

e-ISSN: 2148-8940

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi

e-Kafkas Journal of Educational Research



**KAFKAS**  
UNİVERSİTESİ  
1992

**DEDE KORKUT**  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

# e-EAD

Yıl | Year

**2021**

Cilt-Sayı | Volume-Issue

**8(2)**



**Sahibi/Owner**

Dr. Murat TAŞDAN

**Baş Editör/Editor in Chief**

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM

**Editörler /Editors**

Dr. Ali SAĞDIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tuğba BARUTCU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Lucia MİKURČIKOVA, Prešov Üniversitesi, Slovakya  
Dr. Şəhla ƏLİYEVƏ, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Lisa KAHLE- PÍASECKÍ, Louisville Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri  
Dr. Madona MİKELADZE, Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan  
Dr. Jana KOŽÁROVÁ, Prešov Üniversitesi, Slovakya  
Dr. Alois GHERGUT, Alexandru Ioan Cuza Üniversitesi, Romanya  
Dr. Karolina KASZLİNSKA, Włocławek Üniversitesi, Polonya  
Dr. Monika KAMPER-KUBANSKA, Włocławek Üniversitesi, Polonya

**Alan Editörleri/Field Editors**

\*Dr. Gencer ELKİLİÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Eren Halil ÖZBERK, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Elvan ŞAHİN, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Onur ZAHAL, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Yusuf UYAR, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Nimet KESER, Çukurova Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Tuğba TÜRK KURTÇA, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Sirri AKBABA, Üsküdar Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Sevinç Gelmez BURAKGAZİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
\*Dr. Fadime ULUSOY, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ercenk HAMARAT, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlker ÖZMUTLU, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan GÜRGÜR, Anadolu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Betül TEKEREK, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Banu ÖZDEMİR, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

**Dergi Sekreteri/Journal Secretary**

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

**Dil Danışmanları/Language Controllers**

Dr. Huzeyfe BİLGE, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Gökhan YİĞİT, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Merve BAŞKUTLU, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bahadır Gülden, Bayburt Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Ahmet Baran Perçin, Ardahan Üniversitesi, Türkiye

### **Teknik Danışmanlar/Technical Advisors**

Öğr. Gör. Ramazan OĞUL, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Arş. Gör. Sevda KILIÇ, Kafkas Üniversitesi, Türkiye

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>  
e-posta adresi : [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs  
36100-Kars

Dergimiz, TR-Dizin, Index Copernicus, DOAJ, Sherpa Romeo, Türk Eğitim İndeksi, Sobiad, Scilit, Ulrichsweb, Journal Tocs, WorldCat, BASE ve Dimensions veri tabanlarında yer almaktadır.

Dergimiz yılda üç defa yayınlanan hakemli bir dergidir.



**e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi**  
**Cilt 8, Sayı 2, Ağustos 2021**  
**Hakem Listesi**

<b>Adı-soyadı</b>	<b>Kurumu</b>
Dr. Serkan Timur	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Naim Uzun	Aksaray Üniversitesi
Dr. Burak Çaylak	Hakkâri Üniversitesi
Dr. Aslı Saylan Kırmızıgül	Erciyes Üniversitesi
Dr. Orhan Ercan	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Oktay Yağız	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ayşegül Takkaç Tulgar	Atatürk Üniversitesi
Dr. Özden Demir	Trabzon Üniversitesi
Dr. Rasim Tösten	Siirt Üniversitesi
Dr. Hale Ilgaz	Ankara Üniversitesi
Dr. Güzin Mazman Akar	Uşak Üniversitesi
Dr. Cengiz Gündüzalp	Kafkas Üniversitesi
Dr. Binnur Yıldırım Hacıbrahimoglu	Giresun Üniversitesi
Dr. Mehtap Aktaş	Mersin Üniversitesi
Dr. Alper Yetkiner	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Ebru Külekçi Akyavuz	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Sibel Gürbüzoglu Yalmançı	Kafkas Üniversitesi
Dr. Turgay Han	Ordu Üniversitesi
Dr. Şevki Kömür	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Özlem Canan Güngören	Sakarya Üniversitesi
Dr. Zeliha Demir Kaymak	Sakarya Üniversitesi
Dr. Yakup Açar	Kafkas Üniversitesi
Dr. Murat Kâmil İnanıcı	Atatürk Üniversitesi
Dr. Ebru Oğuz	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Dr. Şenay Sezgin Nartgün	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Nuray Mamur	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Mustafa Haykır	Trakya Üniversitesi
Dr. Özgür Aktaş	Çukurova Üniversitesi



Dr. Gökçe Erturan	Hacettepe Üniversitesi
Dr. Kadir Kaan Büyükkiz	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Ahmet Balcı	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Nuriye Karabulut	Ankara Üniversitesi
Dr. Zakir Elçiçek	Dicle Üniversitesi
Dr. Zehra Sedef Korkmaz	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Özlem Yurt Tarakçı	Trabzon Üniversitesi
Dr. Şermin Metin	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Dr. Seyit Ateş	Gazi Üniversitesi
Dr. Fatih Çetin Çetinkaya	Düzce Üniversitesi
Dr. Meral Gözüküçük	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Dr. Halil İbrahim Kaya	Kafkas Üniversitesi
Dr. Ayşegül Yetkin	Haliç Üniversitesi
Dr. Nesrullah Okan	Fırat Üniversitesi
Dr. Gökçe Kılıçoğlu	Gazi Üniversitesi
Dr. Özgür Aktaş	Kafkas Üniversitesi
Dr. Gökçe Gökalp	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Ali Osman Engin	Atatürk Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Padır	Siirt Üniversitesi
Dr. Tuncay Ayas	Sakarya Üniversitesi
Dr. Serkan Çoştu	Kafkas Üniversitesi
Dr. Mesut Öztürk	Bayburt Üniversitesi
Dr. Mustafa Doğan	Selçuk Üniversitesi
Dr. Zerrin Mercan	Bartın Üniversitesi
Dr. Kadir Kaan Büyükkiz	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Fatih Aydoğdu	Erzincan Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

Mehmet Yılmaz - Ertunç Gündüz - Osman Çimen - Ferhat Karakaya - İzel Aslan	Araştırma Makalesi	101
An analysis of 6th grade science textbooks in terms of scientific content and learning outcomes <i>6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel içerik ve kazanımlar açısından incelenmesi</i>		
Zülal Ayar	Derleme Makalesi	123
The systematic review of studies about web-based learning in language teaching context <i>Dil Öğretimi Bağlamında Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Çalışmaların Sistematik Olarak İncelenmesi</i>		
Cengiz Gündüzalp	Araştırma Makalesi	137
The effect of activities based on Web 2.0 tools on students' reflective and critical thinking and problem solving skills in an online lesson <i>Çevrimiçi bir derste Web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine etkisi</i>		
Sami Emrah Gerekten	Araştırma Makalesi	157
A design for beginner level teaching of çırpma technique in bağlama: An action research <i>A design for beginner level teaching of çırpma technique in bağlama: An action research</i>		
Serpil Arslan - Mahmut Polatcan	Araştırma Makalesi	182
The effect of teachers' emotional intelligence levels on perceptions of organizational loneliness <i>Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi</i>		
Rasim Başak	Derleme Makalesi	198
Visual culture theory and material culture in art education within the scope of ideological discussions <i>Görsel sanatlar eğitiminde ideoloji tartışmaları temelinde görsel kültür kuramı ve materyal kültürü</i>		
Melih Dikmen	Araştırma Makalesi	213
Pre-service teachers' motivation to teach: A mixed-method study <i>Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması</i>		
Esra Töre - Adem Çilek - Ekrem Çetin	Araştırma Makalesi	233
Examining the compliance of school administrations to the ministry of national education hygiene control guide during the covid-19 pandemic process <i>Covid-19 pandemi sürecinde okul yönetimlerinin milli eğitim bakanlığı hijyen kontrol kılavuzuna uyuma durumlarının incelenmesi</i>		
Shiva Shahinpoor - Gülgün Bangir Alpan	Araştırma Makalesi	255
Evaluation of textbooks in Turkey and Iran: Visual elements, page layout and cover designs <i>Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının incelenmesi: Görsel öge, sayfa ve kapak tasarımları</i>		



