sanal yüzme ortamı teknolojisinin gelişiminde çeşitli yazılımlar kullanılarak sanal sahneler oluşturulmuştur. Guo tarafından geliştirilen bir ön tasarımda; dijital ortamda simüle edilen yüzme ortamına yüzücülerin dahil olabilmesi için veri elbisesi (data suit) ve veri eldiveni (data glove) tasarlanmıştır. Sensörler, üç boyutlu hareketleri kaydederek bilgisayarda bir sanal yüzücü modeli oluşturmuştur. Yazılım; yüzücünün kaydedilen hareketleri ile standart sanal yüzücünün hareketlerini özel bir algoritmayla işleyerek kıyaslama yapılmasını, hareketlerin daha detaylı izlenebilmesini sağlamıştır. Bu ortamda öğrenim gören öğrenciler, sanal ortamla etkileşime girerek kendi hatalı hareketlerini görebilmekte ve düzeltmeler yapabilmektedirler. Bu inovasyon, sanal gerçeklik ortamında hareketlerin çok yönlü incelenebilmesini ve tekrar edilmesini sağlamayı amaç edinir. İlk etapta doğru teknik ve duruşlar, üç boyutlu olarak gösterilir; ikinci etapta öğrenciler doğru ve hatalı hareketleri VR ile deneyimleyerek sezgisel olarak algılar (Guo, 2016 : 12-13).

Gong ve arkadaşları tarafından elit düzey yüzme takımlarına yönelik geliştirilen sistemde elektromanyetik iletişim, ağ iletişimi ve veritabanı teknolojisi kullanılarak ZigBee adında bir iletim teknolojisi kurulmuştur. ZigBee; kablosuz bir gerçek zamanlı zamanlama sisteminden yararlanmış, verilerin iletimi için bir ana iletişim istasyonu oluşturmuştur. Sistem; tekli veya çoklu zamanla cihaz ağlarının kurulmasını, verilerin kolaylıkla toplanıp depolanmasını, analiz edilmesini sağlamaktadır. Özellikle yarışmalarda ve rutin antrenmanlarda, antrenörler zamanlama verilerini toplamakta ve analiz etmekte zorlanmaktadırlar. Zamanlama için kullanılan kronometreler, yalnızca geçici olarak kaydetme işlevine sahiptir, cihaz sıfırlandığında veri de silinmektedir. ZigBee ile geliştirilen Yüzme Antrenman Bilgi Sistemi,

zamanlama verilerini bir veritabanında toplayarak stratejik ve taktiksel düzenlemelerin yapılmasına olanak tanır; tüm zamanlama sonuçlarını organize ederek antrenörlere anlık geri bildirim sunar. ZigBee; Yüzme Antrenman Bilgi Sistemi ile rutin antrenman ve yarışlardaki zaman ölçüm verilerinin incelenmesini ve analiz edilmesini sağlayan bir platform sunar. Kablosuz ağ tabanlı zaman ölçüm cihazıyla zamanlama verilerinin toplanmasını ve analiz edilmesini kolaylaştırır. Kapsamlı yapısıyla bisiklet, atletizm ve modern pentatlon gibi sporlarda da kullanılabilir (Gong ve ark., 2012: 966-970).

Dijital teknolojilere dayalı inovasyonlara ek olarak, yüzme performansını artırmaya yönelik gelişmeler ekipman ve tekstil tasarımı alanında da kendini göstermektedir; özellikle mayo teknolojileri bu alandaki önemli inovasyon örnekleri arasındadır. Son yıllarda mayo tasarımlarının ne kadar etkili olduğu, 2008 Pekin Olimpiyatları örneğiyle anlatılabilir: Olimpiyatta kullanılan Speedo LZR Racer mayosu, dokusundaki elastan-nylon ve poliüretan karışımıyla 25 dünya rekorunun 23'ünün kırılmasının en önemli belirleyici unsuru olmuştur.

Son yıllarda mayo tasarımlarının performans üzerindeki etkisi, 2008 Pekin Olimpiyatları örneğiyle açıklanabilir. Yarışlarda kullanılan Speedo LZR Racer mayosu, yapısındaki elastan-naylon ve poliüretan karışımıyla kırılan dünya rekorlarının büyük bölümünde sporcular tarafından kullanılmış; yarışların %94'ü kazanılmıştır. Sağladığı ayırt edici avantaj nedeniyle bu mayo, Dünya Yüzme Federasyonu (FINA) tarafından yasaklanmış; kumaş olarak sadece pamuk, naylon ve Lycra gibi açık dokulu malzemeler sunulmuştur. Kumaşın hıza olan etkisini araştıran uzmanlar tarafından geliştirilen testlerin önderliğinde, modern mayoların malzemelerinde değişiklik meydana gelmiştir. Speedo'nun LZR Racer mayosunun geliştirilme sürecinde sporcu vücutları 3D olarak taranmış, mayonun hangi bölgelerde ve hangi kas grupları üzerinde sıkıştırma etkisi oluşturabileceği analiz edilmiştir. Ürün; Nottingham Üniversitesi'nin Akışkanlar Mekaniği Profesörü Kwing-So Choi'nin de dahil olduğu Ar-Ge ekibi, Aqualab tarafından geliştirilmiştir. Bu mayo, yüzücünün suyla uyum içinde olmasını sağlayıp su direncini %38 oranında azaltarak hareket alanını maksimize etmektedir (Alderson, 2016: 76-77).

Teknik tekstil esaslı mayolar, profesyonel mayo endüstrisinde yeni bir çağ başlatmıştır. Antrenmanlar esnasında sürtünmeyi yapay olarak arttıran drag suitler; aerodinamik/hidrodinamik yapılarıyla sıkça tercih edilmiştir (Chatard ve ark., 1995: 680; Abasi ve ark., 2013: 264-280). Hafif

ve sıkı bir yapı sunan yatay ve dikey karbon ızgaralı yapısıyla yumuşak bir dokuya sahip Arena Hidroglit kumaşlı mayolar; pürüzsüz elyaftan üretilmiş, suda geri tepme etkisi yaratan TYR Venzo Camo Jammer teknik giysisi sundukları benzersiz avantajlarla yine yüzücüler tarafından tercih edilmiştir (Arena, t.y.; TYR, 2022).

Speedo, 2040 yılında mayoların nasıl gözükeceğine dair bir konsept olarak Fastskin 4.0'ın tasarısını sunmuştur. Bu tasarıda mayonun; erkeklerin 50 metre serbest stil rekorunda 20 saniyelik engeli aşmasını ve kadınların 100 metre kurbağalama sürelerinin 60 saniyenin altına düşmesini sağlaması öngörülmektedir. 3D tarama, yapay zeka tahmini ve 3D biyomühendislik alanlarından yararlanılarak hazırlanan mayonun; içerisindeki sensörlerle atlete yarış sırasında haptikler aracılığıyla teknik, hız, pozisyon ve kondisyon bilgisi sunarak koçluk desteği sunması beklenmektedir (Kadınkız ve ark., 2022: 52-71).

Rekabetçi yüzme için spor teknolojisinde süregelen inovasyonların zeminini hazırlayan projelerden biri de Akıllı Robotik Yüzme Antrenör Yardımcısı projesidir. Bu projede tek kartlı bilgisayarlar (Single-Board Computer, SBC) ile yapay zeka algoritmaları entegre edilerek havuz ortamındaki yüzücüleri tanımlayabilen bir tespit sistemi oluşturulmuştur. Bu sistem, akıllı bir robotik yüzme antrenör yardımcısı geliştirerek en yüksek performansa ulaşmak isteyen elit sporculara ve diğer seviyelerdeki sporculara destek sunmaktadır. Robot; yüzücünün konumunu, Wiral LITE Cable Cam kamera sensörü ile takip edip ikincil bir yapay zeka modeli ile konumu tasdik etmektedir. Böylece bireyselleştirilmiş yüzücü takibi ve geri bildirim sağlayarak gelecekteki araştırmalar için zemin oluşturup yapılacak iyileştirmelerle alandaki çalışma kapsamının genişletilmesine olanak tanımaktadır (Lauders ve ark., 2025: 2).

SONUÇ

Yüzme, insanlık tarihinde oldukça eski bir beceri olmakla birlikte tarihsel süreç içerisinde bir hayatta kalma pratiğinden çok kültürel, eğitsel ve nihayetinde bilimsel temelli bir spor branşına dönüşmüştür. Antik uygarlıklardan modern spor sistemlerine uzanan gelişimi incelendiğinde, yüzmenin yalnızca fiziksel bir etkinlik değil; aynı zamanda toplumsal, askeri, eğitsel ve rekreatif işlevler üstlenen çok boyutlu bir branş olduğu görülmektedir. 18.yüzyıl itibariyle yüzmenin sportif bir kimlik kazanması,

teknik kuralların ve stillerin belirlenmesi ve federasyonların oluşması yüzmenin sistematik biçimde gelişmesini sağlamıştır.

Günümüzde yüzme; biyomekanik, fizyoloji, motor kontrol bileşenleriyle ele alınan disiplinlerarası bir performans alanıdır. Kurbağalama, sırtüstü, serbest ve kelebek stillerden oluşur ve her stilin kendine özgü teknik yapısı vardır. Bu stillerdeki performans düzeyleri antropometrik özellikler, motor beceriler, enerji kullanımı ve biyomekanik faktörler gibi birçok parametre üzerinden ölçülür. Bu noktada inovasyon; yüzme performansının ölçülmesi, analiz edilmesi ve geliştirilmesinde öne çıkmaktadır. Video tabanlı analiz sistemlerinden atalet sensörlerine, MEMS tabanlı ölçüm teknolojilerinden CFD simülasyonlarına, sanal gerçeklik uygulamalarından kablosuz zamanla sistemlerine kadar uzanan pek çok teknolojik yenilikle antrenman süreçleri daha kolay ölçülebilir, daha geri bildirim odaklı bir boyut kazanmıştır. Bu sistemler sayesinde kulaç frekansı, kulaç uzunluğu, hareket ivmeleri, açısal hız, eklem açıları ve zaman parametreleri gibi çeşitli değişkenler izlenebilmekte, teknik hatalar geleneksel yöntemlere kıyasla daha kısa sürede belirlenebilmektedir. Performansta artışlarında inovasyonların etkisi, görülebilir bir şekilde fazladır.

Dijital ve teknoloji odaklı inovasyonların yanı sıra tekstil alanındaki gelişmeler de yüzme performansını doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Hidrodinamik özellikleri geliştirilmiş mayolar, sürtünmeyi artırmaya ya da azaltmaya yönelik antrenman giysileri ve geleceğe yönelik sensörlü mayo tasarımları bunlara örnektir.

Sonuç olarak yüzmede performansın geliştirilmesi artık yalnızca fizyolojik kapasitenin artmasına değil; veriye dayalı teknik analizlere, dijital ölçüm sistemlerine ve yenilikçi teknolojilere dayanmaktadır. İnovasyon, yüzmede hem performans değerlendirme yaklaşımlarını yeniden şekillendirmekte hem de antrenman biliminin sınırlarını genişletmektedir. Bu bağlamda; spor bilimleri alanında yürütülecek gelecekteki çalışmaların inovasyon odaklı olması, teknoloji ile performans arasındaki etkileşimin derinlemesine incelenmesi alana önemli katkılar sağlayacaktır.

REFERANSLAR

Abasi, S., Nasrollahi, T., Aghajani, M., Tehran, M. A. (2013). Construction Of Drag Force Measuring System To Characterize The Hydrodynamics Properties Of Swimsuit Fabrics. *Journal Of Industrial Textiles*, *43*(2), 264-280.

Akgün, G. (2021). Tokyo 2020 Yaz Olimpiyat Oyunlarındaki Kurbağalama Yüzme Derecelerinin Analizi/Analysis Of Breaststroke Swimming Degrees At The Tokyo 2020 Summer Olympic Games. *Anatolia Sport Research*, *2*(3), 30-38.

Alderson, A. (2016). Sports Tech Swimming Kit [Technology Swimming]. *Engineering and Technology*, *11*(5), 76-77.

Altürk, F. (2019). 11–12 yaş yüzücülerin yüzme stillerine göre vücut yapı ve profillerinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Arena. (t.y.). *Powerskin Carbon-Glide OB kadın yarış mayosu* [Ürün sayfası]. SwimExtra. Erişim tarihi: 24 Ocak 2026, https://swimextra.com/

Balcı, V., Koçak, F. (2014). Spor Ve Rekreasyon Alanlarının Tasarımında Ve Kullanımında Çevresel Sürdürebilirlik. Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi, *5*(2), 46-58.

Bíró, M., Révész, L., Hidvégi, P. (2015). Swimming.

Bozdoğan A, 2003. Yüzme Fizyoloji, Mekanik, Metot. 2. Baskı, İstanbul İlpres Basım Yayın, 2003, P:159- 98.

Bozdoğan A. Yüzme Kitabı, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları, 2006.

Bussmann, J. B. J., Martens, W. L. J., Tulen, J. H. M., Schasfoort, F. C., Van Den Berg-Emons, H. J. G., Stam, H. J. (2001). Measuring Daily Behavior Using Ambulatory Accelerometry: The Activity Monitor. *Behavior Research Methods, Instruments, Computers*, *33*(3), 349-356.

Cappaert, J.M. (1995). J. Appl. Biomech., 11, 03-11

Chatard, J. C., Senegas, Xavier., Selles, Michel, Dreanot, Patrick, Geyssant, Andre. (1995). Wet Suit Effect: A Comparison Between Competitive Swimmers And Triathletes. *Medicine And Science İn Sports And Exercise*, *27*, 580-580.

Davey, N. P., Anderson, M. E., James, D. A. (2005, February). An Accelerometer-Based System For Elite Athlete Swimming Performance Analysis. In *Smart Structures, Devices, And Systems İi* (Vol. 5649, Pp. 409-415). SPIE.

Devecioğlu, S., Altıngül, O. (2011). Innovation in sports technologies. In 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11) (pp. 16-18).

Dölek, E. B. (2010). *Yüzmenin neden olduğu vücut sıvı dengesindeki değerlerin yüzme performansına etkileri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkek, D. (2011). Ar-Ge, İnovasyon ve Türkiye. Güney Ege Kalkınma Ajansı Erişim adresi: https://geka.org.tr

Gong, M., Zhang, L., Ding, Z., Dong, F., Wang, L. (2012, May). Research And Development Of Swimming Training İnformation System Based On Zigbee Technology. In *2012 International Conference On Systems And Informatics (ICSAI2012)* (Pp. 966-970). IEEE.

Hayhurst, L. M. (2014). The 'Girl Effect'and Martial Arts: Social Entrepreneurship And Sport, Gender And Development İn Uganda. *Gender, Place Culture*, *21*(3), 297-315.

Hollander, A. P., Strass, D., Troup, J. (2005). *Biomechanics And Medicine İn Swimming Vıı*. Routledge.

Hołub, M., Stanula, A., Baron, J., Głyk, W., Rosemann, T., Knechtle, B. (2021). Predicting Breaststroke And Butterfly Stroke Results İn Swimming Based On Olympics History. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, *18*(12), 6621.

In Swimming VIII, 101-106. Tsushima T. Et Al. (1998). Proc. Symp. Sports Eng. Hum. Dynamics, Japan Soc. Mech. Eng., No.98-31, 268-271

İnan, M., Arabacı, R., Soyal, M., Arabacı, M. (2025). Investigation Of Heart Rate Variability Of 14-18 Aged Swimmers: Loading And Recovery İn Different Swimming Styles İn Short Distance (50 M). Spor Ve Performans Araştırmaları Dergisi, *16*(1), 121-136

James, D. A., Leadbetter, R. I., Neeli, M. R., Burkett, B. J., Thiel, D. V., Lee, J. B. (2011). An İntegrated Swimming Monitoring System For The Biomechanical Analysis Of Swimming Strokes. *Sports Technology*, *4*(3-4), 141-150.

Jaszczak, M. (2011). The Influence Of Lower Limb Movement On Upper Lımb Movement Symmetry Whıle Swımmıng The Breaststroke. *Biology Of Sport*, *28*(3).

Karalar, R., Kiracı, H. (2011). Çevresel Sorunlara Karşı Bir Çözüm Önerisi Olarak Sürdürülebilir Tüketim Düşüncesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 63-76.

Lauders, P., Salyers, A., Johnson, A., Moore, Z. (2025). Development and Implementation of Smart Robot Assistant Swimming Coach.