Hızır Dinler - Ahmet Simsar - Vakkas Yalçın	Araştırma Makalesi	281
The effect of social sensitivity course on benevolence and intercultural sensitivity <i>Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi</i>		
Cengiz Kesik - Fatih Mehmet Ciğerci	Araştırma Makalesi	304
Primary school teachers' perceptions of Turkish lesson activities <i>Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları</i>		
Aysegül Akıncı Çoşgun - Zeynep Özer - Feyza Aydın	Araştırma Makalesi	320
The examination of parents' and teachers' opinions about A waldorf preschool <i>Bir waldorf anaokulu hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi</i>		
Ömer Faruk Kabakçı - Sümeyye Yücel - Emirhan Aktaş - Gülşah Maraş	Araştırma Makalesi	338
Examining the Covid-19 Pandemic from the Perspectives of Adolescents and Existential Theory <i>Covid-19 pandemisinin ergenlerin görüşleri ile varoluşçu kuram açısından incelenmesi</i>		
Esra Asıcı - Ebru Külekçi – Akyavuz	Araştırma Makalesi	355
The effect of social sensitivity course on benevolence and intercultural sensitivity <i>Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi</i>		
Ebru Bozpolat - Esin Hazar - Hatice Yıldız	Araştırma Makalesi	370
The opinions of academics on the feedback in postgraduate education <i>Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilişkin öğretim üyesi görüşleri</i>		
Seda Tüfekçibaşı - Mustafa Şahin	Araştırma Makalesi	397
Examining Gender Role Attitude: The Roles of Cognitive Flexibility, Authenticity, Gender, Age, Number of Siblings, and Working Status of the Mother <i>Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun incelenmesi: Bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun rolü</i>		
Ebru Ersarı	Araştırma Makalesi	413
Examination of a Middle School Mathematics Preservice Teacher's Interpretation Skills <i>Bir ortaokul matematik öğretmen adayının yorumlama becerilerinin incelenmesi</i>		

## EDİTORYAL

Değerli okuyucular ve araştırmacılar,

2021 yılı Ağustos ayında uluslararası ve ulusal katılımlı editör kurulu, alan editörleri, hakemler ve dergi çalışma ekibinin özveri ve disiplinli çalışmaları sonucunda e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin (e-KEAD) sekizinci cilt ikinci sayısını sizlere sunmaktan gurur ve onur duyuyoruz. e-KEAD sekizinci cilt ikinci sayısında yeni dizinler tarafından tarandığını değerli okuyucularımızla paylaşmanın gururunu yaşamaktadır.

e-KEAD özverili ve titiz çalışmaları sonucunda 2020 yılı itibariyle ULAKBİM TR Dizin tarafından dizinlenmiştir. Ayrıca açık erişim degilerin dizinlendiği iki önemli indeks The Directory Of Open Access Journals (DOAJ) ve Sherpa Romeo tarafından 2021 yılı itibariyle dizinlenmiştir. e-KEAD ın yeni dizinlerde taranması sürecinde, Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanlığı' na, editör kuruluna, alan editörlerine, dergi çalışma ekibine ve bu süreçte hakemlik, yazarlık yapan değerli bilim insanlarına desteklerinden dolayı teşekkürlerimizi sunarız.

Değerli okuyucular ve araştırmacılar, e-KEAD sekizinci cilt ikinci sayısında okuyucu ve araştırmacıların karşısına 16 makale ile çıkmaktadır. Bu sayımızda yer alan makalelerimiz alan editörleri tarafından takip edilen, kör hakem süreci sonunda yayımlanmasına karar verilen, farklı disiplinlere katkı sunacağımızı düşündüğümüz 14 araştırma makalesi ve 2 derleme makalesi türünde bilimsel çalışmaları içermektedir.

Bu sayımızın ilk araştırma makalesi Mehmet Yılmaz, Ertunç Gündüz, Osman Çimen, Ferhat Karakaya ve İzel Aslan tarafından yazılmış olan “6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel içerik ve kazanımlar açısından incelenmesi” dir. 6 sınıf fen bilimleri dersi kapsamında incelenen ders kitabından çarpıcı sonuçlar sunan makalenin alanda kitap içerik düzenlemesi açısından son derece önemlidir.

Dergimizin ikinci makalesi derleme makalesi türünde Zülal Ayar tarafından yazılmış olan “The systematic review of studies about web-based learning in language teaching context” dir. Dil öğretim içeriğinde web tabanlı öğrenme hakkında önemli sonuçlar barındırmaktadır. Pandemi süreci sonrası eğitimde teknoloji kullanımı açısından ayrıca önem arz etmektedir.

Dergimizin üçüncü araştırma makalesi Cengiz Gündüzalp tarafından yazılmış olan “Çevrimiçi bir derste Web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine etkisi” dir. Eğitimde teknolojinin düşünme becerilerine etkisini inceleyen makale deneysel araştırmalar için önem teşkil etmektedir.

Dergimizin dördüncü araştırma makalesi Sami Emrah Gereken tarafından yazılmış olan “Bağlamada çarpma tekniğinin başlangıç seviyesi öğretimi için bir tasarım: Eylem araştırması” dır. Müzik eğitiminde bağlama öğretimi konusunda önemli sonuçlar ve örnekler teşkil etmektedir.

Dergimizin beşinci araştırma makalesi Serpil Arslan ve Mahmut Polatcan tarafından yazılmış olan “Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık alguları üzerindeki etkisi” dir. Eğitimin başat unsurlarından olan öğretmen bakış açılarının öğrenci başarısını etkilemesi açısından önemli bir makaledir.

Dergimizin altıncı makalesi derleme makalesi türünde Rasim Başak tarafından yazılmış olan “Görsel sanatlar eğitiminde ideoloji tartışmaları temelinde görsel kültür kuramı ve materyal kültürü” dır. Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültür ve materyal kültürü açısından eleştirel sonuçlar içeren önemli bir makaledir.

Dergimizin yedinci araştırma makalesi Melih Dikmen tarafından yazılmış olan “Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması” dır. Öğretmen eğitimi alanında önemli sonuçlar içermektedir.



Dergimizin sekizinci araştırma makalesi Esra Töre, Adem Çilek ve Ekrem Çetin tarafından yazılmış olan “Covid-19 pandemi sürecinde okul yönetimlerinin milli eğitim bakanlığı hijyen kontrol kılavuzuna uyma durumlarının incelenmesi” dir. Pandemi sürecinde özellikle okul yöneticileri ve araştırmacıların dikkatini çekecek önemli sonuçlar içermektedir.

Dergimizin dokuzuncu araştırma makalesi Shiva Shahinpoor ve Gülgün Bangir Alban tarafından yazılmış olan “Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının incelenmesi: Görsel öge, sayfa ve kapak tasarımları” dir. Ders kitabı incelemesi türünde alana önemli sonuçlar içermektedir.

Dergimizin onuncu araştırma makalesi Hızır Dinler, Ahmet Simsar ve Vakkas Yalçın tarafından yazılmış olan “3-6 Yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”dir. Araştırma sonuçları erken çocukluk döneminde 21 yy becerilerinin geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Dergimizin onbirinci araştırma makalesi Cengiz Kesik ve Fatih Mehmet Cigerci tarafından yazılmış olan “Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik alguları”dir. Sınıf öğretmeni yetiştirme ve hizmet içi eğitimleri için önemli araştırma sonuçları içermektedir.

Dergimizin onikinci araştırma makalesi Aysegül Akıncı Cosgun, Zeynep Özer ve Feyza Aydın tarafından yazılmış olan “Bir waldorf anaokulu hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi” dir. Alternatif okul uygulamalarına yönelik önemli sonuçlar içermektedir.

Dergimizin onüçüncü araştırma makalesi Ömer Faruk Kabakçı, Sümeyye Yücel, Emirhan Aktaş ve Gülşah Maraş Taşkın tarafından yazılmış olan “Covid-19 pandemisinin ergenlerin görüşleri ile varoluşçu kuram açısından incelenmesi” dir. Pandeminin ergen görüşlerine göre kuramsal incelemesi eğitim sürecine önemli katkı sağlayacak sonuçları içermektedir.