Maglischo Ew. (2003) Swimming Fastest: The Essential Reference On Technique, Training And Program Design. Champaign, Human Kinetics, Illinois.

Meng, J. (2024). Analyzing The Impact Of Stock Market Fluctuations On Financial Strategies İn The Sports Industry. *Revista De Psicología Del Deporte (Journal Of Sport Psychology)*, *33*(2), 338-352.

Mooney, R., Corley, G., Godfrey, A., Quinlan, L. R., Ólaighin, G. (2015). Inertial Sensor Technology For Elite Swimming Performance Analysis: A Systematic Review. *Sensors*, *16*(1), 18.

Morais, J. E., Barbosa, T. M., Arellano, R., Silva, A. J., Sampaio, T., Oliveira, J. P., Marinho, D. A. (2024). Race Analysis İn Swimming: Understanding The Evolution Of Publications, Citations And Networks Through A Bibliometric Review. Frontiers İn Sports And Active Living, 6, 1413182.

Morais, J. E., Barbosa, T. M., Forte, P., Silva, A. J., Marinho, D. A. (2021). Young Swimmers' Anthropometrics, Biomechanics, Energetics, And Efficiency As Underlying Performance Factors: A Systematic Narrative Review. Frontiers In Physiology, 12, 691919.

Ohgi, Y. (2002, June). Microcomputer-Based Acceleration Sensor Device For Sports Biomechanics-Stroke Evaluation By Using Swimmer's Wrist Acceleration. In *Sensors, 2002 Ieee* (Vol. 1, Pp. 699-704). Ieee.

Ohgi, Y., Ichikawa, H., Homma, M., Miyaji, C. (2003). Stroke Phase Discrimination İn Breaststroke Swimming Using A Tri-Axial Acceleration Sensor Device. *Sports Engineering*, *6*(2), 113-123.

Ölmez C, Yüksek S, Üçüncü M, Ayan V. 8-12 Yaş Grubu Yüzücülerin, Antropometrik Özellikleri İle 50 M Serbest Stil Yüzme Dereceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Turkiye Klinikleri J Sports Sci. 2017; *9*(3): 95-100.

Özer, B., Ünlü, F. (2020). İnovasyon Ve Ekonomik Kalkınma İlişkisi: Üst-Orta Gelirli Ülkeler Üzerine Panel Veri Analizi. *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, *18*(4), 91-111.

Payton, C. J. (2007). *Biomechanical Evaluation Of Movement İn Sport And Exercise* (Pp. 22-46). R. Bartlett (Ed.). Abingdon, Oxon, UK: Routledge.

Phillips, E., Farrow, D., Ball, K., Helmer, R. (2013). Harnessing And Understanding Feedback Technology İn Applied Settings. *Sports Medicine*, *43*(10), 919-925.

Pink, M. M., Edelman, G. T., Mark, R., Rodeo, S. A. (2011). Applied Biomechanics Of Swimming. *Athletic And Sport İssues İn Musculoskeletal Rehabilitation. St. Louis: Saunders Elsevier*, 331-49.

Ratten, V. (2020). Sport Technology: A Commentary. *The Journal Of High Technology Management Research*, *31*(1), 100383.

Schleihauf, R.E. (1979). Swimming Iıı, 70-109

Scurati, R., Michielon, G., Signorini, G., Invernizzi, P. L. (2019). Towards A Safe Aquatic Literacy: Teaching The Breaststroke Swimming With Mobile Devices' Support: A Preliminary Study. *Journal Of Physical Education And Sport*, *19*(Suppl. 5), 1999-2004.

Stamm, A., Thiel, D. V., Burkett, B., James, D. A. (2011). Towards Determining Absolute Velocity Of Freestyle Swimming Using 3-Axis Accelerometers. *Procedia Engineering*, *13*, 120-125.

Struyf, F., Tate, A., Kuppens, K., Feijen, S., Michener, L. A. (2017). Musculoskeletal Dysfunctions Associated With Swimmers' Shoulder. *British Journal Of Sports Medicine*, *51*(10), 775-780.

Şentürk A. Yaş Grubu Yüzücülerinde Yüzme Ekonomisine Etki Eden Fiziksel ve Fizyolojik Etkenlerin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018, İzmir.

Taştan, H. Ş. (2023). Sporda Dijital İnovasyon. *Spor İnovasyonu Ve Dijital Teknoloji*, *7*.

Tjønndal, A. (2016). Innovation For Social İnclu Sion İn Sport. In *Sport Entrepreneurship And İnnovation* (Pp. 62-78). Routledge.

Tuna, G. *Yüzücülerde Genetik Ve Antropometrik Özellikler*. Nobel Bilimsel Eserler.

TYR. (2022). *Venzo* [Çevrimiçi ürün sayfası]. Erişim: 24 Ocak 2026, https://www.tyr.com/collections/venzo

Urartu, Ü.; "Yüzme Teknik-Taktik-Kondisyon", I. Baskı, İnkilap Kitapevi, İstanbul, 1994.

Wynmann, N. (1538). *Colymbetes, Sive De Arte Natandi*.

Yılmaz, T., Yiğit, Ş. (2019). Research Of The Effect Of 8-Week Swimming Training On The Flamingo Balance Performance In Athletes 9-12 Aged, *6*(3), 1-8.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Disiplinlerarası Yaklaşım: Kuramsal ve Tarihsel Bir Çerçeve

***Dr. Öğr. Üy. Melek KALIN SALI[1]**

***Doç. Dr. Sevim İNAL[2]**

***Ebru ÖZDOĞAN[3]**

[1] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, TÜRKİYE, E-mail: melekkulcu@comu.edu.tr,ORCID:0000-0003-2276-8697

[2] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, TURKİYE, E-Mail: seviminal65@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0424-9666

[3] Uludağ Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD. Doktora Öğrencisi. Öğretim Elemanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türk Dili Bölüm Başkanlığı. TURKİYE, E-mail: ebru.ozdogan@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7122-0444

ÖZET

Bu bölüm, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı disiplinlerin kullanılmasının gerekliliğini ve yabancı dil olarak Türkçenin tarihsel gelişimini ele almaktadır.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan canlı bir varlık, vasıta ve gizli antlaşmalar sistemi olarak tanımlanmaktadır. Diller toplumların kendi bireyleri arasında ve diğer toplumlardaki bireylerle iletişim kurmak için gerekli bir anlaşma aracıdır.

Birçok toplumda farklı anadillere sahip bireyler bulundukları toplumların dilini öğrenerek o toplumun kültürü, yaşayış biçimleri, örf ve adetleri hakkında bilgi sahibi olmaktadırlar. Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi ile anadil olarak öğretimi birbirinden tamamen farklı olarak gelişmektedir. Son zamanlarda yabancı dil öğretiminde disiplinlerarası çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, Türkçe'nin de yabancı dil olarak öğretiminde dilbilim, uygulamalı dilbilim, sinir dilbilim, ikinci dil edinimi, iki dillilik/çok dillilik, toplumbilim ve edimbilim gibi alanlardan yararlanma gereksinimi doğmuştur. Bu gereksinim aynı zamanda, küreselleşen dünyada insanların birbirinin dilini ve kültürünü öğrenme ihtiyacından da kaynaklanmaktadır.

Türkçe, uzun çağlar boyunca farklı milletlerin ve dillerin etkisinde kalmış ancak zenginleşerek günümüze ulaşmıştır. Farklı kültürlerle etkileşim içerisinde olmasından dolayı yabancılara Türkçe öğretimi büyük önem kazanmıştır. Resmi olarak Kaşgarlı Mahmud'un yazmış olduğu Divanü Lugâti't Türk adlı eserle ve sonrasında Karahanlı dönemiyle başlayan süreç, Kıpçak Sahası, Selçuklular, Osmanlı İmparatorluğu ve günümüzde yaygınlaşarak büyük bir gelişme göstermiştir. Dilbilgisi ve sözlüklerle başlayan çalışmalar, teknolojiyle birlikte farklı öğretim etkinliklerinin kullanılmasıyla öğrenim yolları çeşitlendirilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe

Yabancı dil kavramı ana dilin dışında kalan diller olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe Sözlük'te, anadilin dışında olan dillerden her biri olarak tanımlanmaktadır. [4] Ayrıca Henrici ve Rimer'e göre ise, yabancı dil kavramı için tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretiliyorsa yabancı dil söz konusudur, şeklinde yorumlanmıştır.[5]

[4] Türk Dil Kurumu (2011), Türkçe Sözlük, 11. Baskı, TDK Yayınları, Ankara. 2496.

[5] Şerif Oruç, "Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil". The Journal Of Academic Social Science, (2016):270-290.

Yabancı dil kavramı ikinci dille karıştırılmakta ama arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. İki kavram arasındaki farklılık, yabancı dil istek doğrultusunda öğrenilen ikinci dil ise, edinilen yani günlük dilde öğrenilen toplumda kendimizi ifade edebilmek için kullandığımız bir dildir. [6]

Yabancı dil öğretimi ise bilinçli ve planlı bir öğretim süreciyle, kişiye ses ve anlamdan oluşan yeni bir dil dizgesinin kurallarının öğretilmesi olarak açıklanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde; a) Sözcük öğrenme b) Bellekte tutma c) Tekrar hatıra getirme dilsel edimi etkileyen önemli ruhdilbilimsel süreçler arasında yer almaktadır.[7] Bir dilin öğretiminde ve öğreniminde kazanılan bilgiler, hem dilin işlevsel hale gelmesini hem de toplumun kültürel yapısının tanıtılarak sezdirilmesini sağlar. Bir dilin öğretilmesi o dilin öğrenilir olmasıyla doğrudan ilgilidir.[8]

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde hem dilsel hem de kültürel ögelerin kazanılması amacıyla günümüzde dinleme, konuşma, okuma ve yazma temelli olarak öğretim gerçekleştirilmektedir. Türkçenin kendine özgü nitelikleri arasında sayılan Türkçenin fonetik bir dil olması yani okunduğu gibi yazılması ve yazıldığı gibi okunması (Her ne kadar k, ğ ve h harflerin farklı söyleyişleri olsa da Türkçenin ağırlıklı olarak fonetik bir dil olduğu kabul edilir.) eklerle zenginleştirilebilen bir dil olması ve Türkçenin matematikselliği gibi özellikler, Türkçenin öğreniminde ve öğretiminde kolaylıklar sağlamaktadır.[9]

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemin, seslerden örülmüş içtimai bir müessesidir olarak tanımlamaktadır.[10] Kültür ise, bir milletin yüzyıllar boyunca oluşturduğu algı, ilgi, tutum ve davranışlarla tezahür eden yaşam biçimi, maddî ve manevî değerler toplamıdır ve nesilden nesile aktarılarak gelmektedir.[11] Dilin öğretiminde kültür ve dil ilişkisinden bahsetmek gerekir. Dil ile kültür birbirinden ayrı düşünülemez. Dil ile kültür birbiriyle yakından ilişkili iki kavramdır. Dil kültürle yaşar, kültürde dil ile gelişir.[12] Dilin öğretilmesinde kültür, toplumun her özelliğini

[6] Oruç. "Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil" 270-290.
[7] Gönül Soral, Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.
[8] Ali Büyükaslan, "Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri." *Strasbourg*, (2007):1-17.
[9] Büyükaslan, "Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler:," 1-17.
[10] Muharrem Ergin. *Türk Dil Bilgisi.(* İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2009): 4.
[11] Ali Göçer, Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri : Fenomenolojik Bir Araştırma, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2013), Cilt- Sayı: 15-2.
[12] V. Doğan Günay, Roman Çözümlemesine Toplum-dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Dil Dergisi* (1995), 35, 5-24.

gösteren bir kılavuz, dil ise kültürün aktarılmasındaki en önemli araçtır. Bunun içindir ki birbirlerini sürekli besleyerek dil öğretimine katkı sağlarlar.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreçleri

Türkçe dünya dilleri arasında binlerce yıllık geçmişiyle köklü ve zengin bir dildir. Bugün Türkler anayurtları olan Orta Asya'dan başlayarak pek çok ülke ve kıtaya yayılmış durumdadır. Tarih boyunca da kurdukları siyasi birlikler ve ellerinde bulundurdukları güç ile pek çok millet ve devlet Türklerle, siyasi ve ticari bağlarla hep iletişim kurmuştur. Orta Asya tarihinde Çin başta olmak üzere etrafındaki siyasi güçler her zaman Türk varlığını ve etkisini hissetmişlerdir. Aynı şekilde Anadolu'ya Balkanlar'a Avrupa'ya kadar uzanan siyasi geçmişleri dolayısıyla konuştukları dil yani Türkçe de etkisini her zaman hissettirmiştir. Türkçe, günümüzde yaklaşık iki yüz yirmi milyondan fazla kişinin konuştuğu, dünyada en çok konuşulan yedi dil arasındadır[13].

Fakat Türkçenin bu kadar köklü olması ve çok geniş bir coğrafyada konuşulur olması onun öğretiminin de kurumsal olarak gerçekleştirilmesini desteklememiştir. Hun İmparatorluğu (M.Ö. III. yy.-M.S. I. yy.) ile varlığından emin olunan Türkçenin, Köktürk Yazıtlarından (M.S. VI.-VIII.yy) itibaren de gelişimi belgelerle takip edilebilmektedir[14]. Bununla birlikte Hunlar zamanında özellikle Çinli prenseslerle yapılan evlilikler; Köktürkler ve Uygurlar zamanında Çine yapılan baskınlar; Türklerin Çin pazarına alışverişe gitmeleri gibi sebeplerle prensesler, Çinli tüccarlar; Uygurlar zamanında Moğol Devleti ileri gelenleri Türkçe öğrenmişlerdir ancak bu doğal öğrenme yöntemiyle gerçekleşmiş olmalıdır ki yazılı bir örnek mevcut değildir[15] (Zorbaz, 2013; Ercilasun, 2009). Yine Orhun Yazıtlarının bir yüzünün Çince olması da Türkçenin başka dillere çevrildiğinin bir kanıtıdır.

Bu durumların her biri bize Türkçenin yabancılarca öğrenimi konusunda birer gösterge olsa da ilk yazılı Türkçe öğretimi kaynağını Karahanlılar döneminde görüyoruz. Karahanlılar zamanında Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek için hazırlanan Divanü Lügat'it Türk ilk yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kaynağı sayılmaktadır. Divanü Lügat'it Türk'ün ardından Kırım'a giden Kıpçak Türkleri arasında Hristiyanlığı yaymak, İtalyan tüccarlar ve Kıpçak Türkleri arasındaki iletişimi

[13] Nurullah Aykaç, *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi Ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemle,r" Journal of Turkish Studies, Volume 10 Issue 3*, (2015): 161-174.
[14] Ahmet B. Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, (Ankara: Akçağ Yayınları, 2009), s.52, 126.
[15] Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s.221; Kemal Zeki Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde, ed. Mustafa Duruş, Alparslan Okur, 1.Baskı, (Ankara: Grafiker Yayınları, Ekim 2013), s.159.

sağlamak için hazırlanan Latince-Kıpçakça sözlük, dilbilgisi kitabı ve bilmece, atasözü, deyim gibi kültürel öğelerin aktarımının da yer aldığı çok yönlü bir kaynak olan Codex Cumanicus gelmektedir. Akabinde Yönetimini Türklerin yaptığı ama halkın Araplardan oluştuğu Memlükler Devletinde bu iki sınıfın iletişimini desteklemek için hazırlanan Arapça-Türkçe sözlük ve dilbilgisi kitapları bulunmaktadır. Çağatay sahasında ise Ali Şîr Nevaî'nin Muhakemetü'l Lügateyn'i Farsça-Türkçe sözlük ve gramer kitabı olarak yer alır. Osmanlı coğrafyasında ise durum daha farklı seyreder; Osmanlı İmparatorluğu zamanında yabancılara Türkçe öğretim kaynaklarının ilk olarak yine yabancılar tarafından kendi milletlerine Türkçeyi öğretme çabasıyla yazıldığı görülmektedir. Bugün yabancı dil olarak Türkçe için başlangıç sayabileceğimiz bu eserler ve oluşumlar hazırlandıkları dönem ve çevre özellikleri dikkate alınarak aşağıdaki başlıklar altında değerlendirilebilir:

1. **Karahanlı Türkçesi Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi (10.-13. yüzyıllar):**

Karahanlı Dönemi Türkçesiyle Doğu Türkistan'da merkezi Kaşgar olan Karahanlı Devleti sınırları içerisinde konuşulan ve yazılan Türkçeden bahsedilmektedir[16].

1.1. Divanü Lugati't-Türk (1072-1074)

Karahanlı hanedanına mensup bir şehzade olma ihtimali yüksek olan ve dolayısıyla iyi bir eğitime sahip olan Kaşgarlı Mahmud'un 1072'de başlayıp 1077'de tamamladığı eseri Divanü Lugati't-Türk, Türkçenin ilk sözlüğüdür. Eserini Abbasi Halifesi Ebu'l Kasım Abdullah'a sunan Kaşgarlı, kitabına "Türk dillerini bir araya toplayan kitap" adını vermiştir[17].

Ercilasun[18]'a göre Kaşgarlı Mahmud Türklerin yaşadığı bölgeleri dolaşa dolaşa Bağdat'a geldiği ve eserini hazırlamakta olduğu sırada Selçuklular da Malazgirt Savaşında (1071) galip olur. Bu zaferle bir dünya gücü olan Selçuklu Türklerinden aldığı şevkle Kaşgarlı eserini Arapların Türkçe öğrenmeleri için yazar. Kaşgarlı'nın Divanü Lugati't-Türk'teki kendi ifadeleri ise şöyledir:

> *"Tanrım devlet güneşini Türk burçlarında doğdurmuş olduğunu ve onların milkleri üzerinde göklerin bütün teğrelerini döndürmüş bulunduğunu gördüm. Tanrı onlara Türk adını verdi ve onları yeryüzünde ilbay kıldı. Zamanımızın hakanlarını onlardan çıkardı;*

[16] Talat Tekin ve Mehmet Ölmez. *Türk Dilleri Giriş*, (İstanbul: Yıldız Dil ve Edebiyat 2, 2003), s.33.
[17] Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s.314.
[18] Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s. 314.

dünya milletlerinin idare yularını onların eline verdi; onları herkese üstün eyledi, kendilerini hak üzre kuvvetlendirdi. Onlarla birlikte çalışanı, onlardan yana olanı aziz kıldı ve Türkler yüzünden onları her dileklerine eriştirdi; bu kimseleri kötülerin -ayak takımının- şerrinden korudu. Okları dokunmaktan korunabilmek için aklı olana düşen şey, bu adamların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü almak için onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur.[19]"

Bayraktar[20] , Türklerin Budizm'den İslamiyet'e (960) geçişlerinin sonucunda Türkçenin Arapça ve Farsçanın fazlaca hakimiyeti altında kaldığını ve bu yüzden tıpkı Soğdca gibi yok olma tehlikesiyle karşılaştığını ifade eder. Bu duruma karşı bir çabayla Kaşgarlının Türkçenin de Arapça kadar yetkin bir dil olduğunu göstermek adına DLT'yi yazdığını, ayrıca Bağdat yönetim ve halifelik makamının Türklere geçmesiyle Arapların Türkçe öğrenmek durumunda kalmalarının da başka bir yazılış nedeni olduğunu belirtir.

Sözlüğün giriş kısmında uzunca bir ön söz ve bir harita bulunmaktadır ki bu harita o dönem Türklerin yaşadığı bölgeleri işaret eder. Sözlüğün içeriği ise şu şekildedir: Sözlüğün Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılması nedeniyle iç düzeni de Arap sözlükçülük geleneğine göre hazırlanmıştır. Türkçeden Arapçaya bir sözlük mahiyetinde olan eserde Türkçe sözcüklerin Arapça açıklamaları verilmiş, ardından bunlar bir cümle içinde kullanılarak örnekler verilmiştir. Burada dil öğretiminde kültür aktarımının da önemli bir yeri olduğunu vurgular nitelikle bir uygulama mevcuttur. Örneğin, Kaşgarlı verdiği örnekleri ya bir atasözüyle ya bir deyimle ya da bir dörtlükle oluşturmuştur. Eğer sözcük boy adı ya da özel isimse ayrıca açıklamalar yapılmıştır.[21]

Sözlük madde başları bugün olduğu gibi alt alta değildir. Bir maddenin bittiği satırda diğeri başlar. Ancak yeni madde başı kırmızı mürekkeple üzeri çizilerek belirtilmiştir. Aynı şekilde Türkçe örnek cümlelerin de üstü kırmızıyla çizilmiştir. Yer yer dilbilgisi açıklamaları mevcuttur. Örneklerde kullandığı dörtlükler sözlük boyunca bir bütünlük arz eder. Toplam 7500 Türkçe sözcük ihtiva eder.[22]

---

[19] Besim Atalay. *Dîvanü Lûgat-İt-Türk Tercümesi. Cilt I.* (Ankara: TDK Yayınları,1998), 3-4.
[20] Nesrin Bayraktar, "*Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi"*, Dil Dergisi, 0(119), (2003): s. 58-71.
[21] https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/
[22] https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/; Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s.316-317; Yusuf Doğan, "Kâşgarlı Mahmûd'un Dîvânu Lugâti't-Türk Adlı Eserinin Dilbilim Açısından İncelenmesi". Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4 / 2, (2016): s. 1-20.

Genel olarak biçim bilgisi öğretiminde tümevarım yönetimi uygulanan sözlükte örneklerden kurala gidilmiş, tek tek kurallar açıklanmamıştır. Yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yönteminin egemen olduğu sözlükte biçim bilgisel ögeler yapısalcı yaklaşımla ele alınmıştır.[23]

2. Harezm Türkçesi Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi (14. yüzyıl)

Harezm Türkçesi, Karahanlı Türkçesi ile Çağatay Türkçesi arasında bir geçiş evresidir.[24]

2.1. Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (13. yüzyılın sonu ya da 14. yüzyılın başı)

Eserin İbn-i Mühenna tarafından 14. Yüzyılda yazıldığı düşünülmektedir. Eserin adı "İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü" anlamına gelmektedir. İbn-i Mühenna Sözlüğü olarak da bilinen eser Arapça-Türkçe-Moğolca üç dilli bir sözlüktür. Ancak sözlükle ilgili çok farklı görüşler mevcuttur; Abdülkadir İnan'dan aktaran Ercilasun[25]'a göre Azerbaycan ya da Irak'ta yazılmış olmalıdır. Ancak Moğol bölümü de ihtiva ediyor olması eserin İlhanlı sahasında yazılmış olmasını da güçlendirmektedir. 1900 yılında eser üzerine ilk neşri P. M. Meliorankiy yapmış ve beş Avrupa nüshasıyla çalışmıştır. Bununla birlikte eserin Türkçe bölümünün Azerbaycan dili olduğu savında bulunmuştur. Ancak daha sonra Kilisli Rıfat tarafından İstanbul'da bir nüsha daha bulunmuştur. 1928 yılında bu nüsha üzerine yayın yapan Malov eserin "Şarkî Türk, Kaşgar ve Uygur lisanı" olduğunu iddia etmiştir.[26]Bu nedenle Ercilasun eserin Harezm sahasında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.[27]

İbni Mühenna tarafından Arapça yazılan eser üç bölümdür; birinci bölümü Farsça, ikinci bölümü Türkçe, üçüncü bölümü ise Moğolcaya ayrılmıştır.[28]

Sözlükte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Gündelik yaşamla ilgili kelimelerin bulunması açısından pratik kullanım hedeflenmiştir; sanat terimleri bakımından da zengin olduğu görülen eserin edebî Türkçe

[23] Nesrin Bayraktar, "*Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi"*, Dil Dergisi, 0(119), (2003):s.58-71.
[24] Tekin ve Ölmez. *Türk Dilleri Giriş*, s. 36.
[25] Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s. 380-381.
[26] Sergey Yefimoviç Malov, "*İbni Muhanna o turetskom yazıke*", Zapiski Kollegii Vostokovedov. Tom III, Leningrad:1928): s. 221-248
[27] Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s. 381.
[28] Betül Gül ve Ferruh Ağca. *İbni Mühenna Lügati'nin Tarihi Türk Dili Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi.* Türk Kültürü, Ankara, (2014): s.21-29.

öğretimine yönelik de olabilmesi mümkündür. Dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır.[29]

3. Kıpçak Türkçesi Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi:

Kıpçaklar ya da batılı kaynaklardaki haliyle Kumanlar; Güney Rusya, Kırım ve Orta Asya'nın batı bölgelerinde yaşayan göçebe Kıpçak Türkleridir. Bu başlık altında Kıpçak sahasında oluşturulan yabancı dil olarak Türkçe öğretim kaynağı sayılabilecek eserlerden söz edilecektir. Kıpçak Türkçesi Mısır ve Suriye'deki Memlük Devleti'nin (1250-1517) Türkçe konuşan yönetici sınıfı ile Ukrayna'da yaşayan Türkleşmiş Ermeniler arasında da konuşulurdu ve bu şekilde Kıpçak Türkçesinin Kuman, Memlük, Ermeni Kıpçakçası olmak üzere 3 diyalekti bulunduğu bilinmektedir.[30] Türkçe öğretimi ile ilgili olanlar ise Kuman Kıpçakçasıyla yazılan Codex Cumanicus adlı Latin-Gotik harfli eser ve Memlük Kıpçak sahasında verilen iki ya da çok dilli olmak üzere oluşturulan pek çok sözlüktür. Eserlerle ilgili detaylı bilgi ayrı başlıklar altında verilmektedir.

Bu dönem Türkçe öğretim kitapları hazırlanırken bir sistematik dahilinde yazıldıkları için daha nitelikli kaynaklar olarak kabul edilirler.[31]

Kuman Kıpçak Türkçesi (13- 17. Yüzyıllar):

3.1. Codex Cumanicus (13. yüzyılın sonu ya da 14. yüzyılın başı)

"Kıpçak Kitabı" anlamına gelen Codex Cumanicus Türkçe bilmeyen yabancılara Türkçe öğretmek ve Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymak için hazırlanmış bir el kitabıdır. Kitap, birisi İtalyan birisi Alman bölümü olmak üzere aslında birbiriyle ilgilisi olmayan 2 farklı defterden oluşmaktadır.[32] Defterin birinci bölümü yani İtalyan bölümü 55 yaprak; ikinci kısım yani Alman bölümü 27 yapraktır, eser gotik harfleriyle yazılmıştır, İtalyan bölümün başında 11 Temmuz 1300 tarihi verilmektedir ancak Alman bölümün ne zaman yazıldığı belli değildir, İtalyan bölümü 2 kısımdan oluşmaktadır; birinci kısımda kısa bir Latince girişten sonra sırasıyla Latin, Fars ve Kuman dilleri üzerine 3 sütun şeklinde dizilmiş sözlükler bulunmaktadır. Bu kısımda fiil, isim, sıfat, zamir ve zarflar yer almaktadır ve yaklaşık 1.560 Türkçe kelime vardır ayrıca dilbilgisi malzemesi de

[29] Bayraktar, "*Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi"*, 58-71; İşcan, "*Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi"*, 3-29
[30] Tekin ve Ölmez. *Türk Dilleri Giriş*, s. 41.
[31] Nurşat Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi 1 (2012): 107-133
[32] Mustafa Argunşah, Gülden Sağol ve Özcan Tabaklar, *Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri,* (İstanbul Kesit Yayınları,2010): s. 178.

bulunmaktadır. Kelime sıralaması Latinceye göre yapılmıştır. İtalyan bölümün diğer yarısında çeşitli konulara göre kelime grupları oluşturulmuş ve her gruba da başlık verilmiştir toplam 1.120 kelime vardır. Bu kelimeler Türklerin sosyal hayatı ve kültürel seviyeleri hakkında önemli bilgiler içerir[33].

Kitabın ikinci kısmı olan Alman bölümü Kıpçak Türkçesi-Almanca sözlükle başlar Kıpçak Türkçesi-Latince ve Kıpçak Türkçesi-Almanca sözcüklerle devam eder. Bu kısım İtalyan bölümü kadar düzenli değildir, gelişi güzel hazırlanmış ve tek bir kişinin kaleminden çıkmamıştır ayrıca Alman bölümünde Hıristiyan dini metinleri Latince-Kıpçak Türkçesiyle yazılmış parçalar ve her satırın üzerine Latincesi yazılmış Kıpçak Türkçesi metinler vardır. 47 tane bilmece bulunmaktadır. Alman bölümü İtalyan bölüme göre daha değerli kabul edilir; Alman bölümünde sözlükler, ibadet esnasında kullanılan 2 metin, 10 adet dini metin Kıpçak Türkçesi şekil bilgisine ait malzeme ilahiler ve Kıpçak Türkçesi Almanca kısa sözlükler bulunur.[34]

Codex Cumanicus, birçok farklı amaçta Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bir eser olarak yazılmıştır. Eserde yer alan Hıristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümler ticari Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek niteliktedir. Bu bağlamda kitabın özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir.[35]

Eserin genelinde tümevarım yöntemi hâkim olmakla birlikte Almanca Codex'te yer yer tümdengelim yöntemi de kullanılmıştır. İtalyanca Codex'te bazı cümlelerin Latince, Farsça ve Kıpçakça karşılıklarının verildiği bölümde dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır.[36]

Memlük Kıpçak Türkçesi (14-16. Yüzyıllar):

Memlük Kıpçak Türkçesi Mısır ve Suriye'de Eyyubiler iktidarını yıkarak bir devlet kuran Kıpçak Türklerinin dilidir.[37]

---

[33] Ercilasun. Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, s. 382-383; Argunşah, Sağol ve Tabaklar. Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri s.178-179; Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71; Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s.161; Ali Fehmi Karamanlıoğlu. Türk Dili Nereden Geliyor Nereye Gidiyor, (Ankara: Beşir Kitabevi,2007): s.35.

[34] Ercilasun. Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, s. 382-383; Argunşah, Sağol ve Tabaklar. Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri s.180, Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71; Zorbaz, "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s.161.

[35] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71

[36] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71

[37] Tekin ve Ölmez. *Türk Dilleri Giriş*, s. 44.

Abbasiler ordu ve hilafeti güçlü kılmak için bir kısmı Karadeniz kuzeyinden bir kısmı Harezm bölgesinden gelen Türk soylu çocukları devşirmişler fakat zamanla bu çocuklar yetişip Mısır devlet yönetimini ele geçirmişler ve böylece yönetici sınıfı Türklerden halkı Araplardan oluşan Türk devletleri kurmuşlar; kurdukları devletlerin de resmi dilini Türkçe yapmışlardır. Böylece Türkçeye verilen değer artarken pek çok Türkçe eser verme yarışı da başlamıştır. Konumuz gereği yalnızca Türkçe öğretimiyle ilgili olanlar ele alındığında bile kimi Türklerin yanında görev almak için Türkçeyi iyi kullansın, kimi de artan Türk nüfusuyla rahat iletişim kursun diye bu dönemde dokuz farklı kitaptan söz etmek mümkündür. Bu da bize Türklerin Mısır ve Suriye'de köklü medeniyetler kurduklarını gösterir.[38]

3.2.Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak -Esirü'd-din Ebu Hayyan (1312)

Memlük Kıpçak Türkçesiyle 18 Aralık 1312'de Kahire'de berberi asıllı bir Arap gramercisi olan Ebu Hayyan tarafından sözlük ve dilbilgisi kitabı olarak yazılmıştır. Türklerin dilini anlama kitabı anlamına gelen eser iki ana bölümden oluşur; birinci bölüm Arapça sözlükçülük geleneğine göre hazırlanmış Türkçe ve Arapça sözlükten oluşmaktadır. Türkçe kelimelere tek kelimelik Arapça karşılıklar verilmiştir ve fiiller, isimler karışıktır. Kitabın ikinci bölümü Arap dili kurallarına göre Türkçenin dilbilgisinin anlatıldığı bölümlerden oluşur burada kısaca cümleden bahsedilir ve Mısır'da konuşulan genel Türkçe esas alınarak farklı lehçe malzemeleri Kıpçak ve Türkmen Türkçesi olarak verilmiştir.[39] Bayraktar[40], pratik Türkçe öğretimini amaçlayan eserde ticarî Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümler olduğunu söyler. Eserin öğretim yöntemi tümevarımdır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi çeviri yöntemi, yapısalcı yaklaşımla kullanılmıştır.