Dergimizin ondördüncü araştırma makalesi Esra Asıcı ve Ebru Külekçi Akavuz tarafından yazılmış olan “Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi” dir. Sosyal duyarlılık derslerinin çıktıkları üzerinde önemli sonuçlar içermektedir.

Dergimizin onbeşinci makalesi Ebru Bozpolat, Esin Hazar, ve Hatice Yıldız tarafından yazılmış olan “Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilişkin öğretim üyesi görüşleri” dir. Makale bilimsel çalışmaların gelişiminde geri bildirimle odaklanması bakımından önemlidir.

Dergimizin onaltıncı makalesi Seda Tüfekçibaşı ve Mustafa Şahin tarafından yazılmış olan “Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Tutumunun İncelenmesi: Bilişsel Esneklik, Otantiklik, Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı ve Annenin Çalışma Durumunun Rolü” dir. Makale insan kimliğinin önemli bir parçası olan toplumsal cinsiyet üzerine odaklanması bakımından önemlidir.

Dergimizin onyedinci makalesi Ebru Ersarı tarafından yazılmış olan “Bir Ortaokul Matematik Öğretmen Adayının Yorumlama Becerilerinin İncelenmesi” dir. Çalışma matematik bölümü öğretmen adayının yorumlama becerisinin gelişimi bakımından önemlidir.

Dergimizin 2021 yılı sekizinci cilt ikinci sayısı için gelen makalelerin çoğunu, 2020 yılı sonrası etik kurul raporu olmayan makaleleri kabul etmeyeceğimize yönelik almış olduğumuz editör kurulu kararına göre dergimize kabul edemedik. Bu durumun üzüntüsünü sizlerle birlikte yaşamaktayız. Ancak değerli araştırmacıların dergimize yönelik ilgilerinin her geçen gün arttığını görmekten onur duyuyoruz. Dergimize gelen makalelerin orijinal ve nitelikli olması son derece önemlidir. Nitekim dergimizin öncelikli hedefi bilimsel etik değerlerine uygun eğitim alanında nitelikli araştırmaları yayınlamaktır. Dergimiz bu hedefi doğrultusunda ERIC ve SSCI gibi önemli dizinlerce taranmayı hedeflemektedir. Dizinleme koşullarını karşılamak için dergimiz tüm kararlılıkla çalışmalarını sürdürmektedir. Bu bağlamda dergimize makale gönderen değerli yazarların hassasiyetimizi dikkate almalarını önemle rica ederiz.

Değerli okuyucu ve araştırmacılara bir kez daha ilgilerinden dolayı teşekkür ederiz.

Saygılarımızla.

Dr. Ali İbrahim Can GÖZÜM  
E- KEAD Baş Editörü



## EDITORIAL

Dear readers and researchers,

We are proud and honored to present you the second issue of the eighth volume of the e-Kafkas Journal of Educational Research (e-KJER) as a result of the devoted and disciplined work of the new editorial board with international and national participation, field editors, reviewers, and journal team in August 2021. e-KJER is proud to share that it has been accepted by new indexes in the second issue of the eighth volume.

e-KJER has been indexed by ULAKBİM TR Index as of 2020 as a result of devoted and meticulous work. In addition, our journal were indexed by two important indexes in which open access journals are indexed, The Directory of Open Access Journals (DOAJ) and Sherpa Romeo as of 2021. We would like to thank the Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office, the editorial board, the field editors, the journal team, and the valuable scientists, that is, reviewers and authors in the process of getting acceptance to new indexes.

Dear readers and researchers, we publish 16 articles in the second issue of the eighth volume of e-KJER. Our articles in this issue include 14 research articles and 2 review article that are decided to be published at the end of the blind review process and we think they will contribute to different disciplines under the guidance of field editors.

The first research article of this issue is " An analysis of 6th grade science textbooks in terms of scientific content and learning outcomes" written by Mehmet Yılmaz, Ertunç Gündüz, Osman Çimen, Ferhat Karakaya and İzel Aslan. The article, which presents striking results from the textbook examined within the scope of the 6th grade science course, is extremely important in terms of organizing the content of the book in the field.

The second article of the journal, a review article, written by Zülal Ayar is "The systematic review of studies about web-based learning in language teaching context". It consists important results about web-based learning in language teaching. It is also important in terms of technology use in education after the pandemic process.

The third article of our journal written by Cengiz Gündüzalp is " The effect of activities based on Web 2.0 tools on students' reflective and critical thinking and problem solving skills in an online lesson". The article examining the effect of technology on thinking skills in education is important for experimental research.

The fourth article of our journal written by Sami Emrah Gerekten is "A design for beginner level teaching of çırpma technique in bağlama: An action research". It consists important results and examples about bağlama teaching in music education.

The fifth article of our journal written by Serpil Aslan and Mahmut Polatcan is " The Effect of Teachers' Emotional Intelligence Levels on Perceptions of Organizational Loneliness". It is an important article in terms of the teacher's perspectives, which are one of the main stakeholders of education, influencing student achievement.

The sixth article of our journal written by Rasim Başak is " Visual culture theory and material culture in art education within the scope of ideological discussions". It is an important article with critical results in terms of visual culture and material culture in visual arts education.

The seventh article of our journal written by Melih Dikmen is " Pre-service teachers' motivation to teach: A mixed-method study". It consists important results in terms of teacher education.

The eighth article of our journal written by Esra Töre, Adem Çilek, and Ekrem Çetin is " Examining the compliance of school administrations to the ministry of national education hygiene control guide during the covid-19 pandemic process ". It contains important results that will attract the attention of school administrators and researchers during the pandemic process.

The ninth article of our journal written by Shiva Shahinpoor and Gülgün Bangir Alpan is "



Evaluation of textbooks in Turkey and Iran: Visual elements, page layout and cover designs ". It provides important results in terms of textbook review to the related field.

The tenth article of our journal written by Hızır Dinler, Ahmet Simsar, and Vakkas Yalçın is " Examining 21st century skills of 3-6 years old children in terms of some variables". The results of the research are extremely important in terms of developing 21st century skills in early childhood period.

The eleventh article of our journal written by Cengiz Kesik and Fatih Mehmet Cigerci is " Primary school teachers' perceptions of Turkish lesson activities". It contains important research results for classroom teacher training and in-service teacher training.

The twelfth article of our journal written by Aysegul Akıncı Cosgun, Zeynep Özer, and Feyza Aydın is " The examination of parents' and teachers' opinions about A waldorf preschool". It contains important results for alternative school practices.

The thirteenth article of our journal written by Ömer Faruk Kabakçı, Sümeyye Yücel, Emirhan Aktaş, and Gülşah Maraş Taşkın is " Examining the Covid-19 Pandemic from the Perspectives of Adolescents and Existential Theory". According to the views of adolescents on pandemic, theoretical analysis includes results that will contribute significantly to the education process.

The fourteenth article of our journal written by Esra Asıcı and Ebru Külekçi Akavuz is " The effect of social sensitivity course on benevolence and intercultural sensitivity". It contains important results on the outcomes of social sensitivity lessons.

The fifteenth article of our journal written by Ebru Bozpolat, Esin Hazar, and Hatice Yıldız is "The Opinions of Academics on the Feedback in Postgraduate Education". The article is important in terms of focusing on feedback in the development of scientific studies.

The sixteenth article of our journal written by Seda Tüfekçibaşı and Mustafa Şahin is " Examining Gender Role Attitude: The Roles of Cognitive Flexibility, Authenticity, Gender, Age, Number of Siblings, and Working Status of the Mother". The article is important in that it focuses on social gender, which is an important part of human identity.

The seventeenth article of our journal written by Ebru Ersarı is "Examination of a Middle School Mathematics Preservice Teacher's Interpretation Skills" . The study is important in terms of the development of the pre-service mathematics teacher's interpretation skills.