3.3.El-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye (15. yüzyılın ilk yarısı)

Eser Türkçeyi iyi bilen yabancı biri tarafından 15. yüzyılın başlarında yazıldığı düşünülen Araplara Türkçeyi öğretmek için bir dilbilgisi kitabı olarak hazırlanmıştır.[41]

Eseri yazanın Türk olmadığını yazarın kendi ifadelerinden anlamaktayız ki bir dil öğrenmenin de o dili konuşanlarla teması sayesinde mümkün olacağını vurgulamaktadır: "*Ben ne türküm ne de türk*

[38] Ercilasun. Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi, s.; Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* 107-133.
[39] Argunşah, Sağol ve Tabaklar. Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri s.186-187;
[40] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71.
[41] Burhan Paçacıoğlu. *Orta Türkçe*, (Sivas: 2003), s.162.

oğullarındanım, onların ülkelerine de gitmedim benim bilgim; onlarla çok düşüp kalkmam ve birlikte olmam sebebiyle kendilerinden duyduklarıma dayanmaktadır.[42]*"*

Eser 500 kelimeden oluşup dil öğretimi açısından tümevarım yöntemiyle yazılmıştır. Ayrıca dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır.[43]

3.4. Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak (14. yüzyılın sonu 15. yüzyılın başı)

Eser Türk asıllı Cemalü'ddin Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî tarafından hazırlanmış bir sözlük olup dilbilgisi bölümü yoktur. Eserin farklı bir yazılış şekli vardır. Argunşah'ın ifadesiyle sözlük düzeni şu şekildedir:

> *"Eser normal satırlar olarak değil ikinci yapraktan itibaren zikzaklı baklava dilimi biçiminde yazılmıştır kare biçimindeki baklava dilimlerinde her köşeyi bir kelime oluşturmaktadır her sayfada 23 baklava dilimi vardır Türkçe kelimeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır Metin hareketlidir kısa bir girişten sonra isimler fiiller bölümü yer alır isimler çeşitli konularda oluşturulan kelime kümeleri olarak verilmiştir fiiller ise Arapça fiillerin alfabe sırasına göre dizilmiştir eserde kıpçak türkçesine ait malzemeler bulunmakla birlikte Türkmen dil özellikleri de karışık olarak yer almaktadır.*[44]*"*

Tümevarım yöntemiyle yazılmış eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dilbilgisi çeviri yöntemi karşılaştırmalı dilbilim ilkeleri çerçevesinde kullanılmıştır. Dil bilgisi kurallarının Arapça yapılardan yola çıkılarak açıklanıp örneklendirildiği bölümlerde yapısalcı yaklaşım hakimdir.[45]

3.5.Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugâti't-Türkiyye (15. yüzyılın ilk yarısı)

"Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü" anlamına gelen eser 15. yüzyıl başlarında yazılmış Arapça Türkçe bir sözlük ve dilbilgisi kitabıdır. Arap sözlükçülük özelliğine göre sıralanmış olan sözcükler önce isimler sonra fiiller ve bunların Türkçe anlamları biçiminde düzenlenmiştir, üç bine yakın

[42] Recep Toparlı, Sadi Çögenli ve Nevzat H Yanık. *El-Kavaninü'l-Külliye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*. (Anakara: TDK Yayınları:728, 1999), s.1.
[43] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71.
[44] Argunşah, Sağol ve Tabaklar. Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri s.190.
[45] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71.

Türkçe kelimenin olduğu eserin dilbilgisi bölümünde yapı ve cümle bilgisi yer almaktadır.[46]

Yazar, eserini yazma amacını şu şekilde açıklar: "*Bu değil de birçok kitaplar yazılmıştır benden önce bu yolu takip edenlerin yolunu takip etmek ve bu konuyla ilgili soru soranlara cevap vermek için ben de böyle bir çalışma yapmaya karar verdim.*[47]"

Tümevarım yöntemiyle yazılan eserde yer alan kelimeler günlük hayattaki pratik kullanımlara uygunken dil bilgisi açısından başlangıç düzeyinde değildir. Bu nedenle ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir. Türkçe öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır.[48]

3.6.Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (XIV. yüzyılın ilk yarısı)

Eser; Araplara Türkçeyi öğretmek için, Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevî adlı birisi tarafından 1343'te istinsah (kopya) edilmiş ancak asıl yazarı ve yazıldığı tarih, yer belli değildir. Eserin yazma nüshası Hollanda Leiden Akademi Kütüphanesinde bulunmaktadır. Tercümân-ı Türkî, kelime çeşitlerine göre düzenlenmiş bir sözlük ve dil bilgisidir. Eserin 63 yapraklık kısmı Arapça-Türkçe sözlük ve dil bilgisi, 13 yapraklık kısmı ise Moğolca-Farsça sözlükten oluşmuştur.[49]

Eser 4 kısma ayrılmıştır birinci kısım isimlerin konularına göre sıralandığı Arapça-Türkçe sözlük (gökle yerle ilgili kelimeler, bitkiler, hayvanlar, yiyecek, içecekler, giyecekler, sayılar, melik-melike isimleri, kadın isimleri vb. İkinci kısım fiillerin mastarları ve emir biçimleri, üçüncü kısım kelime ve fiil çekimleri, dördüncü kısım cümle kurallarından oluşur. İki bine yakın sözcük ihtiva eden eserde Türkçe kelimeler kırmızı mürekkeple yazılmış; Türkçe olmayan sözcüklerin Arapça ve Farsça olanlarının anlam karşılıkları verildikten sonra kökenleri belirtilmiştir. Biçim bilgisi ve söz dizimi konusu ise çekimlerle ele alınmıştır. Eser günlük konuşma Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmış olup ticaretle ilgili çok fazla kelimeyi de içerir;

[46] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71; Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s. 387.
[47] Gulhan Al-Turk. "*Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-LugâtiTürkiyye Üzerine Bir Dil İncelemesi".* (Ankara: 2006): s.5.
[48] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71
[49] Argunşah, Sağol ve Tabaklar, Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri s.187; Jale Demirci, "*Cumhuriyet'in 80. Yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi Çalışmaları*". Türkoloji Dergisi 16 (2003): 0-0

bu nedenle de özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu düşünülmektedir.[50]

Sözlükte, tümevarım yöntemi hakimdir ve dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır.[51]

4. Çağatay Türkçesi Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi (15.-17. Yüzyıllar):

4.1.Muhakemetü'l-Lugateyn- Ali Şir Nevâyî (1498)

Ali Şir Nevâyî i'nin 1499 yılında Türkçeyi dönemin hâkim kültür ve edebiyat dili Farsça ile karşılaştırıp edebî sanatlar, kelime hazinesi, gramer ve fonetik bakımından Farsçadan üstün olduğunu örneklerle ortaya koyduğu eseridir.[52] Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ikinci en önemli kaynak sayılan eser aynı zamanda yazarın karşılaştırmalı dilbilgisi ve fonetik açıklamalarından dolayı Türk dilinin ilk ad bilimi ve anlam bilimi yapıtı özelliğini de kazanmıştır.[53]

Eserde öncelikle Farslar ve Türklerin karşılaştırmasını yapan Nevâyî ardından bu milletlerin dillerini karşılaştırmış ve Türkçenin daha mükemmel, daha zengin ve yetkin olduğunu söylemiştir. Bunu açıklamak için seçtiği 100 Türkçe fiilin anlam ve kullanım özelliklerinden söz etmiş; Türkçede aynı kavram için farklı pek çok fiil bulunabilirken Farsçada bunun mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu durumu örnek beyitlerle göstermiştir ve Farsların böyle detaylı bir durumun izahı gerektiğinde Arapçadan yardım aldıklarını anlatmıştır. Türkçenin ses özellikleri, ünlü sistemi, cinaslar bakımından daha üstün olduğunu; Türkçenin ekler vasıtasıyla yeni kelimeler türetme imkanının yanında Farsçanın böyle bir özelliğinin olmadığını; Türkçe adların *(akrabalık, kuş, yer, av hayvanları, biniş takımları, giysiler, yiyecek içecek vb)* çeşitliliğini örneklerle kanıtlamıştır.[54]

Bayraktar[55], yazarın dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı bir Türkçe öğretimi amaçladığını belirtmiş, bunun yanı sıra da dil bilgisi çeviri yönteminde edebî

[50] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71; Ercilasun. *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, s. 385-386.
[51] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71
[52] https://islamansiklopedisi.org.tr/muhakemetul-lugateyn
[53] Cemal Özdemir, "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi,"* Alatoo Academıc Studıes. № 2, (2018): 58-65.
[54] (https://islamansiklopedisi.org.tr/muhakemetul-lugateyn).
[55] Bayraktar. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi", 58-71.

Türkçe öğretiminin olduğunu ve edebî Türkçe öğretiminin akademik amaçlı kullanıldığını ifade etmiştir.

4.2.Kitâb-ı Zebân-ı Türkî

Eser, Muhammed Yakub Çengí tarafından Hindistan'da Babürlerin altıncı padişahı I. Âlem-gîrgâh (Evrengzib) döneminde (1658-1707) yazılmış Türkçe-Farsça sözlük ve dil bilgisi kitabıdır. Eser 15 bölümden meydana gelir, bunlardan ilk 14 bölümü çekimli fiilleri, son bölüm ise diğer sözcük türlerini (adlar, sıfatlar, zamirler, zarflar, bağlaçlar) anlatır.[56]

5. Eski Anadolu Türkçesi Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-15. yüzyıl)

Eski Anadolu Türkçesi, anayurttan göç ederek Anadolu coğrafyasına yerleşen Oğuzların bu coğrafyada kurdukları yazı dilidir. Bu dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir eser yazılmamıştır.

Bu dönem için en dikkat çekici durum Karamanoğlu Mehmet Bey'in bir fermanla Türkçeyi resmi dil ilan etmesidir. 15 Mayıs 1277 tarihinde "Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmaya!" fermanıyla Arapça ve Farsçanın Türkçe üzerindeki etkisini kaldırmak istemiştir.[57]

6. Osmanlı Türkçesi Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi (16-19. Yüzyıl):

Osmanlı Devleti Döneminde yabancılara Türkçe öğretimi için Yeniçeri Ocağına alınan çocukların Türkçe öğrenmeleri için verilen eğitimden söz edilebilir. Devşirme usulüyle Yeniçeri Ocağı'na alınan Hristiyan çocuklara Türkçe öğretimi başlangıç kabul edilirse devamında Balkanlara geçildiği sırada buradaki insanların bir kısmının kendi rızalarıyla Müslümanlığı seçmeleri ve bununla birlikte Türkçe öğrenmeleri sayılabilir.[58]

Osmanlı Devleti'nin imparatorluk durumuna gelmesiyle üç kıtaya yayılması, hakimiyeti altındaki azınlıkların -özellikle de bürokraside görev almak isteyenlerin- Türkçe öğrenme çabalarının oluşmasına, ayrıca Osmanlı

[56] Bahri Kuş, "Funda Kara ve Zebân-ı Türkî (Kélür-Nâme) İnceleme-Metin-Dizin Adlı Eseri". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi 2 (2013): 296-301.
[57] Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* 107-133.
[58] Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* 107-133; Özdemir, "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi,"* 58-65.

ile siyasi ilişkileri dolayısıyla pek çok Avrupa ülkesinde Türkçe öğretim faaliyetlerinin yapılmaya başlanmasına vesile olmuştur.[59]

Avrupa'da Türkçe öğretimiyle ilgili okulların açılması gibi gelişmelerin yanı sıra Türkçe öğretimine yönelik eserler de yazılmıştır. Örneğin İtaya'nın Floransa kentinin İstanbul konsolosluğunda yazman olarak çalışan Filippo Argeiti, 1533 yılında İtalyan tüccarların Türklerle iletişimini kolaylaştırmak için Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi) adında konuşma için pratik cümleler, isim ve fiil listeleri olan, 535 sayfalık bir konuşma kılavuzu ve sözlük kapsamında bir kitap hazırlamıştır.[60] Bir diğer Türkçe öğretimi eseri 1611 yılında Messinalı İtalyan Jesuit papazı Pietro Ferraguto tarafından yazılmış olan Grammatica Turchesca (Türkçe Dil Bilgisi)'dır.[61] Türkçeyi Tunus'ta tutsak olduğu zamanlarda Türklerden öğrenen Pietro Ferraguto, Türkiye'de bulunan veya Türkiye'ye gelecek olan Jesuit papazlarına dil kılavuzu olarak 131 sayfalık 46 bölümlü kısa bir dil bilgisi açıklamasıyla dinî konularla ilgili Türkçe soru ve cevap cümle örnekleri ve bunların İtalyanca çevirilerinden oluşan bir kitap yazmıştır.[62]

Türkçe öğretimiyle ilgili eserler Almanya'da da görülmektedir. Almanya'da 1612 yılında Stuttgartlı Hieronymus Megiser tarafından Institutionum Linguae Libri Quatuor (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları) yazılır ve bu eser Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe gramer kitabı olarak kabul edilir ve Megiser, Lezipzig Üniversitesi'nde Avrupa'nın ilk Türkoloji profesörü olarak bu kitabını okutur.[63]

Türkçe öğretimiyle ilgili Venedik Cumhuriyeti ise daha kurumsal bir başlangıç yapmış ve 1551 yılında, Türkçe tercümanlar yetiştirmek amacıyla İstanbul'daki elçiliğinin bünyesinde ilk dil oğlanları (İt. giovani della lingua) okulunu açmıştır ve bu okul örneğini, 1669 yılında Fransa, 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve son olarak 1814 yılında İngiltere uygulamıştır.[64]

---

[59] Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* 107-133; Özdemir, "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi,"* 58-65.

[60] Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* 107-133; Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s. 165.

[61] Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s. 165.

[62] Agop Dilâçar, "*1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri*," TDAY Belleten. (Ankara: TDK Yayınları, 1989), 197-210; Biçer, *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* 107-133; Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s. 165.

[63] Dilâçar, "*1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri*," s.197-210.

[64] Suna Timur Ağıldere,*"XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873),"* Journal of Turkish Studies (2010), 693-704.

Fransa da aynı uygulamayı 1669'da İstanbul'da "Doğu Dilleri Oğlanları Okulu"nu kurarak başlatmıştır. Zorbaz[65]'a göre dil oğlanlarının çok küçük yaşlardan itibaren dil eğitimine başlamalarının en önemli nedeni, doğu dillerini iyi telaffuz edebilmelerini ve "öğrenen motivasyonunu" ve "hedef dile ilgiyi" erken yaşlardan başlayarak sağlamaktır. Ağıldere[66], bu çocukların kurumsal eğitimlerini Louis-le-Grand Kolejinde 7 yıl kadar sürdürdükten sonra 15–16 yaşlarında İstanbul Fransa Elçiliğinin bünyesindeki Pera dil oğlanları okuluna Türk dilini uygulamalı olarak öğrenmek amacıyla geldiklerini ve bu okulun en önemli amacının da Fransız uyruklu öğrencilere küçük yaşlardan başlayan bir eğitimle İstanbul'da hem Türk dili hem Türk kültürünü öğreterek onları Osmanlı ile ilişkilerde diplomat ve tercüman olarak kullanabilmek olduğunu belirtir.

Rusya'da Yakın Doğu siyasetine hizmet etmesi için 1724-1725 yıllarında I. Petro Bilimler Akademisini kurmuş ve Türkçe bilen tercümanlar yetiştirmiştir. Ayrıca şarkiyat ve Türkoloji çalışmalarına ayrı bir önem vermiş; Moskova, Kazan ve Harkov Üniversitelerinde kurulan Doğu Dilleri Kürsülerinde araştırmacılar Türkoloji'yle ilgili önemli çalışmalar yapmıştır.[67]

1800'lü yıllara gelindiğinde yine Fransa'da 1846 yılında Sir James William Redhouse tarafından Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane (Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi) adlı Fransızlara Türkçe öğretimine yönelik bir eser yayımlanmştır. Redhouse eserini 1843-1847 yıllarında Erzurum'da tercümanlık yaptığı sırada yazmıştır. Eser; yazım, etimoloji (isim, sıfat, zamir, fiil, birleşik fiiller, zarf, edatlar, bağlaç, ünlem), kelimelerin türetilmesi ve kompozisyon (Türkçe, Farsça ve Arapça kelime türetme) ve söz dizimi olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır.[68]

Fransa'da bu kadar fazlaca Türkçe öğretim kitabı ve çabanın olması Kanuni Sultan Süleyman devrinde başlayan yakın ilişkiler ve onlara tanınan ayrıcalıklardır. Yukarıda adı geçen eserler dışında Fransa'da bu konuda yazılan eserler sırasıyla; Holdermann (1730) tarafından yazılan Türkçenin Dil Bilgisi veya Türkçeyi Öğrenmek için Kısa ve Kolay Metot, Preindle (1789) tarafından yazılan Sözlük İlaveli Yeni Bir Metotla Türkçenin Dil Bilgisi, Vignier (1790) tarafından yazılan Türkçenin Esasları ve bugün bizler için bile referans kaynak özelliği gösteren Jean Deny (1920) tarafından yazılan

[65] Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s. 166.
[66] Timur Ağıldere*,"XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873),"* 693,704.
[67] Fatma Açık, "*Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar: "A Practıcal Grammar of The Turkish Language", "Turkish Literary Reader" ve "Gramatika Turetskogo Yazıka" Örneklemlerinde*." M. N. Önal (Ed.). IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri içinde (Ankara: 2012), 597-609.
[68] Efecan Karagöl, "*Sir James William Redhouse ve İngilizlere Türkçe Öğretimi,"* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011); Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s.166.