We could not accept most of the articles submitted for the second issue of the eighth volume of 2021 to our journal because of the editorial board's decision that we would not accept articles without an ethics committee report after 2020. We are experiencing the sadness of this situation along with you. However, we are honored to see that the interest of valuable researchers in our journal is increasing day by day. It is extremely important that the articles submitted to our journal are original and qualified. As a matter of fact, the primary goal of our journal is to publish qualified researches in the field of education in accordance with scientific ethical values. In line with this goal, our journal aims to be included to important indexes such as ERIC and SSCI. Our journal continues to work with all determination to meet the indexing conditions. In this respect, we kindly request the valuable authors who send articles to our journal to consider our sensitivity.

Once again, we thank dear readers and researchers for their interests.

Best regards.

Dr. Ali İbrahim Can Gözüm  
e-KJER, Editor in-chief.

## An Analysis of 6th Grade Science Textbooks in Terms of Scientific Content and Learning Outcomes

Mehmet Yılmaz<sup>1</sup> Ertunç Gündüz<sup>2</sup> Osman Çimen<sup>3</sup> Ferhat Karakaya<sup>4</sup> İzel Aslan<sup>5</sup>

### To cite this article:

Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F. ve Aslan, İ. (2021). An analysis of 6<sup>th</sup> grade science textbooks in terms of scientific content and learning outcomes. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 101-122. doi: 10.30900/kafkasegt.947938

Research article

Received: 04.06.2021


Accepted: 16.08.2021

### Abstract


Science course includes very different concrete and abstract concepts. For this reason, teaching materials that can have a positive effect on students in both cognitive and affective domains are used in the education process. In this context, textbooks are one of the most preferred teaching materials. Textbooks are teaching materials used in the planned transfer of the subjects in the curriculum and in teaching the concepts to the students. For this reason, the textbooks should be free from erroneous information. In this research, it is aimed to examine three different sources, which were accepted as Secondary School 6th Grade Science Textbooks for five years by the Ministry of National Education, in terms of scientific content and learning outcomes. Within the scope of the research, the units "Systems in Our Body" and "Systems in Our Body and Its Health" in the textbooks were focused. The data were analyzed using the document analysis method. International books were taken as reference in order to determine the scientific accuracy of the information in the units. As a result of the research; It has been determined that there are scientific mistakes and conceptual confusions that will cause misconceptions in students about tissues, joints, muscles, bones, digestion and absorption of nutrients, digestive system, circulatory system, blood structure, excretory system, nervous system, respiratory system and sensory organs. It has been determined that there are errors in the unit evaluation questions in terms of scientific and measurement-evaluation. In terms of outcomes, it was observed that the textbooks were incompatible with each other and the curriculum. It can be said that correcting the mistakes in the textbooks and preparing them in accordance with the achievements are important for the future of the education process.


**Keywords:** Scientific errors, textbooks, science lesson, misconceptions

<sup>1</sup>  Professor, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Turkey

<sup>2</sup>  Professor, Hacettepe University, Faculty of Science, Turkey

<sup>3</sup>  Associate Professor, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Turkey

<sup>4</sup>  Corresponding Author, Instructor Dr, ferhatk26@gmail.com, Yozgat Bozok University, Turkey

<sup>5</sup>  Master Student, Gazi University, Graduate School of Educational sciences, Turkey



## 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bilimsel İçerik ve Kazanımlar Açısından İncelenmesi

Mehmet Yılmaz<sup>1</sup> Ertunç Gündüz<sup>2</sup> Osman Çimen<sup>3</sup> Ferhat Karakaya<sup>4</sup> İzel Aslan<sup>5</sup>

### Atıf:

Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O., Karakaya, F. ve Aslan, İ. (2021). 6. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel içerik ve kazanımlar açısından incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 101-122. doi: 10.30900/kafkasegt.947938

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 04.06.2021


**Kabul Tarihi:** 16.08.2021

### Öz


Fen bilimleri dersi çok farklı somut ve soyut kavramları içermektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde, gerek bilişsel gerekse duyuşsal alanlarda öğrencilerde pozitif etki oluşturabilecek öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Bu kapsamda ders kitapları en çok tercih edilen öğretim materyallerinden biridir. Ders kitapları, öğretim programının içerisinde yer alan konuların planlı bir şekilde aktarılmasında ve öğrencilere kavramların öğretilmesinde kullanılan öğretim materyalleridir. Bu nedenle ders kitaplarının hatalı bilgilerden arındırılmış olması gerekmektedir. Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından beş yıl süreyle Ortaokul 6.sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı olarak kabul edilen üç farklı kaynağın bilimsel içerik ve kazanımlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ders kitaplarında yer alan “Vücudumuzdaki Sistemler” ve “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitelerine odaklanılmıştır. Veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ünitelerde yer alan bilgilerin bilimsel doğruluğunu tespit etmek amacıyla uluslararası kitaplar referans alınmıştır. Araştırma sonucunda; dokular, eklemler, kaslar, kemikler, besinlerin sindirimi, emilimi, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, kanın yapısı, boşaltım sistemi, sinir sistemi, solunum sistemi ve duyu organlarıyla ilgili öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına sağlayacak bilimsel yanlışların ve kavram karmaşalarının olduğu belirlenmiştir. Ünite değerlendirme sorularında bilimsel ve ölçme-değerlendirme açısından hataların olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar açısından ise, ders kitaplarının birbiriyle ve öğretim programıyla uyumsuzluklarının olduğu görülmüştür. Ders kitaplarındaki hataların düzeltilmesi ve kazanımlara uygun olarak hazırlanması eğitim-öğretim sürecinin geleceği açısından önemli olduğu söylenebilir.


**Anahtar Sözcükler:** Bilimsel hatalar, ders kitapları, fen bilimleri dersi, kavram yanlışları

<sup>1</sup>  Profesör Doktor, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>2</sup>  Profesör Doktor, Hacettepe Üniversitesi, Fen Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Doçent Doktor, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>4</sup>  Sorumlu Yazar, ferhatk26@gmail.com, Öğretim Görevlisi Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Türkiye

<sup>5</sup>  Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye

## Giriş

Fen bilimleri dersi çok farklı somut ve soyut kavramları içermektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecinde, gerek bilişsel gerekse duyuşsal alanlarda öğrencilerde pozitif etki oluşturabilecek öğretim materyalleri kullanılmaktadır. Ayrıca derslerde öğretim materyallerinin kullanımı öğrencilerde öğrenme fırsatı, eleştirel düşünme ortamlarının sağlanması ve yaratıcı becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır (Dede ve Arslan, 2019). Bu kapsamda ders kitapları en çok tercih edilen öğretim materyallerinden biridir. Ders kitapları “öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel doküman (Ünsal ve Güneş, 2002, s.110)” olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle ders kitapları; öğretim programlarındaki derslerin içeriğiyle bilgileri öğretmen ve öğrencilere sunan (Toprak, 1993) ve eğitim sistemi içerisindeki paydaşlara bilgi akışı konusunda yol gösteren öğretim materyalleridir (Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Karakaya, 2020). Bu nedenle ders kitaplarının hazırlanmasında, bilimsel, biçimsel, dil gibi farklı kriterlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda Talim ve Terbiye Kurulu, taslak ders kitaplarının değerlendirmesine yönelik kriterler tanımlamıştır. Bu kriterler: “a. İçeriğin Anayasa ve kanunlara uygunluğu, b. İçeriğin bilimsel olarak yeterliliği, c. İçeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği, d. Görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olması (MEB TTKB, 2019, s. 3-34)”.

Ders kitaplarında yer alan bilimsel içerik bakımından hatalı bilgiler; öğrencilerin alternatif kavramlar üretmelerine, gözlem yoluyla onları hayatlarına entegre etmelerine neden olmaktadır (Geçgel ve Şekerci, 2018). Bu durum tüm eğitim düzeylerinde hazırlanmış ders kitaplarını güncel ve bilimsel referansları olan bilgilerle karşılaştırmalı olarak analiz edilmesinin önemini göstermektedir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, ders kitaplarına yönelik farklı araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Gündüz ve diğerleri (2016), 10.sınıf biyoloji ders kitabında yer alan üniteler ve ünite değerlendirme soruları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, biyoloji ders kitabında yer alan üreme, kalıtımın genel ilkeleri ve dünyamız üniteleri ve ünite değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz, Gündüz, Çimen ve Karakaya (2017a) tarafından yapılan araştırmada, 7.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan vücudumuzdaki sistemler, insan ve çevre ilişkileri üniteleri ve kuvvet ve hareket ünitesinde yer alan balıklar ve basınç ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu ünitelere yönelik bilimsel hataların ve ölçme-değerlendirme sorularında yanlışların olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında, ders kitaplarının bilimsel içeriğe uygunluğu (Fırat ve Dinçer, 2020; Yılmaz, Gündüz, Diken ve Çimen, 2017b; Yılmaz ve diğerleri, 2018; Gündüz, Yılmaz, Çimen ve Karakaya, 2019), öğretim programlarına uygunluğu (Tan Şişman ve Akkaya, 2017) ve öğretmenlerin görüşlerinin belirlendiği (Atıcı, Samancı ve Özel, 2007) çalışmalar yer almaktadır. Ayrıca öğretim programının kazanımlar açısından değerlendirildiği çalışmalarda alanyazında bulunmaktadır (Oktay, Üner ve Şen, 2021; Özcan ve Düzgünoğlu, 2017; Tekerek, Karakaya ve Tekerek, 2018).

Bilimsel içerik bakımından hatalı ders kitaplarının öğrenciler ve öğretmenlerde kavram yanlışlığına neden olması (Karakaya, Yılmaz, Çimen ve Adıgüzel, 2020; Yeşilyurt ve Gül, 2012), ders kitaplarının bilimsel hatalardan arındırılması gerektiğini göstermiştir. Ayrıca, hazırlanan ders kitaplarının öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumlu olması bilginin ülke genelinde bütüncül öğrenimini sağlayacaktır. Ancak alanyazın incelendiğinde, 6.sınıf fen bilimleri ders kitabının bilimsel içerik ve kazanımlar açısından değerlendirilmediği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın 6.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan biyoloji ders kitabındaki bilimsel hataların tespiti ve düzeltilmesi açısından alanyazına, öğretmenlere ve öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen 6.sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan “Vücudumuzdaki Sistemler” ve “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünite/ünite değerlendirme sorularının bilimsel içerik ve kazanımlar bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.



## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 6.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan “Vücudumuzdaki Sistemler” ve “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitelerinin bilimsel içerik ve kazanımlar bakımından incelenmesinde betimsel model kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi; dokümanlara ulaşma, inceleme, anlama, verilerin analizi ve bulguların rapor edilmesi süreçlerinden oluşur (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Bu araştırmada, ders kitapları ayrıntılı olarak analiz edilmiş, daha sonra elde edilen bulgular raporlanmıştır.

Veri analiz süreci dört farklı alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ünite/konuların bilimsel içeriğinin değerlendirilmesinde; dünya genelinde yaygın olarak kullanılan ve kabul gören güncel kitaplar referans alınmıştır. Bu kitaplara örnek olarak; Animal Physiology (Hill, Wyse ve Anderson, 2016), Biological science (Freeman ve diğerleri, 2014), Campbell Biyoloji (Reece, Urry, Cain, Wasserman, Minorsky ve Jackson, 2013), Campbell Essential Biology (Simon, Dickey, Hogan ve Reece, 2017), Human Anatomy Color Atlas and Textbook (Gosling ve diğerleri, 2008), Guyton ve Hall Tıbbi Fizyoloji (Hall, 2021), Integrated Principles of Zoology (Hickman, Robert ve Larson, 2016), Yaşam Biyoloji Bilimi (Sadava, Hillis, Heller ve Berenbaum 2014) verilmiştir. Araştırma kapsamında, üç farklı 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ifadeler ayrıntılı olarak analiz edilmiş ve verilen tanımlama, bilgi ve açıklamaların hataları belirlenmiştir. Daha sonrada hatalı ifadelerle yönelik bilimsel doğrular, uluslararası kitaplardaki bilgiler referans gösterilerek açıklanmıştır.

### Bulgular

Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesi ve ünite soruları bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Bulgular Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1.

Vücudumuzdaki Sistemler Ünitesinin Bilimsel Yönden Değerlendirilmesi

Vücudumuzdaki Sistemler/Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	
Hatalı veya Tartışmalı İfade	Doğru Açıklama
<b>A. Sayfa 40:</b> “Kıkırdak doku, kaygan bir yapıya sahip olduğundan kemiklerin kolay hareket etmesine yardımcı olur.”	Kıkırdak dokunun kaygan bir yapıya sahip olup kemiklerin kolay hareket etmesine yardımcı olması bilimsel bir ifade değildir. Ayrıca kemikler değil eklemler hareket eder. Cümlede anlatılmak istenilen konu alan yazına dayalı olarak şu şekilde ifade edilebilir: Bir uzun kemiğin her iki ucunda, ince bir tabaka halindeki kıkırdak eklemlere destek olarak kemiklerin hareketi sırasında birbirlerine sürtünüp zarar görmelerini engeller (Simon vd., 2017: s.595). Kıkırdak doku birçok kemik ekleminin eklem yüzeylerini kaplar (Hickman, 2016: s.635). Kıkırdak, iç iskeletin hem dayanıklılık ve hem de esneklik isteyen kısımlarında; örneğin, kemiklerin birbirine karşı hareket ettiği yerlerdeki eklem yüzeylerinde bulunur (Sadava vd., 2014: s.1020; Marieb, vd., 2017: s.246).
<b>A. Sayfa 41:</b> “Omurların eklemleri ve kaburgalarla göğüs kemiği arasındaki eklemler yarı oynar eklemlere örnektir.”	İnsan omurgasında 33 omur bulunur. Bunların hepsi arasında yarı oynar eklem bulunmaz. Sağrı ve kuyruk kısmındaki omurlar tam olarak kaynaşmışlardır ve hareket etmezler. Kaburgaların göğüs kemiğine bağlandığı yerdeki eklemler ise esneyebilir ama hareket etmezler. Yine aynı şekilde, boyun omurlarından ilk ikisi (atlas ve eksen) arasında boynun dönmesini sağlayan hareketli eklem bulunur (Marieb vd., 2017: s.253; Gosling vd., 2008: s.397-401). Görüldüğü gibi omurganın farklı kısımlarındaki omurlar farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle yarı oynar eklemlere örnek verilecekse sırt omurları ve bel omurları arasındaki eklemlerin örnek olarak verilmesi daha uygun olacaktır.
<b>B. Sayfa 54:</b> Yarı oynar eklemlere örnek: Omurlar arasındaki eklemler	
<b>C. Sayfa 54:</b> Yarı oynar eklemlere örnek: Omurlar arasındaki eklemler	

Tablo 1 devam ediyor.