Grammaire De Langue Turque (Türkçenin Dil Bilgisi) adlı eserlerdir.[69] Jean Deny, eserinin ön sözünde "kendi eserinden önce yazılmış olan Türkçe dil bilgisi kitaplarında birtakım eksiklerin ve hataların mevcut olduğunu, kendisinin bunları gidermek için eserini yazdığını" belirtmektedir.[70]

İngiltere'de yazılan bir eser de William Burckhardt Barker (1854) tarafından hazırlanan A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı) dir. Babası konsolos olan Barker Halep'te doğmuş, İngiltere'deki eğitiminin yanında bazı Avrupa dilleri ile Arapça, Türkçe ve Farsçayı da iyi düzeyde bilmektedir. Eserini İngilizlerin Türkçe öğrenmesi için yazmış; dilbilgisi, kompozisyon (yazma), telaffuz ve okuma metinleri olmak üzere farklı beceri alanlarına yönelik bir Türkçe öğretim kitabı düzenlemiştir.[71]

Yine Sir James William Redhouse'a ait olan bir başka eser de The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu)dur. Redhouse'un Türkçe ilgisini Zorbaz, şu şekilde nakletmektedir:

> *The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu), 1855, William Redhouse Sir James William Redhouse, eğitim aldığı okuldan atıldıktan sonra Akdeniz'e yaptığı bir gemi seyahatiyle önce İzmir'e sonra da İstanbul'a uğramıştır. İstanbul'da evvela Mühendishâne-i Bahr-i Hümâyun'da görev almıştır. Redhouse'un bu kurum bünyesine nasıl dâhil olduğu kesin olarak aydınlatılamamış olsa da o, Mühendishâne-i Bahr-i Hümâyun'dan dil bilim yönünü geliştirmek adına oldukça istifade etmiştir. 1830'da daha 19 yaşındayken Türkçenin diğer kollarını da öğrenmek için Rusya'nın güneyine giden Redhouse, 1833'te İstanbul'a dönmüş, Babıâli Tercüme Odasında ve Osmanlı Bahriyesinde çalışmış, 1842'de "Müntahabât-ı Lügât-ı Osmaniyye" adlı sözlüğü basılmıştır. 1843-1847 yılları arasında Erzurum'da tercüman olarak görev yaptığı sırada Fransızlara Türkçe öğretmek amacıyla "Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane" adlı eserini yazmıştır. 1850'de İstanbul'da Babıâli Tercüme Odasındaki vazifesine dönen Redhouse, 1850'de Osmanlı Devletinde eğitimin Avrupa'ya göre düzenlenmesi ve bunun için de kaynak eserlerin hazırlanması veya tercümesi amacıyla kurulmuş olan Encümen-i Dâniş'te görev almıştır. Redhouse bazı çalışmalarında*

[69]Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s.166; Nilüfer Demirezen. *20.Yüzyılda Fransızlara Türkçe Öğretmek Üzere Yapılan Çalışmaların Bir Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000): s. 6.

[70] Demirezen. *20.Yüzyılda Fransızlara Türkçe Öğretmek Üzere Yapılan Çalışmaların Bir Değerlendirilmesi*.

[71] Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s. 167.

Encümen-i Dâniş üyeliğini, "Member of the Academy of Science of Constantinople" ibaresiyle unvan olarak kullanmıştır. Redhouse, sağlık sorunlarından ötürü 1853'te emekli olup İngiltere'ye dönmüştür. Redhouse'un bu eserinden başka 1884'te yayımlanan "harfler ve yazım, Osmanlı kelime bilgisi ve Osmanlı cümle bilgisi" bölümlerinden oluşan"A Simplified Grammar of the Ottoman-Turkish Language"adlı bir dil bilgisi kitabı mevcuttur[72].

Bu eserler dışında Alexandriades (1812) tarafından Yunanlılara, Artin Hindoglou (1829) tarafından Almanlara, Senkovskiy (1829) tarafından Ruslara, Balint (1875) tarafından Macarlara yönelik Türkçe öğretimi kitapları yazılmıştır.[73]

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Osmanlı Döneminde yabancılar tarafından hem kurumsal olarak Türkçe öğretim okullarının açılması hem de bu amaca yönelik eserlerin yazılması yoğun bir şekilde artarken Türklerin kendi eliyle böyle bir çabalarının olmadığı görülmekte; tam tersine Osmanlı'nın Tanzimat'a kadar olan sürecinde Arapça, Farsça öğrenmeye ve Tanzimat'tan sonra da Fransızca, Almanca, İngilizce gibi yabancı dilleri öğrenmeye yönelik bir eğilimi söz konusudur. Yine de hiçbir çaba yok demek doğru değildir.[74] Sayıca fazla olmamakla birlikte yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan birtakım eserler vardır. Gerek bilimsel gerekse de siyasi amaçlı olarak yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yerli ve yabancı yapılan bazı çalışmalar şunlardır[75]:

- Güzeloğlu, E. Dialogues français-turcs, Précédés d'une vocabulaire, Constantinople, 1852.
- Sinan, J.P., Abrégé de Grammaire Turque, İst., 1854.
- Fuad Efendi/Cevdet Efendi, Grammatik der osmanischen Sprache, Deutsch bearbeited von H. Kellgren, Helsinki, 1855.
- Mehmet Mihri, Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye,

Mısır, 1884.

[72] Kemal Zeki Zorbaz. "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri" s.168.
[73] Çimen Özçam, *Türkiye Türkçesiyle İlgili Gramer Çalışmaları (Bibliyografya Denemesi)*. Türk Dünyası Araştırmaları, 110, (Ekim 1997):121-163.
[74] Mehmet Hengirmen, *"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi,* Dil Dergisi, 10, (1993): 5-9.
[75] Çisem Göçmen, "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çeviri Kullanımı Üzerine Öğrenici Görüşleri,*" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2019), s.77.

· Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca elkaliona, İst. 1893.

7. Cumhuriyet Döneminde Yabancılara Türkçe Öğretimi (20. yüzyıldan günümüze)

Türk dili ile ilgili çalışmalar Cumhuriyet döneminde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin 12 Temmuz 1932'te kurulmasıyla birlikte daha da önem kazanarak sistematik bir hâle gelmiştir. Bu dönemde yapılan yabancılara Türkçe öğretim çalışmalarında kurumsal olarak ilk adımlar atılmış ve yaygınlaşarak devam edegelmiştir.

1984 yılında ilk olarak Ankara Üniversitesi TÖMER'in hayata geçmesi kurumsallaşma konusundaki ilk adımdır.[76] Bu döneme kadar yapılan çalışmalar sınırlı sayıda kalmakla birlikte akademik anlamda çok fazla araştırılmış bir alan değildi. Ankara Üniversitesi TÖMER'le başlayan yabancılara Türkçe öğretim süreci şu anda birçok şehirde ve üniversitelerde devam etmektedir.

Ankara Üniversitesindeki birçok hocanın kadrosunu oluşturmasıyla çalışmaya başlayan kurum birçok yabancı kişiye Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek amacıyla çalışmalarda bulunmaktadır. Ankara Üniversitesi Türkçe okutmanı Mehmet Hengirmen'in doktora için Almanya'da bulunduğu süre içinde Goethe Enstitüsü'nün çalışmalarını incelemiş ve Türkiye'de de böyle bir kurum olabileceğini düşünerek üniversite bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi'nin kurulmasına öncülük etmiştir.[77]

Orta Asya'da yaşayan Türkî Cumhuriyetlerin bağımsızlıklarını almasıyla birlikte Türkiye tarafından tanındı ve Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) kurulmasıyla birlikte iş birliği sağlanmak amaçlandı. Ve bu iş birliğinin ilk adımı oradaki öğrencilerin TÖMER'e gelerek Türkçe öğretimini gerçekleştirmeleriydi. Bu ülke ve topluluklarda İsmail Gaspıralı'nın hedeflediği dilde, fikirde, işte birlik ilkesinin dilde birlik kısmıyla ilgili adımlar atılmış oldu.[78]

Türkçe öğretimi için hiçbir masraftan kaçılmadan şehir merkezlerinde yeni binalar kiralanarak sınıf ortamları öğretim şekline en uygun şekilde hazırlanmaya başlamıştır. Sınıf içinde kullanılacak kasetçalar, video oynatıcı ve kitaplar vb. birçok araç-gereç hazır hale getirilmiştir. 1992 yılındaki Büyük Öğrenci Projesi ile Türkçenin öğretimi çok sayıda kişiye ulaşmış ve

[76]Durgun Köse ve Ergün Özsoy, "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020." *Turkophone Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi*, (2020): 27-54.
[77] Köse ve Özsoy, "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020." 27-54.
[78] Hüseyin Kürşat Türkan, "Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci Ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler." *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (2017) : 147-158.

Türkiye'nin birçok ilinde ve yurtdışında birçok ülkede TÖMER kurumu hizmet vermeye başlamıştır.

1994 yılında gelen öğrencilerden sonra Ankara Üniversitesinden sonra Ege Üniversitesinde de TÖMER açılmıştır. TÖMER adının kullanılması konusunda ilk başta anlaşmazlık olsa da sonrasında bütün kurumlarda TÖMER adıyla Türkçe öğretimleri gerçekleştirilmiştir.

Üniversiteler dışında da kurulan kurumlar aracılığıyla Türkçe ve Türk kültürünün öğretimi en üst noktaya ulaşmıştır. 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü bugüne değin Türkiye'de ve yurt dışındaki merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra Türkiye'nin tanıtımı amacıyla kültürel ve sanatsal etkinlikleri yürütmekte olan Yunus Emre Enstitüsü kısmen de olsa bilimsel çalışmalar destek vermektedir.[79]

2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfı, yurt dışında ilkokuldan üniversiteye kadar bütün eğitim faaliyetlerde etkin olmaktadır. Doğrudan Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalar yapılmasa da Maarif Vakfı'nın hazırladığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı bunun en somut örneğidir.[80]

Türkçe öğretiminde ortak ölçütlere göre hareket edilmiştir. Uluslararası seviye modern diller seviyesine çıkarmak amacıyla ortak ölçütler oluşturulmuştur. Belirlenen bu ölçütler de hazırlanan metinlerden ve programlardan faydalanılmıştır. Programlardan bazıları şu şekildedir; *Avrupa Konseyi Diller İçin Ortak Başvuru Metni, Yabancı Dil Olarak Türkçe Programı, Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi A1.1 Düzeyi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı vb.*

Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere yayımlanan birçok kitap, dergi, makale, tez çalışmaları ve gerçekleştirilen seminer, konferans ve sempozyumlar bulunmaktadır. Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarından bazıları şunlardır; *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim, Yabancılar İçin Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Kitabı* vb. *Dil Dergisi, Çeviri Dergisi, Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Dergisi* vb. yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ilk akademik dergiler arasında yer almaktadır.

Akademik anlamda hazırlanmış bazı çalışmalar şu şekildedir; *ADABAĞ Necdet ve* BRAGAGLIA Paola, *Türkçe Öğreniyoruz 1 Türkisch Aktiv, Engin Yayımları, İstanbul 1990. AKSAN A. Ali, Türkçemizi Geliştirelim 9-10 Yaş Grubu İçin; Okuma Kitabı, AnadoluYayımları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1995.* AKYÜZ Kenan, *Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1965.* ARSLAN

[79] Köse ve Özsoy, "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020." 27-54.
[80] Köse ve Özsoy, "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020," 27-54.

Mustafa, *Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu (Temel Seviye), IBU Publications, Sarajevo 2010.* ATALAY Besim*, Arapça ile Türkçenin Karşılaştırılması, İstanbul Marifet Matbaası, İstanbul 1954. vd.* (Kahriman,2013)

POYRAZ Handan, *"Yabancılara ve Türk İşçi Çocuklarına Türkçenin Öğretimi Seminerinin Kısa Bir Değerlendirilmesi", TÖMER Dil Dergisi, S: 1 (1988), s. 10.* SCHİPPER Joshua *"Hollanda Eğitiminde Türk Dilinin Durumu", Dil Dergisi, S: 20 (1994), s.17-21.* SCHWENK Helga*, "Anadil ve Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi", TÖMER Dil Dergisi, S:13 (1993), s. 33.* SENEMOĞLU Osman, *"Yabancı Dil Öğretiminde Dil Düzeyleri Sorunsalı", Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, S. 379-380 (1983), s. 167.* SEVİL Necmettin*, "Yabancı Dil Öğretiminde Yapısal Alıştırmalar", Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, S: 379-380 (1983), s. 171. vd.*[81]

AŞIK Ufuk (2007). *Yabancılar için Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.* ATAK Ata (2010). *Fransızca ve Türkçedeki Yer Belirticilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Yer Belirticilerinin Öğretimi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.* AYDIN Bilge (1995). *Azerbaycan"dan Türkiye"ye Eğitim Amacıyla Gelen Öğrencilerin Dil-Kültür-Sosyal Problemleri ve Çözüm Teklifleri, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara*. vd. [82]

HENGİRMEN Mehmet (1993*). Almanlara Türkçe Öğretimi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.* R.Kahriman, A.Dağtaş, E.Çapoğlu, Z.Ateşal İNCE Bekir (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.* KAYA Zeki (1994). *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarının Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara. vd.* AKBAL Bahar, *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Temel Kullanıcılar İçin Görev Odaklılık", VIII. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, 15-16 Ekim 2004, Ankara.* AKIŞ İbrahim, *"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimin ile İlgili Ana Sorunlar", VIII. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, 15-16 Ekim 2004, Ankara.* AYAZ Hayrettin, *"Yabancılara Türkçe Öğretiminde*

[81] Ramazan Kahriman, Abdullah Dağtaş, Erhan Çapoğlu, Zeynap Ateşal, "Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası." *TÜRÜK Dil, Edebiyat Ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (2013): 80-132.

[82] "Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası."80-132.

Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bazı Düşünceler", VIII. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, 15-16 Ekim 2004, Ankara. vd.[83]

Türkçenin öğretimiyle ilgili çalışmalar kurumsal olarak Türkiye'de TÖMER'in 1984'de açılmasıyla daha da netlik kazanmış ve kapsamlı bir hal almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili tarihsel süreç aşağıda daha detaylı olarak verilecektir.

Bir dilin öğretilmesi o dilin öğrenilir olmasıyla doğrudan ilgilidir.[84] Özellikle Türkçe söz varlığı açısından çok geniş bir yelpazeye sahiptir. Dilin öğretilebilir olması aktarılabilecek kelime hazinesine de sahip olabilmesiyle bağlantılıdır. Türkçenin söz varlığının sağlıklı bir biçimde belirlenmesi hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en temel şarttır.[85] Buradan hareketle Türkçe ana dili çerçevesinde farklı kurumlarda öğretilmeye devam etmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi çok yeni olmakla birlikte öğretim teknikleri ve yöntemleri de buna göre şekillenmektedir.