<p><b>A. Sayfa 42. Çizgili kaslar.</b> Çizgili kaslar hızlı kasılırlar ve çabuk yorulurlar.</p> <p><b>B. Sayfa 57. Çizgili kaslar.</b> Hızlı ve ritmik kasılır. Çabuk yorulur. Düz kaslar (beyaz kaslar). Yavaş ve ritmi kasılır. Yorulmaz.</p> <p><b>C. Sayfa 33. Çizgili kaslar</b> Kasılmaları hızlı ve güçlüdür ancak kısa sürede yorulur. Çizgili kasların bu özelliği sebebiyle spor yaptığımızda çabuk yoruluruz.</p>	<p>Bu ifadelerde bilimsel yanlışlar ve hatalar mevcuttur. İskelet kası olarak belirtilen çizgili kasların iki ana tipi mevcuttur: yavaş kasılan <i>kırmızı kaslar</i> ve hızlı kasılan <i>beyaz kaslar</i>. Kırmızı kaslar, enerjisini oksijeni solunumdan elde ettikleri için uzun süre yorulmaksızın kasılıp gevşemelerini sürdürürler yani çabuk yorulmazlar. Örneğin maraton koşucularının bacak kaslarının büyük çoğunluğu bu tipte olup yorulmaksızın kasılıp gevşerler. Hızlı kasılan <i>beyaz kaslar</i> ise çok hızlı kasılırlar ancak enerjilerini genellikle glikolitik yoldan elde ettikleri için çabuk yorulurlar (Hole, 1993: s.281; Van De Graaff &amp; Fox, 1992: s.270-271; Seeley vd., 1992: s.292). Çizgili kaslar ritmik olarak kasılabilmeleri için ritmik olarak impuls üretme yeteneğine sahip değildir. İskelet kasları sadece motorik sinirle eşik değerin üstünde bir uyarıyla uyarıldıklarında kasılmaya sevk edilebilirler. İskelet kası hücrelerine motorik sinirle uyarı gitmediği sürece bu kas hücreleri kasılmazlar ve motorik sinir tahrip edilecek olursa bağlantı kurduğu kaslar felç olur. Kas tipleri içinde sadece <i>kalp kası</i> ve <i>tek-birimli düz kaslar</i> <b>pacemaker</b> olarak işlev gören özelleşmiş kas hücrelerinin ürettikleri impulslar sayesinde ritmik olarak kasılıp gevşeyebilirler (Hole, 1993: s.284; Van De Graaff ve Fox, 1992: s.273; Seeley vd., 1992: s.294-296).</p>
<p><b>B. Sayfa 57. Düz Kaslar (Beyaz Kaslar)</b></p>	<p>Düz kasların aynı zamanda beyaz kaslar olarak ifade edilmesi bilimsel olarak yanlıştır. Beyaz kaslar düz kas olmayıp iskelet kasının bir tipidir. Bu tipteki iskelet kasları kırmızı kaslara oranla çok daha az miyogloblin içerdiklerinden <i>beyaz kas</i> adı verilmektedir (Hole, 1993: s.281; Van De Graaff ve Fox, 1992: s.270; Seeley vd., 1992: s.292).</p>
<p><b>B. Sayfa 51: “Kemiklerimiz, kıkırdak dokunun sertleşmesi ile oluşur. Anne karnında kıkırdak dokularda kalsiyumun birikmesiyle kemikleşme başlar.”</b></p> <p><b>C. Sayfa 36: “Kemiklerimiz kıkırdak dokunun sertleşmesi sonucu oluşur.”</b></p>	<p>Bu ifadeden insan vücudundaki tüm kemiklerin kıkırdak kökenli olduğu anlamı çıkarılmaktadır. Kemikler, nasıl geliştikleri esas alındığında iki tipe ayrılırlar. Zarsı kemik, bir bağ dokusu zarından oluşur. Kıkırdak kökenli kemik, bir kıkırdak yapı olarak oluşur ve daha sonra, gittikçe sertleşerek kemik halini alır. Kafatasının dış kemikleri, zarsı kemiklerdir; üyelerin kemikleri, kıkırdak kökenli kemiklerdir. Kıkırdak dokunun sertleşmesiyle kemik dokunun oluştuğu ifadesi bilimsel olarak doğru değildir. Embriyonik kıkırdak, kademeli olarak yıkıldıktan sonra bunlardan kalan alanda kemik hücreleri oluşur (Sadava vd., 2014: s.1020; Hickman vd., 2016: s. 636). Kitap ifadesinin buna göre düzenlenmesi öğrencilerde kemikleşme kavramının doğru anlaşılmasını sağlayacaktır.</p>
<p><b>B. Sayfa 51: “Yeni doğan bebeklerin kafatasının üst kısmı yumuşak bir kıkırdak dokudan oluşur.”</b></p>	<p>Bu ifade bilimsel olarak yanlış tanımlanmıştır. Bebeklerin başlarının tepesindeki yumuşak yapı bingıldak (fontanel), kafatası kemiklerinin henüz birbirleriyle birleşmediği yerdeki bağ dokudan oluşmuş bölgedir (Sadava vd., 2014: s. 1020; Hickman vd., 2016: s. 636). Kitaptaki ifadenin açıklama uyarınca düzeltilmesi yerinde olacaktır.</p>
<p><b>A. Sayfa 47: 2. Soru: Görseli (dil) yanda verilen organın yapısını oluşturan kaslarla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?</b></p> <p>A. Düz kaslardan oluşur.</p> <p>B. İsteğimiz dışında çalışır.</p> <p>C. Kasılmaları yavaş ve düzenlidir.</p> <p>D. Çabuk yorulur.</p>	<p>Soruda yanıt olarak D seçeneği verilmiştir. Dildeki kaslar, çizgili kas yapısındadır. İsteğimizle çalışır. Dil konuşmada, besin parçalarının karıştırılıp lokma haline getirilmesinde ve yutulmasında işlev görür (Sherwood vd., 2013: s.663). Dil kaslarının çabuk yorulabilen kaslara örnek olarak verilmesi öğrencide bunun anlamlandırılması bakımından güçlük yaratacağı düşünülmektedir. Bunun yerine kol ve bacak kasları öğrencilerin kolaylıkla anlayacakları örnek olacaktır.</p>
<p><b>A. Sayfa 47: 4.soruda kaburga kemiklerinin özellikleri sorgulanmış ve C seçeneğinde “Göğüs kemiğine yarı oynar eklemle bağlanır.” cümlesi doğru olarak kabul edilmiştir.</b></p>	<p>12 çift kaburga kemiği bulunur. Bunlardan ilk yedi çifti doğrudan göğüs kemiğine bağlıdır (gerçek kaburgalar). Birinci çiftin göğüs kemiğine bağlı olduğu eklem Sonraki üç çift kaburga yedinci kaburgaya bağlı, son iki çifti ise kısa ve uçları serbest olup göğüs kemiğine bağlı değildir (Marieb vd., 2017: s.256; Gosling vd., 2008: s.28-29). Açıklamalar uyarınca kaburga kemiklerinin tümünün göğüs kemiğine bağlanmadığı, bağlı olanların da hepsinin yarı oynar eklemle bağlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerde yanlış genellemelere neden olmamak için bazı kaburgaların göğüs kemiği ile yaptıkları eklemelerin yarı oynar eklem örnek olduğunun söylenmesi uygun olacaktır.</p>