Türkçenin öğretim sürecinde birçok farklı yol izlenmektedir. Genel olarak Türkçenin öğretimi dört temel beceriyi kullanacak şekilde yani okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere öğrencilerin seviyelerine göre gruplamalarla öğrenime uygun oluşturulmuş sınıf ortamlarında gerçekleştirilmektedir. Dile ait olan dilbilgisi yapılarının yanında kültür aktarımını da sağlamak amacıyla buna göre düzenlenmiş kitap, sunu, sözlük ve cd vb. materyallerin kullanımıyla desteklenmektedir. Dil öğretim yöntemleri olarak:

- *Dil Bilgisi- Çeviri Yöntemi*
- *Doğrudan Yöntem*
- *Okuma Yöntemi*
- *Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemi*
- *Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem*
- *Bilişsel Yöntem*
- *İletişimci Yöntem*
- *Seçmeci Yöntem*
- *Toplu Fiziksel Yöntem*
- *Toplu Fiziksel Tepki*
- *Sessiz Yol Yöntemi*
- *Topluluk ile Dil Öğretimi*

[83] "Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası."80-132.

[84] Ali Büyükaslan, "Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri." *Strasbourg*, (2007):1-17.

[85] Erol Barın, "Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler." *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (2004): 19-30.

- *Telkin Yöntemi* [86]

Bu öğretim yöntemleri, Türkçenin dil düzeyini, yapısını, kavramlar ile bağlam içerisindeki dengesini, söz varlığının içeriğini ve sözcükleri kullanma düzeylerinin öğrenilmesi konusunda doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır.

Yabancı dil Türkçe öğretiminin bir kurs düşüncesinin çok ötesinde bir dilin hayatın akışı içerisinde gelişen teknoloji desteğiyle, yani şartlara kendini adapte ederek öğretilir olmasıdır.[87] Teknoloji dil öğretimi süreçlerinde dile işlevsellik kazandıran nasıl ve neyin öğretileceği konusunda yol gösterici olmakta ve bireysel öğrenmeyi teşvik etmektedir. Türkçenin dil yapısının sondan eklemeli ve eklerle zenginleşebilir olmasından dolayı teknolojiye uygun hale gelmekte ve bir yabancı dil olarak öğretilmesini de kolaylaştırmaktadır.

Türkçenin öğretilmesi alanında bu teknolojilerden faydalanıldığı takdirde daha etkili bir öğretim süreci elde edilebileceği açıktır.[88] Türkçe dilbilgisi ve söz varlığı hakkında hazırlanmış olan internet siteleri, postcadler, web 2.0 araçları vb. uygulamalarla klasik öğretim yöntemini farklı bir boyuta taşımak ve öğretimi etkili kılmak amaçlanmaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Disiplinlerle İlişkisi

Türkçenin öğretim sürecinde etkili olan teknoloji dışında birçok alan ve farklı disiplinler de karşımıza çıkmaktadır. Öğretimin tek bir kaynaktan değil birden fazla kaynaktan beslendiğinde daha kalıcı hale geldiği görülmektedir. Türkçenin öğretimini bilimsel temeller üzerine yapılandırma, disiplinler arası çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Türk dili ve edebiyatı eğitimi, eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji, psikiyatri, nöroloji gibi disiplinlerdeki verilerin ışığında daha sağlıklı Türkçe öğretilirken: Türkçenin eğitimi ana bilim dalından farklı bilimsel disiplinlerin doğmasına da aracı olmaktadır.[89]

Türkçe öğretiminin bilim dallarıyla ilişkisi katmanlı bir yapıda bulunmaktadır. Eğitim bilimleriyle ilişkisinde gelişim psikoloji, öğrenme psikolojisi ve ölçme ve değerlendirme, dilbilim ile ilişkisi değerlendirildiğinde metin dilbilim, toplum bilim, edimbilim, sesbilim, anlam

[86] Barın,"Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler." 19-30.

[87] Ali Büyükaslan, "Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler:," 1-17.

[88] Fatma Gülengül Birinci, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Bilişim Teknolojileri Üzerine Bir İnceleme." *Sakarya Unıversıty Journal Of Educatıon*, (2016): 350-371.

[89] Namık Kemal Şahbaz ve Yunus Emre Çekici, "Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitmi." *Turkish Studies*, (2012): 2367-2382.

bilim, söz dizimi, yazınbilimi ve sosyoloji, psikoloji, tarih, tıp, kişisel gelişim gibi birçok disiplinle bağlantısı ön plana çıkmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Kaşgarlı Mahmud'un Divan ü Lügati't Türk kitabıyla başlamış olmasına rağmen, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve gelişimi dünyadaki diğer gelişmiş ve yaygınlaşmış dillerin yabancı dil olarak öğretimine oranla geriden gelmekte ve bu alanda kullanılan multidisipliner çalışmalar, yöntemler, kuram ve uygulamalar ve bunların sınıf içi uygulamalarının belli bir kuramsal çerçeveye oturtulması ve bilimsel bir nitelik kazanması da henüz çok yenidir.

Anadil bilindiği gibi dil girdisi açısından zengin bir ortamda ve doğal bir süreçte gelişirken, yabancı dil, öğretmen tarafından oluşturulan sanal bir ortamda, duyuşsal faktörlerin, kaygı, stres, korku,[90] güdülenim, bireysel farklılıklar gibi etmenlerin işe karıştığı bir süreçtir. Özellik yabancı dil öğrenme kaygısının önemine dikkat çeken bu kaygıyı zihinsel bir engelleyici ve öğrenmeyi provoke eden bir davranış olarak tanımlamaktadır. Horwitz'e göre[91] kişideki normal kaygı ile özel durumlarda oluşan kaygı birbirinden farklıdır ve bu nedenle yabancı dil kaygısının bu özel durumlarda ortaya çıkan bir duygu olduğunu belirtmektedir. Kaygının dışında, stres, dile karşı olumsuz tutum, aşırı heyecan, endişe, düşük motivasyon gibi etmenler de dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu olumsuz etmenlerin öğrenme ortamına olan etkilerini azaltmak amacıyla yabancı dil öğretimi birçok disiplinle iş birliği içerisindedir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi karmaşık, çok yönlü ve uzun bir süreç olduğu için farklı disiplinlerin yanı sıra öğretmenin dile yönelik inançları, dünya görüşü, duyguları, tercih ve beğenileri, aldığı eğitim, dil öğretim felsefesi ve daha pek çok etmenin yanı sıra, aynı şekilde, öğrencilerin de beğeni ve tercihleri, dile yönelik inançları, duyguları, yetişimi farklılıkları ve hâlâ çözülemeyen birçok faktör dil öğrenme sürecine dâhil olmaktadır. Günümüzde, yaygın olarak öğrenilen yabancı dillerin öğretim yöntemlerine bakıldığında tüm bu bireysel etmenleri dikkate alarak geliştiği ve farklı disiplinlerden beslenmekte olduğu görülür; örneğin davranış bilimleri, psikoloji, sinir dilbilim, psikodilbilim, uygulamalı dilbilim, toplum dilbilim, dilbilim ve edimbilim gibi alanlarla yabancı dil öğretiminin kesiştiğini görmekteyiz. Bu alanların özellikle yabancı dil öğretimine katkısıyla birlikte dilin salt dilbilgisi kurallarından ibaret olmadığını, sözcüklerin ve yapıların zaman içindeki gelişim ve değişimini, sözcelerin ve

[90] Nilgün Çelik ve Burcu Kaban, Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), (2022): 151-181. 20.01.2023 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/Tomer_V07i2001

[91] Elaine Kolker Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope. Foreign Language Classroom Anxiety. Wiley .(1986) 125-126 URL: https://www.jstor.org/stable/327317

sözcüklerin bağlamsal anlamları olduğunu, dilin kültürden ayrılamayacağı ve bir sosyal olgu olarak düşünülmesi ve bu doğrultuda da öğretilmesi gerektiğinin farkına varıldı.

Dil Edinimi ve Dil Öğretimi

Dil edinimi anadil için kullanılan bir terimdir fakat aynı zamanda ikinci dil öğrenme sürecini, ikinci dil edinimini veya ikinci dil öğrenme kuramlarını da kapsamaktadır.

Öğretmenlerin, ikinci dil edinim derslerini aldıktan sonra onların pedagojik yaklaşımlarında, öğretim yöntemlerinde ve materyal seçiminde farklılıklar olduğu ve bu nedenle dil ediniminin öğretmen eğitimine ve öğretmen pedagojisine önemli katkılarda bulunduğunu belirtmektedir. 1950'li yıllarda yabancı dil, dilin genellikle yapısal yönüne ağırlık veren yöntemlerle öğrenilmekteydi ancak 1960'lı yıllarda Noam Chomsky'nin üretimsel dönüşümlü dilbilgisi kuramında edim ve edinç olarak dildeki iki yapıyı tanımlanmıştır. Chomsky, yetiyi, bir dilin bireyin zihninde nasıl çalıştığını,[92] yani kişinin konuştuğu dil ile ilgili sezgisel bilgisi olarak tanımlarken edimi ise, edinçe dayalı olarak dilin yazılı ve sözlü anlatımdaki kullanımı ifade etmektedir.[93] Kritik yaş dönemi kuramında Chomsky, bir dilin anadil gibi konuşulması için belli bir döneminin olduğunu belirtmektedir. Bu gelişmeler hem dilin yeniden tanımlanmasına yol açmış hem de dil öğretim yöntemlerine farklı bir boyut kazandırmıştır. Kritik yaş dönemi kuramı doğrultusunda da yabancı dil öğrenme daha erken yaş dönemlerinde başlamış, ders programları ve ders materyalleri de buna uygun olarak geliştirilmiştir.

Krashen'ın dil edinim hipotezleri yabancı dil öğretiminin çevresel, psikolojik ve sosyolojik yönünü yabancı dil öğrenme ortamlarına taşımıştır. Krashen'ın dil ediniminin öğrenme ortamına katkılarından biri ise anlamlı mesaj kuramıdır. Bu kuram, öğretmenin sınıfta nasıl anlamlı bir öğrenme ortamı yaratılması, nasıl bir öğrenmenin oluşturulması gerektiği, mesajı (girdi) öğrenmeyi engelleyen ya da güdüleyen davranışları açıklaması bakımından da önem taşımaktadır. Buna göre, dil öğrenme anlamlı olduğu sürece gerçekleşir, anlam da, dilin yapılarıyla değil aktarılmak istenen mesajla gerçekleşir.

Bu gelişmeler ışığında, yabancı dil öğretiminde birçok disiplinin örneğin, dilbilim, dil edinimi, psikoloji, edim bilim, felsefe ve sosyolojinin

[92] Tahsin, AKTAŞ "Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti." *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, (2005): 45-57.

[93] Zeynel KIRAN ve Ayşe KIRAN *Dilbilime Giriş*. (Ankara: Seçkin Yayıncılık. 2013): ?.

ortak noktalarda kesiştiği görülür. Özellikle duyguların yabancı dil öğrenmeyi olumlu ve olumsuz olarak etkileyebileceğini ortaya koyan eğitim psikolojisi, psikodilbilimin bulguları ve çalışmaları dil ediniminin temel konuları arasındadır. Buna göre, insanlar birbiriyle etkileşim sonucu öğrenirler, birbirleriyle etkileşimde duygular ön plandadır, örneğin etkileşim sırasında, kişindeki heyecan, merak, araştırma isteği, ezberleme, karar verme ve ilgi gibi bilişsel becerilerimizi kullanırken duygularımız bizi etkiler. Etkileşim sırasındaki olumlu deneyimlerimiz öğrenmemize olumlu katkıda bulunurken bu etkileşim sırasında öfke, stres, gerginlik, kaygı, korku, mutsuzluk gibi duygular oluştuğunda ise öğrenmemizi olumsuz etkiler. Bu nedenle yabancı dil öğrenme ve dil edinimi arasındaki kesişen noktalardan bir tanesi de duyguların dil öğrenimini etkilemesidir. Bir diğeri ise öğrenmenin gelişimsel aşamaları olduğunu ileri süren Piaget'nin de savunduğu bilişsel kuramdır. Piaget'nin bilişsel gelişim süreci duyusal-motor, işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemlerinin aniden oluşan bir oluşumu değil aksine sürece dayalı, belli bir sıralamayla ilerlemenin ve öğrenmenin gerçekleştiğini savunur. Dil edinimi bize, yabancı dili öğretirken anadil ve ikinci dilin birbirinden tamamen farklı olduğunu, farklı ortamlarda öğretildiğini, farklı materyaller kullanıldığını farklı stratejiler ve yöntemler izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Diğer yandan dil ediniminin dil öğrenmeye sağladığı katkılardan biri de anadil edinim ve ikinci dil öğrenme süreçlerinde aynı zamanda gelişim süreçlerinde evrensel hataların yapıldığını, öğrenmenin, o dilin yapısına göre gelişmesine rağmen benzer hatalar yapıldığını ortaya koymaktadır. Örneğin, anadili Türkçe olan bir çocuk ile anadili İngilizce, Fransızca veya herhangi konuşulan dillerden biri olan çocuk, 2 yaşına kadar 1. ve 2. tekil şahıs kullanımlarında aynı hataları yapmaktadırlar, dilbilgisi sıralamasında ise bazı yapılar doğal bir sıralamayı takip etmektedir ve bu sıralama aşağı yukarı tüm dillerde benzerlikler gösterir, örneğin geçmiş zaman ekleri çoğul eklerinden önce öğrenilmektedir. Bir başka belirgin ortak örnek ise 2 yaş civarında çocuklar, *ben* ve *sen* şahıs zamirlerini birbirinin yerine kullanmaktadır. Bu yapıları öğrenmeleri çocukların bilişsel gelişim süreçleriyle ilgilidir. Brown, 70'li yıllarda dil edinimi ve ikinci dil öğrenme aşamalarının benzer özellikler gösterdiğini, yaptığı uygulamalı çalışmalarla ortaya koymuştur.[94] İkinci dil öğrenme sürecinde, Brown'ın yaptığı uzun dönem araştırma bugün hala güncelliğini ve önemini korumakta ve onun kayıtları hala dünyanın birçok üniversitesinde dil edinimi derslerinde ders materyali olarak kullanılmaktadır. Brown'ın dil öğrenirken bireyin morfoloji, dilbilgisi ve dildeki diğer yapıları belli bir dizilim sırasına göre öğrendiğini ortaya koyduktan sonra ikinci dil ediniminde ve yabancı dil öğretiminde, ders materyalleri, ders programları ve öğrenme ortamları bu doğal dizilime göre dikkate alınarak hazırlanmaktadır.

[94] Roger Brown.*A First Language: The Early Stages*. (London: George&Unwin.1973): 225.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bu anlamdaki uygulamalar ve çalışmalar yeni yeni görülmektedir. Daha öncesinde Türkçe öğretimi salt dilbilgisine dayalı veya daha çok dilbilgisi ağırlıklı iken bugün Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde farklı öğretim yöntem ve yaklaşımlarının kullanılmaya başlandığı ve yine bu bağlamda yabancılar için hazırlanan Türkçe kitaplarında dört birleşik beceriyle birlikte iletişimsel yöntem ve bunlarla uyumlu ders kaynaklar görmekteyiz. Ayrıca ikinci dil ve yabancı dil ile anadil öğrenmeleri arasında benzerlikler bulunduğu için anadil öğrenme süreçleri ve bu alandaki araştırmalar daha çok önem kazanmıştır. Bu anlamda, Türkçenin anadil olarak öğrenme sürecine uygulamalı çalışmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir çünkü bu alanda yapılan araştırmalar daha çok İngilizcenin anadil olarak öğrenilmesine yöneliktir.

Edimbilim ve Dil Öğretimi

Uygulamalı dilbilimin bir alt disiplini olan edimbilim veya edim bilimi, dilin kurallarından çok söylem/söyleşideki kurallar, kişiler arasındaki ilişkileri, söylemde/sözcelemede kullanılan yapıları semantik anlamından çok gerçek anlamda kullanılmasını, söylemleri söyleyen kişilerin gerçek niyetlerini analiz eder. Bir başka deyişle edimbilim, dilin belirli bir bağlamda nasıl kullanıldığını, aynı sözcenin duruma ve kişiye göre farklı ortamlarda nasıl farklı anlamlar taşıyabileceği ve kişiler arasındaki ilişkiye göre anlamın şekillendiği, her bir sözcenin buna göre de bir edim ve eylem gücü olduğu anlamı üzerinde durur. Araştırmalar yabancı dil veya ikinci dil öğretiminin yalnızca sözvarlığı ve dilbilgisi kurallarının bilinmesi veya öğretilmesiyle gerçekleştirilemeyeceğini belirtmektedir.[95]

Edimbilim aynı zamanda öğrenicinin anadili ile hedef dilin kültürlerini bilmenin önemini vurgular çünkü ancak her iki kültürel bağlam tam anlamıyla kavrandığında dilde verilmek istenen mesajın gerçek anlamı anlaşılabilir, aksi takdirde, birbirinin dilini bilmeyen farklı gezegenden iki insanın iletişimi gibi bir durum ortaya çıkar. Edimbilime göre, bu şekildeki bir yaklaşımla ancak kişinin davranışlarının gerçek anlamını çözmek ve iletişim kurmak mümkündür. Uslu'ya göre, sözlü dil kullanımını göz ardı eden geleneksel dilbilim anlayışında iletişimin, tümceler aracılığıyla sağlandığına inanılırdı ve bu anlamda iletişim kaynağı daha çok yazılı anlatım üzerine ve tümce düzeyinde yapısal özelliklerin incelenmesi üzerine yoğunlaşmaktaydı, edimbilim ise hem sözlü dil kullanımını incelemekte hem de tümce dışı

[95] Michael Swan. "Grammar, Meaning And Pragmatics: Sorting Out The Muddle." *Tesl-Ej* September,Volume 11, Number 2. (2007): 1-2

öğelerin ve bağlamdışı etmenlerin de birlikte dikkate alınmasını önermektedir.[96]

Bouton'a göre kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişim çalışmaları, edimbilimin dil öğretim pedagojisine getirdiği en önemli katkılardan biridir çünkü bu tür çalışmalar bize öğrencilerimizin iletişim becerilerini geliştirmeleri için neleri öğrenmeleri gerektiği hakkındaki algı, düşünce ve davranışlarımızı büyük ölçüde etkilemiş ve aynı zamanda algı ve davranışlarımıza bir temel oluşturmuştur.[97] Richard ve Rodgers'da Boutan'la benzer görüşleri paylaşarak bireyin yazılı ve sözlü iletişimdeki becerisi sosyal stratejileri kullanma ve dilbilgisel yetileriyle alakalı olmakla birlikte dilin konuşulduğu kültürel değerler bilgisine büyük ölçüde bağlı olduğunu belirtmektedir.[98]

Yine 1970'lerde Halliday ve Hymes dilin daha çok işlevsel yönüne dikkat çekmiş ve daha sonra Hymes iletişimsel yeterlilik kuramıyla birlikte dilin ses, biçim ve diğer yapıların farklı sosyal bağlamlarda doğru kullanılmasını savunmuş, bu da yabancı dil öğretim alanında önemli bir gelişim olmuştur. Hymes'a göre iletişim yetisi yalnızca dilbilgisi kuralları ve sözcük bilgisini değil ancak bunların anlamlarını bağlam içindeki iletişimsel değerleriyle ilişkilendirmeyi de kapsar. Ona göre edimbilim, dilde kodlanmayan anlamlarla ilgilenir ve dil öğretiminde belirli iletişimsel işlevlerin, özellikle kişiler arası değiş tokuşla ilgili olanların, dilbilgisi ve sözcüklerin kodlanmasıyla anlamın oluşması üzerinde durur.[99] Swan (2007:2)'ye göre edimbilimdeki 'kullanılan dil' kavramı, dillerin sistemlerinin nasıl çalıştığına dair bilgimizi genişletirken sınıfta gerçek hayattaki dil kullanımına yaklaşma kaygımızı ve öğretim yöntemlerimizi büyük ölçüde değiştirdi ve geliştirdi.

Edimbilimin dil öğretimine kazandırdığı bir başka kuram ise Searle ve Austin'in edimbilimin bir alt disiplini olan söz edimleri kuramıdır. Bu kurama göre söylediğimiz sözler aracılığıyla bir eylem yapar veya yaptırırız çünkü sözceler söylendiği zaman dinleyici üzerinde bir etki bırakır ve onu eylem yapmaya sevk eder. Bu nedenle "dil sadece bildirimsel ifadelerin sözcelendikleri bir araç değildir, aynı zamanda eyleme geçmemizi de sağlayan

[96] Zeki Uslu.. Edimbilim Ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. Dil Dergisi.(2005):36 Erişim Tarihi: 15.01.2022 - 10.1501/Dilder_0000000028

[97] Lawrence, F. Bouton, . "Pragmatics And Language Learning. Monograph Series Volume 7". University Of Illinois At Urbana-Champaign. (1996) 4-8

[98] Jack C. Rıchard,. Ve Theodore S. Rogers. *Approaches And Methods İn Language Teaching*. Cup (1986): 160.

[99] Michael Swan, Grammar, Meaning And Pragmatics: Sorting Out The Muddle. Tesl-Ej September, Volume 11, Number 2, (2007). 1-2

bir araçtır. Dilin bu bakış açısı altında görülmesi konuşan bireyler hakkında söylediklerimizle beraber ele alınırsa, söz edimlerinin bizi dil içinden eyleme sevk eden şeyler olduğu söylenebilir".[100] Söz edimleri kuramı, sözcelerin söylenen anlamlarının dışında da anlamları olabileceğine yönelik bir farkındalık yaratmış ve tümcenin yüzeysel anlamının dışında açıkça söylenmemiş anlama odaklanmayı da sağlamıştır. Shiffrin'e göre söz edim kuramı kavram olarak insanların söylediği ve kastettiği fakat açıkça belirtilmediği anlamların farkına varmamıza ve anlamamıza yardım etmektedir,[101] çünkü Thu & Ngữ'e göre "dolaylı ve dolaysız söz eylemleri vardır ve insanlar çoğu zaman dolaylı söz eylemlerini kullanırlar" ve dinleyicinin bunu anlamasını beklerler oysa dolaylı söz eylemleri çoğu zaman açıkça anlaşılamaz.[102] Örneğin bir kişinin 'Açım.' Tümcesi dolaylı bir anlatım örneğidir ve kişinin yemek istediğini belirtir, yani 'Yemek istiyorum.' veya 'Bana yemek getirir misiniz?" Tümcelerinin dolaylı olarak söylenmiş şeklidir. Dolaylı ifadeleri Schiffrin'e göre, ancak söz eylem kuramı bilgisini kullanarak anlarız.

Edimbilimdeki bu gelişmeler yabancı dil öğretimine daha iletişimsel ve sözcelerin altındaki anlamı deşifre etmeye yeni bir boyut kazandırmış ve ders materyallerinde iletişimsel ağırlıklı konular oluşturulmaya çalışılmıştır.

Toplum Dilbilim ve Dil Öğretimi

İnsanoğlu dil ile var olmuş ve dili onu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği olmuştur çünkü iletişim kişinin en temel ihtiyaçlarından biri ve varlığını sürdürme sebebidir. Maslow'un ihtiyaçlar analizi kuramına eleştirel bir bakış açısı getiren Lieberman (2013)'e göre iletişim ihtiyacı fiziksel ihtiyaçlardan da daha önemlidir, çünkü insanoğlu sosyalleşmeden öğrenemez ve varlığını uzun süre devam ettiremez.[103] Dolayısıyla bu yönüyle dilin kişinin yaşadığı toplumun özelliklerini aktarması ve toplumsal yaşantı yoluyla da dilini öğrenmesi, dolayısıyla dil ve toplumun birbirinden ayrı düşünülemeyeceği, toplumsuz bir dilin ve dilsiz bir toplumun olamayacağı bilinen bir gerçektir.

---

[100] Mehmet Fatih Şekerci. John L. Austın'in Söz Edimleri Kuramı Hakkında Bir Değerlendirme (Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, 2016):31

[101] Deborah Schıffrin *Approaches To Discourse*. Oxford: (Blackwell. 1994) :59

[102] Nguyễn Lê Thiên Thư Ve Khoa Ngữ, Kgoai . N. Http://Ukh.Edu.Vn/Gioi-Thieu/Khoa/Khoa-Ngoai-Ngu/Chi-Tiet-Khoa-Ngoai-Ngu/İd/1917/Strengths-And-Weaknesses-Of-Speech-Acts- (2020):1.

[103] Mathew Lieberman. Social : Why Our Brains Are Wired To Connect. New York: Broadway Books (2013) :10.

"Tarihsel olarak bakıldığında insan ve toplum ilişkisi çok eski olmakla birlikte dilin sosyal işlevleri ve yönü ve dil öğretimine olan katkısı ne yazık ki son zamanlarda anlaşılmıştır. Sosyodilbilim terimi ilk olarak 1953 yılında Currie'nin bir makalesinde literatüre girmiştir. Currie makalesinde, iletişim çalışmalarının yaygınlaştırılması, diğer insanları daha iyi anlayabilme ihtiyacı ve kendi toplumları hakkında daha iyi bilgi sahibi olmaları açısından sosyoloji ve dilbilimsel çalışmaların önemini ortaya koydu. Daha sonra, Gumperz, Labov ve Hymes gibi dilbilimcilerin çalışmaları ile Sosyodilbilim zenginleşerek, sosyal yapının dilsel verilerle ifade edilmesine imkân sağladı. Konuşma ve dinleme etkileşiminde sosyolojik etmenlerin göz ardı edilmesi bir topluluğu anlamamızı güçleştirebilmekte ve bundan dolayı sosyodilbilimciler dil yoluyla insan grupları arasında bir iletişimi, bilgi ve ifade sistemini analiz ederek anlamaya çalışırlar.[104] *(Tarallo, 1982; (aktaran Kasap, 2020:201)*

Toplumdilbilim, dil öğrenirken sosyo-kültürel değerler, bir dilin kendi içindeki farklılıklar, idiolekt, sosyolect gibi farklılıkları da öğretir. Dil ve toplumun girişik olması toplumdilbilimin doğmasına ve bu alanın dil öğretimiyle entegre edilmesine yol açmıştır. Dilin konuşulduğu toplumu tanımadan, kültürünü bilmeden, inançlarını ve lehçe farklılıklarını, bölgelere göre sözcük farklılıklarını, söylemin duruma göre değişimini kısacası sosyokültürel değerleri bilmeden dil öğrenilemez ve öğretilemez çünkü dil bireyin sosyal kimliğidir ve birey iletişim kurarken farkına varmadan kimliğini de ortaya koyar. Sosyodilbilim toplumda konuşulan dilin gerçekte nasıl kullanıldığı, düşünce ve kültürün birbirini nasıl etkilediği ile ilgilenir. Toplumdilbilim, dili öğrenirken ve kullanırken onu daha geniş ve aynı zamanda farklı açılardan görmeyi sağlar.

Süleyman (2012: 57) toplumdilbilimin gerekliliğini "*dilin ve toplumda aktif durumdaki bireyin canlılık boyutu her geçen gün toplumsal dilbilim çalışmalarının kapsamını genişletmektedir. Günümüz dünyasında iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve dünyanın küçük bir köy hâlini alma yolunda hızla ilerlemesi toplumsal dilbilime olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Toplumsal dilbilim toplumlar içindeki dilsel davranışların ne tür toplumsal yapılar tarafından kontrol edildiğini, bu dilsel davranışları, işlevlerini ve bunların kullananların nitelikleri üzerinde durur. Toplumsal dilbilim araştırmalarının bir boyutu da bildirişim eyleminin hangi koşullar*

[104] Süleyman KASAP. *Sosyodilbilim Ve Dil Eğitimi, Eğitim Ortamlarında Nitelik* (Editörler, Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok) (Anı Yayıncılık, 2022): 200-206.

altında gerçekleştiği, söylemlerin içeriği ve sözcük dağarcıklarıdır."sözleriyle dile getirmiştir.[105]

Toplumdilbilim kapsamına bakıldığında ise dilin konuşulduğu toplumdaki gerçek dil kullanımına yönelik konuları görmekteyiz. Bu konulardan bazıları Holmes'un kitabında iki dillik, çok dillik, düzenek kaydırma, dil değişimleri, dillerin ölümü, dil planlamaları ve dil politikaları, standart dil, lehçe ve ağızlar ve farklılıkları, dil yasakları ve dil değiştirimi, edimbilimi ve nezaket kuramı, dil ve kimlik, adli dilbilim, söylem çözümlemesi, üst tabaka ve halk tabakasının konuştuğu dil farklılıkları, davranışsal dil çalışmaları, jargon ve terimler, yapay dillerdir.[106] Saphir ve Whorf hipotezinde dil, düşünce ve kültür ilişkisi gibi bir ülkenin sosyo-kültürel yapısını direk ilgilendiren ve insanların gerçek yaşantılarını, kullandıkları dili yansıtan konuları ele aldığı ve giderek konu alanını genişlettiği görülür. Bu nedenle de toplumdilbilimin eğitim programlarında yer alması sağlıklı ve gerçekçi bir dil öğretimi için gereklidir. Bu gerekliliği, Kasap şu şekilde ifade etmektedir: "Yabancı dil öğretmenlerine, Sosyodilbilim'i öğreterek onların öğrenenlerle ilgili çok geniş bir görüş açısına sahip olmalarını sağlayabiliriz. Dil öğretiminde başarısız olan ülkelerdeki öğretmenlerin genellikle dil öğretiminde Sosyodilbilimsel unsurları dikkate almadan sadece yabancı dildeki kelime ve dil bilgisini öğretmeye daha fazla odaklanmaları dil öğretme de başarısız olmalarında önemli bir faktör olabilir".

Toplumdilbilim araştırmaları, dil sınıflarında kullanılacak ders materyalleri seçilirken, konuların öğrencinin yaşanmışlıklarıyla örtüşmesini, o toplumun değerlerinin yansıtılmasını, materyallerin ve yöntemin seçiminde ise öğrencinin yaşantısındaki farklılıkların, aile ve yaşadığı toplumun yapılarının dikkate alınması gerektiğini önerir. Ayrıca bireyler arasındaki statü ve güç farkı, yaş ve cinsiyet farklılıkları da aynı dil içinde farklı dillerin kullanımı zorunlu kılar. Örneğin, yakın arkadaşla, büyükanneyle, küçük bir çocukla veya üniversitedeki hocayla konuşulan dil birbirinden tamamen farklıdır. Bu farklılıklar kişinin eğitim, yaş, toplumdaki statüsü, cinsiyeti ve söz konusu toplumdaki sosyo-kültürel değerleri ve inançlarından kaynaklanmaktadır. Toplumdilbilim bu farklılıklarla ilgilenmekte ve bu anlamda dil öğrenicisinde bir farkındalık yaratmaya çalışmaktadır. Sosyal etmenlerin dil öğretimi üzerindeki etkisi düşünülerek, günümüzde yüksek öğretim dil programlarının yabancı dil bölümlerinin birçoğunun müfredat

[105] Süleyman Kasap, Sosyodilbilim Ve Dil Eğitimi, Eğitim Ortamlarında Nitelik (Editörler, Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok). (Anı Yayıncılık, 2022): 200-206
[106] Janet Holmes.*An Introduction To Sociolinguistics Fourth Edition.* (Roudledge Taylor &Francis Group London And New York .2013): 1

programlarında toplumdilbilim seçmeli ders olarak yer almaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalara göre, yabancı ve ikinci dil uzmanları dil öğretiminde yeni öğretim yöntemlerini bulmak ve dil öğretimi alanlarının hedeflerini genişletmek için toplumdilbilim araştırmalarına önem vermektedirler. Coulmas (1997:29, 274)[107] Shu,[108] Zhengheng ise toplumdilbilimin dil öğretimindeki en önemli katkısının dil öğrenicilerine gerçekçi ve toplumsal normlara uygun şekilde konuşma ve yazma kurallarını sağlama ve onların toplumdilbilim farkındalığını yani diller arasındaki sosyo-kültürel farklılığın farkındalığını sağlamak olduğunu ve İngilizce öğretiminin içerik ve yöntemleri üzerinde toplumdilbilimin büyük bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. [109]

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan programlar, kullanılan yöntemler ve ders materyalleri düşünüldüğünde ise gelinen noktanın tatmin edici olmadığını söylemek mümkündür.[110] Yine İşcan,[111] Kardaş ve Koç (2019)' dan aktardığına göre ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programlarında eksiklikler ve nitelikli öğretim elemanı eksikliğinin bulunduğunu belirtmektedirler. Programlara bakıldığında ise dil edinimi, dilbilim derslerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerine çok yakın tarihte girmiş fakat alanda kaynak eksikliği olmasından dolayı Fransızca, Almanca ve ağırlıklı olarak da İngilizce yazılmış kaynaklara başvurulmaktadır. Avrupa Dil Çerveve programlarında bakıldığında söz konusu disiplinlerin dil öğretim programlarında yer aldığı görülür. Bu konuda yukarıdaki çalışmalarda söz edilen program eksikliklerinin giderilmesinde toplumdilbilim, dil edinimi, uygulamalı dilbilim, edimdilbilim gibi disiplinlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine katkıları ve bu alanda yapılacak araştırmalar ve tezler alanın gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Zira dünyadaki diğer dillerin yabancı dil olarak öğretimine bakıldığında, söz konusu dillerin gelişimi bu disiplinlerle paralel geliştiğini ve gelişmeye devam ettiğini görmekteyiz.