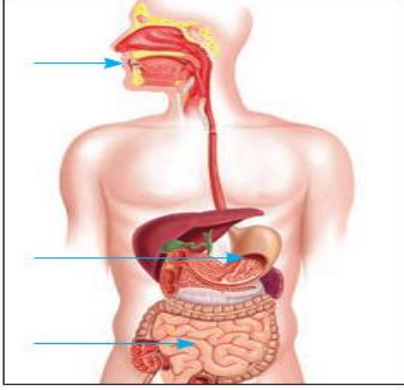


Tablo1 devam ediyor

<b>A. Sayfa 51:</b> “Su, mineral ve vitaminlerin emilimi kalın bağırsakta gerçekleşir.”	Besin maddeleri ince bağırsakta emilir. Besinlerden elde edilen tüm besin molekülleri, ince bağırsaktaki villuslar tarafından emilir. İnce bağırsak besin maddelerinin emiliminin yaklaşık %90'nını gerçekleştirir. Birtakım ilaçlar mideden emilir. Karbonhidrat, protein, yağ ve nükleik asit sindirimini parçalanma ürünleri, bunların yanında vitaminler, elektrolitler ve su çeşitli mekanizmalar tarafından ince bağırsakta emilir. Kalan suyun, minerallerin ve bakteriler tarafından üretilen vitaminlerin çoğunluğu kalın bağırsaktan emilir. Kalın bağırsak, bu şekilde yarı katı haldeki dışkıyı oluşturur (Sadava vd., 2014: s.1081; Hickman, 2016: s.704; Simon vd., 2017: s.483; Hall, 2021: s.828; Marieb, 2017: s.840). Her üç kitapta da su, mineral ve vitaminlerin emiliminin sadece kalın bağırsakta olduğuna dair bir algı oluşturulmuştur. Oysa besinlerle alınan vitaminlerin emilimi ince bağırsakta gerçekleştirilir. Kalın bağırsaktan emilen vitaminler orada yaşayan bakteriler tarafından üretilen vitaminlerdir.
<b>A. Sayfa 51:</b> “Besinlerin kimyasal sindiriminde, enzimler, kimyasal tepkimeyi başlatma ve hızlandırma görevi yapar.”	Enzim, tepkime tarafından tüketilmeksizin o tepkimeyi hızlandıran kimyasal ajan, yani katalizör olarak davranan bir makromoleküldür. Enzimler tepkimeleri başlatmazlar, hızlandırır (Reece vd, 2013: s.1048-1049; Nelson ve Cox, 2005: s.247).
<b>B. Sayfa 61:</b> Ağız: Besinlerin sindirimi ağızda dişler, dil ve tükürük salgısı yardımıyla başlar.	Bu ifade öğrencilerin doğru anlamlandırabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Ağızda dişlerin, dilin ve tükürükteki mukusun fiziksel sindirime yardımcı olduğu; tükürükteki enzimlerin ise kimyasal sindirim yaptığı belirtilmelidir (Hall, 2021: s.809)
<b>B. Sayfa 61:</b> “Mide özsuyu, asidiktir ve enzim bakımından zengindir. Bu sayede bazı besinlerin sindiriminde görev alır”.	Mideye gelen besinler mide özsuyu ile karıştığında yalnızca proteinlerin sindirimi gerçekleşir. Kitap ifadesinde asitli mide özsuyunda farklı çeşitteki besinlerin sindirimini gerçekleştirdiği algısı bulunmaktadır. İfadenin 6.sınıf öğrencilerinin algılayabilecekleri şekilde düzenlenmesi yararlı olacaktır (Sadava vd., 2014: s.1081; Hickman, 2016: s.704; Simon vd., 2017: s.483).
<b>A. Sayfa 51:</b> “Pankreas: Sindirimde görev yapan bazı enzimleri salgılar. Bu enzimler pankreas öz suyu denilen maddeyi oluşturur.”	Bu ifade öğrencilerde yanlış öğrenmelere neden olabilir. Pankreas öz suyunu sadece sindirim enzimleri oluşturmaz. Pankreasın sindirim öz suyu özellikle bikarbonat iyonları bakımından zengindir. Ayrıca sindirim enzimleri de içerir (Sadava vd., 2014: s.1085). Pankreas sıvısı onikiparmak bağırsağına giren mide asidini nötralize eder ve sindirime yardımcı enzimler içerir (Simon vd., 2017: s.482). Bu nedenle öğrencilerin bu kavramı açık ve doğru biçimde öğrenebilmeleri için “Pankreas tarafından ince bağırsağına salınan pankreas özsuyu içerisinde çeşitli sindirim enzimleri bulunur.” ifadesinin kullanılması yerinde olacaktır.
<b>A. Sayfa 54:</b> “4. Su, mineral ve vitaminlerin son emiliminin gerçekleştiği organ hangisidir?”	Boşluk doldurma tipindeki bu soruda öğrencilerden “kalın bağırsak” yazmaları beklenmektedir. Bu ifade öğrencilerde öncelikle öğrenim hayatlarında ilk kez duyacakları bu kavramı bilimsel olarak eksik bilgi şeklinde öğrenmelerine neden olacaktır. Emilimin %90'ından fazlası ince bağırsaktan gerçekleşir. Amino asitler, küçük peptidler, vitaminler ve çoğu glukoz molekülünün yer aldığı diğer besin maddeleri, derişimlerinin tersi yönde villustaki epitel hücrelerinin içerisine pompalanır. Besinlerle ince bağırsağına kadar gelen vitaminler burada emilime uğrarlar. Kalın bağırsakta sadece bazı bakterilerin oluşturduğu K, biyotin ve folik asit gibi vitaminler, kana emilirler (Reece vd, 2013: s.888-889).
<b>B. Sayfa 64:</b> Sindirimle ilgili şemada “İnce bağırsaktan, karbonhidrat, yağ ve proteinlerin kana emilimi gerçekleşir” ve “Kalın bağırsaktan vitamin, su ve mineral emilimi gerçekleşir” ifadeleri yer almaktadır.	Bu ifadelerde kavram yanlışlarına neden olabilecek bilgiler bulunmaktadır. Bunlardan birincisi sindirimin bütün ürünlerinin kana emildiği algısı, ikincisi ise vitamin ve minerallerin yalnızca kalın bağırsaktan emildiği algısıdır. Çoğu besin maddesinin bağırsağı terk etmesi kan yoluyla olursa da, yağ sindirimini bazı ürünleri (trigliseritler) farklı bir yol izler. Sindirimi tamamlanan karbonhidratlar ve proteinlerin yapı birimleri ince bağırsakta villuslardan kan kılcallarına emilir. Ancak yağların yapı birimleri villusların epitel hücrelerine emildikten sonra tekrar yağa sentezlenirler; sonrasında ise lenfe katılarak taşınırlar. Vitamin ve minerallerin çoğunluğu ince bağırsaktan emilir. Kalın bağırsağına geçen maddeler arasında kalan mineraller ve kalın bağırsaktaki bazı bakteriler tarafından sentezlenen K ve B <sub>12</sub> gibi vitaminler buradan emilir (Reece vd., 2013: s. 888; ). Kitap ifadeleri, öğrenciler tarafından farklı algılamalara neden olmayacak şekilde düzenlenmelidir.

Tablo1 devam ediyor.

**A. Sayfa 55:**



Yanıt olarak D seçeneği verilmiştir. Oklarla gösterilen bölümler ağız, mide ve ince bağırsaklardır. Emilimin sadece ince bağırsakta olduğu düşünülmektedir. Hangi düzeyde olursa olsun soruların bilimsel olarak doğru kurgulanması gereklidir. Ağızda bazı mineraller, vitaminler, hormonlar ve birtakım ilaçların emilimi gerçekleşir. Midede sindirim henüz tamamlanmadığından ve emilim yüzey alanı sınırlı olduğundan az miktarda besin emilir. Ancak, yağda çözünebilen ilaçlar ve alkol gibi bazı maddeler, çoğunlukla orada emilir; bu, onların hızlı etki göstermesine katkı yapar. Çoğu sindirilmiş besin, ince bağırsaktan emilir (Hickman vd., 2016: s.704).

1. Aşağıdakilerden hangisi sindirim sistemi modeli üzerinde okla gösterilen üç organın ortak özelliği **değildir**?

- A. Fiziksel sindirim gerçekleştirir.
- B. Kimyasal sindirim gerçekleştirir.
- C. Yapısında enzim bulunur.
- D. Emilim gerçekleştirir.

**A. Sayfa 56:** “3. Karbonhidratın, yağın ve proteinin kimyasal sindiriminin birlikte gerçekleştiği organ ile ilgili;

I. Sindirim sisteminin en uzun bölümünü oluşturur.

II. Besinleri kasılıp gevşeme hareketi ile sindirime uğratar.

III. Emilimin gerçekleştiği yerdir. yargılarından hangileri doğrudur?

- A. Yalnız I
- B. I ve II
- C. I ve III
- D. I, II ve III”.

Yanıt olarak C seçeneği verilmiştir. Karbonhidratın, yağın ve proteinin kimyasal sindiriminin birlikte gerçekleştiği organ olarak ince bağırsaklar düşünülmüştür. Ancak, bir öğrenci ince bağırsaklarda gerçekleşen kasılma ve gevşeme (peristalsis) hareketinin besinlerin sindirim salgılarıyla karışmalarını sağlayarak fiziksel (mekanik) olarak da sindiriminde işlev gördüğünü düşünerek (Reece vd., 2013: s.887) “II. Öncülde yer alan, besinleri kasılıp gevşeme hareketi ile sindirime uğratar” cümlesini de doğru kabul edebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için ikinci öncül yerine başka bir ifade yazılması yerinde olacaktır.