Ayrıca, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği programların tarihi de çok eski değildir. bu programlara bakıldığında ise yine ne yazık ki bu gecikmeden dolayı yukarıda sözü edilen disiplinlerin Türkçe öğretimindeki

---

[107] Florian Coulmas, *The Handbook Of Sociolinguistics.* (Blackwell Publishers Ltd, Hoboken 1997): 59-274

[108] Xiaoyang Shu, Sociolinguistics İn Language Learning And Language Teaching. *Open Access Library Journal*, **6**, 1-5. (2019): Erişim Tarihi, Doi: 10.4236/Oalib.1105650.

[109] Gao Zhengheng, "Sociolinguistics And Foreign Language Teaching," *Journal Of Liaoning Education Administration Institute,* (5) (2006): 5-7

[110]Adem İşcan, *Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*, (Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2012).: 3-29

[111] Adem İşcan, *Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi, 3-29*.

eksikliği veya yetersizliği hâlâ görülmektedir. (akt İşçan), bu eksikliği öğretim programlarının yetersizliği olarak dile getirmektedir.[112] İşçan ise, öğretim programlarındaki bu yetersizliklerinden birisinin Avrupa Dil Dosyası'na uygun olarak hazırlanmaması olarak belirtmektedir.[113] Avrupa Dil Dosya'sına ve diğer uluslararası dil öğretim programlarına bakıldığında bu disiplinlerin dünyadaki diğer yabancı dil öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Buna paralel bir düşünceyi İşcan, şu sözlerle dile getirmektedir:[114] 'Öncelikle hazırlanacak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının işlevsel ve etkili olması için, yabancı dil öğretiminde kendini kanıtlamış uluslararası geçerliliği olan programlardan yararlanmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretim programının içeriği, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden faydalanılarak hazırlanmalıdır.**Sonuç**

Dil, uzun yıllar boyunca insanoğlunun yaşadığı birçok medeniyette varlığını sürdüren ve kültür aktarımında etkili bir iletişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçlerde Türk kavminin sahip olduğu Türkçe ya da Türk dili ses ve şekilsel birçok farklılık geçirmesine rağmen özünden kopmadan kültürel çeşitlilikleri de bünyesine alarak ilerlemeyi başarmıştır. Sağlam temelleri olan Türk dil yapısı içerisinde gelişen söz varlığının aktarımı Karahanlılar döneminde kült eserlerin yazılmasıyla ve sonrasında 1950'li yıllardan itibaren öğretim çatısı altında *yabancılara Türkçe öğretimi* başlığıyla aktarılmaya çalışılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye'nin göç süreçlerinde önemli bir konumda olması, yabancı ülkelerden ve Türkî cumhuriyetlerden gelen kişilerin Türkçeye ilgi duymasıyla popülarite kazanmıştır. Bu süreci daha sistematik hale getirerek Türkçenin bir yabancı dil olarak nasıl öğretileceği konusunda farklı stratejiler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra farklı disiplinlerle de ilişkisinin olması, Türkçenin geniş bir yelpazeye sahip olduğunu ve öğretim sürecinde çeşitli yönlerden değerlendirebileceğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, Türkçenin öğretilmesinde oluşturulan strateji ve yöntemler, dilin öğrenen kişilere aktarılmasında ve daha kalıcı hale gelmesinde önemli rol oynamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında gelişmeler olmakla birlikte hala birtakım eksiklikler bulunmaktadır. Bu sorunlardan bir tanesi Türkçe öğreten eğitmenlerin çağın gerektirdiği yeterli donanıma sahip olmamalarıdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri multidisipliner çalışmaların Türkçe alanında yok

---

[112] Onur ER, Nurşat BİÇER ve Kürşat Çağrı Bozkırlı, "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE), 1(2), (2012): 51-69.

[113] Adem İşcan. "*Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi",124*

[114] Adem İşcan. "*Yabancı Dil Öğretimi Ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi", 124*

denecek kadar az olması ve bu çalışmaların ortaya koyduğu verilerden yararlanıp bunların sınıf ortamına aktarılamamasıdır. Oysa ekonomik ve sosyal değişimler ve buna bağlı olarak ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde de değişimler ve güncellemeler gerekmektedir. Bu değişim bağlamında, farklı disiplinlerde yapılan araştırmalar ve ortaya çıkan bulgulardan yararlanılmalı ve sınıf ortamında kullanılmalıdır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yapılan disiplinlerarası çalışmalar hem dilin Türkçenin öğretim yöntemlerine bilimsellik ve sistematik bir yaklaşım kazandıracak hem de dilde istenen hedeflere ulaşmayı sağlayacaktır.

Dil öğretimi yalnızca dilbilgisi becerisi değildir; dil öğrenme aracı olarak farklı bağlamlarda onu doğru olarak kullanma becerisidir; bu beceri de dilin işlevsel ve iletişimsel kullanımında belirleyici role sahiptir. Bu nedenle dil öğretimiyle doğrudan ve dolaylı olan tüm disiplinler birbirinden beslenmekte ve ilgili tüm disiplinler sürekli bir gelişim içindedirler. Buna bağlı olarak da yeni çalışma alanları ortaya çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak gelişimi, yaygınlaşması ve etkili yöntemlerin uygulanması, yabancı dil öğretiminde kullanılan farklı disiplinlerin tanınması, bu gelişmelerin takip edilmesiyle ve alanda yapılacak çalışmalarla mümkün olabilir. Sonuç olarak "öğrenilen dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenciler, o dili gerçek yaşamla ilişkilendirmekte güçlük çekmektedir.[115]
Dünya tarihinde binlerce yıllık geçmişe sahip olan Türklerin dili Türkçe, bugün iki yüz milyona yakın insan tarafından dünyanın pek çok farklı coğrafyasında konuşulmaktadır. Bu kadar köklü bir tarihe sahip olan Türkçe kimi zaman siyasi-bürokratik kimi zaman ticari kimi zaman sosyal ve kimi zamansa farklı bireysel pek çok nedenle yabancılar tarafından öğrenilmek istenmiştir. Ancak Türkçenin bu köklü geçmişine karşın yabancılara öğretimi konusundaki çalışmaların daha geç dönemlerde belgelenebildiği ve multi disipliner çalışmaların Türkçenin gelişimine önemli katkıda bulunacağı bu çalışmadan çıkan sonuçlardan biridir.

Yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde yaşayan yabancı göçmenlere ve yurtdışından gelenlere Türk dilini ve Türk kültürünü tanıtmayı bir misyon edinmiş kurumlar ve kuruluşlar aracılığıyla devam etmektedir.

KAYNAKÇA

Açık, Fatma,*"Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı Ve Kültürel Unsurlar: "A Practıcal Grammar Of The*

[115] Süleyman KASAP. *Sosyodilbilim Ve Dil Eğitimi, Eğitim Ortamlarında Nitelik* (Editörler, Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok) (Anı Yayıncılık, 2022):200-206.

Turkish Language", "Turkish Literary Reader" Ve "Gramatika Turetskogo Yazıka" Örneklemlerinde," IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri İçinde M. N. Önal (Ed.). (Ankara, 2012): 597-609.
Ağıldere,"Suna Timur. Xvııı. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873)," Journal Of Turkish Studies (2010): 693-704.
Aktaş, Tuğba. Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, (2005): 45-57.
Al-Turk, G. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugâtitürkiyye Üzerine Bir Dil İncelemesi.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (2006).
Argunşah Mustafa, Sağol Güldenve Tabaklar Özcan. Karahanlıca Harezmce Kıpçakça Dersleri. Kesit Yay. İstanbul, 2010.
Atalay, Besim. Dîvanü Lûgat-İt-Türk Tercümesi. Cilt I. Ankara: TDK Yayınları,1998.
Atalay, Besim. Dîvanü Lûgat-İt-Türk Tercümesi. Cilt III. Ankara: TDK Yayınları,1998.
Aykaç Nilüfer. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi Ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler*. Journal Of Turkish Studies, Volume 10 Issue 3, (2015): 161-174.
Barın, Erol. Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları, (2004): 19-30.
Battal, Abdullah. İbni-Mühenna Lûgati (İstanbul Nüshasının Türkçe Bölüğünün Endeksidir), Ankara: Tdk Yayınları, 1938.
Bayraktar. Nesrin "*Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi"*, Dil Dergisi, 0 (119), (2003): 58 – 71.
Biçer, Nurşat. *"Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi,"* Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi 1 (2012): 107-133
Birinci, Fatma, G. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Bilişim Teknolojileri Üzerine Bir İnceleme. Sakary Unıversıty Journal Of Educatıon, (2016): 350-371.
Bouton, Lawrence, F. Pragmatics And Language Learning. Monograph Series Volume 7. University Of Illinois At Urbana-Champaign.1996): 4-8.
Brown, Roger. *A First Language: The Early Stages*. London: George Allen & Unwin. 1973.
Büyükaslan, Ali. Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. I. Uluslararası Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, (2008): 1-17.
Coulmas, F. The Handbook Of Sociolinguistics. Blackwell Publishers Ltd, Hoboken, 1997.
Çakmak, Cihan. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4 (2), (2015): 167-182.
Çelik, Nilgün & Kaban, Burcu. Yabancı Dil Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. Aydın Tömer Dil Dergisi, 7(2), (2022): 151-181. Doı: 10.17932/Iau.Tomer.2016.019/Tomer_V07i2001
Demirci, Jale. "*Cumhuriyet'in 80. Yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi Çalışmaları*". Türkoloji Dergisi 16 (2003): 0-0

Demirezen, Nilüfer. . *20.Yüzyılda Fransızlara Türkçe Öğretmek Üzere Yapılan Çalışmaların Bir Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2000).
Dilâçar, Agop., "*1612'de Avrupa'da Yayımlanan İlk Türkçe Gramerin Özellikleri*," Tday Belleten. (Ankara: Tdk Yayınları, 1989): 197-210.Doğan, Yusuf. "Kâşgarlı Mahmûd'un Dîvânu Lugâti't-Türk Adlı Eserinin Dilbilim Açısından İncelenmesi". Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4 / 2, (2016): 1-20.
Ercilasun, Ahmet Bican. Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi. Ankara: Akçağ Yayınları, 2009.
Er, Onur., Biçer, Nurşat ve Bozkırlı Kürşat. Ç. "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (Teke), 1(2), (2012): 51-69.
Ergin, Muharrem. Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Boğaziçi Yayınları, 2019.
Göçer, Ali. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Kültür İlişkisi Üzerine Görüşleri: Fenomenolojik Bir Araştırma, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-Sayı (2013): 15-2.
Göçmen, Çisem. "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çeviri Kullanımı Üzerine Öğrenici Görüşleri,*" Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2019.
Günay, V. Doğan. Roman Çözümlemesine Toplum-dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Dil Dergisi*, 35, (1995): 5-24.
Gül, Betül ve Ağca, Ferruh. İbni Mühenna Lügati'nin Tarihi Türk Dili Araştırmalarındaki Yeri Ve Önemi. Türk Kültürü, Ankara, (2014): 21-29.
Hengirmen, Mehmet. "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Dil Dergisi, 10, (1993): 5-9.
Holmes, Janet.(.An Introduction To Sociolinguistics Fourth Edition. Roudledge Taylor &Francis Group London And New York, 2013.
Elaine Kolker Horwitz, Michael B. Horwitz and Joann Cope. Foreign Language Classroom Anxiety The Modern Language Journal, 70, İi, 002-(1986) ;7902/86/0002/125-126 URL: https://www.jstor.org/stable/327317
https://www.tdk.gov.tr/divanu-lugatit-turk/kasgarli-mahmud-ve-divanu-lugatit-turk/
Kahriman, Ramazan;Dağtaş, Abdullah Yabancılara Türkçe Öğretimi Kaynakçası. *Türük Dil, Edebiyat Ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (2013): 80-132.
Karagöl, Efecan. "Sir James William Redhouse Ve İngilizlere Türkçe Öğretimi," (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2011.
Karamanlıoğlu, Ali Fehmi. Kıpçak Türkçesi Grameri, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay. 1994.
Karamanlıoğlu, Ali Fehmi. Türk Dili Nereden Geliyor Nereye Gidiyor. Ankara: Beşir Kitabevi, 2007).
Kasap, Süleyman. Sosyodilbilim Ve Dil Eğitimi, Eğitim Ortamlarında Nitelik (Editörler, Fuat Tanhan, Halil İbrahim Özok) Anı Yayıncılık (2022): 200-206.
Kıran, Zeynel. ve Kıran, Ayşe. Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2013.
Korkmaz Zeynep. Kasgarlı Mahmud Ve Dıvanu Lugatı't Turk Türk Dili Üzerine Araştırmalar, C.1, Tdk Yay.:629, Ankara, (1995):254-260.
Köse, Durgun; Özsoy, Ergün. Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020. *Turkophone Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi*, (2020): 27-54.
Oruç, Şerif. Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. The Journal Of Academic Social Science, (2016): 270-290.

Oruç, Şerif. Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. Journal Of Turkish Language And Litreature, (2016): 311-322.
Özçam, Çimen. *Türkiye Türkçesiyle İlgili Gramer Çalışmaları (Bibliyografya Denemesi)*. Türk Dünyası Araştırmaları, 110, (Ekim 1997): 121-163.
Özdemir, Cemal. "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi,"* Alatoo Academıc Studıes. № 2, (2018): 58-65.
Paçacıoğlu, Burhan. *Orta Türkçe*, (Sivas: 2003): 162.
Jack C. Richard, , Theodore S. Rogers. Approaches And Methods İn Language Teaching. Cup,1986.
Shu, Xiayong. Sociolinguistics İn Language Learning And Language Teaching. *Open Access Library Journal*, **6**, (2019): 1-5. Doi: 10.4236/Oalib.1105650.
Soral,Gönül. Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2009.
Swan, Michael. Grammar, Meaning And Pragmatics: Sorting Out The Muddle. Tesl-Ej September, Volume 11, Number 2, (2007): 1-2.
Schiffrin, Deborah. Approaches To Discourse. Oxford: Blackwell, 1994.
Şahbaz, Namık Kemal, & Çekici, Yunus Emre. Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitmi. Turkish Studies, (2012): 2367-2382.
Şekerci, Mehmet Fatih. John L. Austın'in Söz Edimleri Kuramı Hakkında Bir Değerlendirme (Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi,2016).
Tragant, E. Ve Muñoz, C. Second Language Acquisition And Language Teaching (2004):205-206. Metinde yok. Tekin, Talat ve Ölmez, Mehmet. Türk Dilleri Giriş.Yıldız Dil Ve Edebiyat 2, İstanbul.,2003..
Thư , Nguyên, Lê., Thien. & Ngữ, Khoa. N. Http://Ukh.Edu.Vn/Gioi-Thieu/Khoa/Khoa-Ngoai-Ngu/Chi-Tiet-Khoa-Ngoai-Ngu/İd/1917/Strengths-And-Weaknesses-Of-Speech-Acts-,2020.
Toparlı, Recep, Çögenli, Sadi ve Yanık, Nevzat H. *El-Kavaninü'l-Külliye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*. (Anakara: Tdk Yayınları:728, 1999): 1.
Toparlı, Recep. Ed-Dürretü'l-Mudiyye Fi'llügati't-Türkiyye. Ankara: Türk Dil Kurum,2003.
Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, 11. Baskı, Ankara: TDK Yayınları, 2011.
Türkan, Hüseyin Kürşat. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci Ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, (2017): 147-158.
Uslu, Zeki. Edimbilim Ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. Dil Dergisi,(2005): 36 Doı:10.1501/Dilder_0000000028
Zhengheng, Gao. Sociolinguistics And Foreign Language Teaching, Journal Of Liaoning Education Administration Institute, (5), 2006.
Zorbaz, Kemal Zeki. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (1.Baskı, Ekim, Ankara: Grafiker Yayınları, 2013.