**A. Sayfa 62:** “Kanın sıvı kısmına kan plazması (serumu) denir.”

Kan, plazma adı verilen sıvı bir ortamda asılı durumdaki hücrelerden oluşan bir bağ dokudur. Plazmada su, iyonlar, plazma proteinleri, besin maddeleri, metabolik atıklar, solunum gazları bulunur. Plazma ve serum eş anlamlı kavramlar değildir. *Serum* terimi, pıhtılaşma faktörleri ayrılmış plazmaya verilen isimdir. (Reece vd., 2013, s.910-911). Kan pıhtılaştıktan sonra arta kalan hücre bulunmayan kısma serum denir (Sadava vd., 2014: s.880). Bu kavramları öğrenim hayatlarında ilk kez öğrenecek öğrencilere verilecek bilgilerin bilimsel olarak doğru olması ve yanlış öğrenmelere fırsat vermemesi beklenir.

**A. Sayfa 60:** “Atardamarlar: Alt odacıklardan pompalanan oksijence zengin kanı organlara taşır.”

Bu ifade bilimsel olarak net bilgiler içermemektedir. Bu ifade, öğrencilerde yanlış öğrenmelere ve yanlış anlam çıkarmalara neden olabilir. Kalbin sol alt odacığından çıkan oksijence zengin kan aort ile tüm vücuda, sağ alt odacığından ise oksijence fakir kan akciğerlere gönderilir. Yani kan, kalbin sağ tarafından akciğerlere ve sol tarafından tüm vücuda gönderilir (Sadava vd., 2014: s.1051; Reece vd, 2013: 2013, s.902; Marieb vd., 2017: s.633).

**A. Sayfa 62:** “Bunları Biliyor musunuz?

Akciğer atardamarının kirli kan, akciğer toplardamarının temiz kan taşıdığını biliyor muydunuz?”

**C. Sayfa 48:** “Oksijen miktarı fazla olan kana temiz kan, karbondioksit miktarı fazla olan kana ise kirli kan denir.

Kalbin sağ tarafında kirli, sol tarafında temiz kan bulunur.”

Fen bilimleri ve biyoloji ders kitaplarıyla dilimize yerleşmiş olan “temiz kan” ve “kirli kan” deyimleri bilimsel değildir. Bu kavramı ilk kez öğrenecek olan öğrencilerde hatalı öğrenmeye ve yanlış anlamlandırmalara neden olacaktır. Dünyadaki alanyazında bunun karşılığı olan terimler oxygenated (oksijenlenmiş kan) ve deoxygenated (az oksijenli kan) olarak verilmektedir (Reece vd, 2013: 2013, s.1067; Hall, 2021: s.509).



Tablo1 devam ediyor.

<p><b>A. Sayfa 62:</b> “Kanın yapısında alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları denilen üç farklı hücre vardır.”</p> <p><b>B. Sayfa 71:</b> “Kan pulcukları”, kan hücreleri olarak ifade edilmiştir.</p>	<p>Bu ifadede kan pulcukları kan hücreleri olarak sınıflandırılmıştır. Oysa kan pulcukları bilinen hücre yapısında olmayıp hücre parçacıklarıdır. Kan, iki hücre grubunu içerir: Oksijen taşıyan alyuvarlar ve savunmada görev yapan akyuvarlar. Ayrıca, plazmada asılı durumda, pıhtılaşmada görev yapan hücre parçacıkları, yani kan pulcukları bulunur. Kan pulcukları kanın pıhtılaşmasında gerekli olan hücre parçacıklarıdır (Sadava vd., 2014: s.875; Reece vd., 2013: s.911; Hickman vd., 2016: s.673; Hall, 2021: s.448). Öğrencilere, öğrenim hayatlarında ilk kez karşılaşacağı kavramların bilimsel olarak doğru anlatılması çok önemlidir. Bu cümle, bu düzeydeki öğrencilere “Kanın yapısında alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları denilen üç farklı yapısal eleman vardır” şeklinde ifade edilebilir.</p>
<p><b>A. Sayfa 62:</b> “Kan pulcukları, kanama sırasında kanın pıhtılaşmasını sağlar, pıhtılaşma için gerekli olan proteinleri üretir”.</p>	<p>Bu anlatımda pıhtılaşmanın sadece kan pulcukları tarafından gerçekleştirildiği ve pıhtılaşma için gerekli proteinleri ürettiği anlaşılmaktadır. Oysa pıhtılaşma için gerekli olan proteinler plazmada bulunur (protrombin ve fibrinojen) karaciğer tarafından üretilir (Sadava vd., 2014: s.875; Reece vd., 2013: s.911; Hickman vd., 2016: s.673; Hall, 2021: s.448). Öğretim programı ve ders kitabı incelendiğinde kan pulcuklarının kanın pıhtılaşmasında işlev görmesinin yeterli olduğu ve kazanımları karşıladığı düşünülmektedir. Söz konusu cümle “Kanama sırasında kan pulcukları ve plazmada bulunan bazı proteinler kanın pıhtılaşmasını işlev görür” denilmesi bilimsel olarak eksiksiz bir öğrenme sağlayacaktır.</p>
<p><b>A. Sayfa 63:</b> “Alyuvarların yapısında (üzerinde) A ve B proteinlerinin bulunup bulunmamasına göre A, B, AB ve 0 (sıfır) grubu olmak üzere insanlarda 4 çeşit kan grubu bulunur.”</p>	<p>Bu ifade Türkiye’deki fen bilgisi ve biyoloji ders kitaplarındaki çok yaygın bir yanlışlığa işaret etmektedir. Kan gruplarını belirleyen plazma zarlari üzerindeki proteinler değil karbonhidratlardır. Bir bireyin kan grubu (fenotipi), dört tipten biri olabilir: A, B, AB ya da O. Bu harfler, kırmızı kan hücrelerinin yüzeyinde bulunabilen iki karbonhidrata (A ve B) işaret etmektedir. Bir insanın kan hücreleri karbonhidrat A’yı (A kan grubu), karbonhidrat B’yi (B kan grubu) ve her ikisini (AB kan grubu) taşıyabilir ya da hiçbirisini (O kan grubu) taşıyamaz (Reece vd, 2013: s.273). İnsanlardaki farklı kan grupları (örneğin, ABO kan tipleri), özgüllüklerini karbonhidrat zincirlerinden alırlar (Sadava vd., 2014: s.51; Simon vd., 2017: s.159; Nelson ve Cox, 2005: s.374; Rodwell vd., 2018: s.1594).</p>
<p><b>A. Sayfa 70:</b> “Bunları Biliyor musunuz? Vücudumuzu oluşturan tüm hücrelerin enerjije ihtiyacı vardır. Bu enerji, aldığımız besin içeriklerinin hücrelerimizde oksijenle yanması sonucunda elde edilir. Oksijenin hücrelerimize kadar ulaşabilmesi için solunum sistemine gereksinim olduğunu biliyor musunuz?”</p>	<p>Bu ifade Türkiye’deki fen bilgisi ve biyoloji ders kitaplarındaki çok yaygın bir yanlışlığa işaret etmektedir. Hücresel solunumda enerji elde edilmesi bir yanma tepkimesi değildir. Öğrenim hayatında ilk kez bu kavramla karşılaşan öğrencilerin doğru bilgi ile tanışmaları çok önemlidir. Burada 6. Sınıf düzeyinde vurgulanması gereken, hücre solunumunda oksijenin organik besin ile doğrudan yanma tepkimesine girmediği, hücre solunumunun iki düzineden fazla basamaktan oluştuğu ve bu sürecin sonlarına doğru oksijenin de işlev gördüğünün kavratılmasıdır (Simon vd., 2017: s.97; Nelson ve Cox, 2005: s.567; Sadava vd., 2014: 169-170).</p>
<p><b>B. Sayfa 76:</b> “Diyafam, soluk aldığımızda düzleşir; soluk verdiğimizde kubbeleşir.”</p>	<p>Diyafam soluk aldığımızda düzleşmez, soluk verdiğimizde kubbeleşmez. Bu ifade öğrencilerde süreci doğru anlayacakları şekilde düzenlenmelidir. Nefes alma sırasında kastan oluşmuş bir zar olan diyafam aşağıya doğru hareketlenerek göğüs boşluğunu genişletir. Bütün bunlar akciğerlerinizin hacmini genişleterek içerideki hava basıncını atmosfer basıncının altına düşürür. Sonuçta, hava basıncının yüksek olduğu dışarıdan daha az olduğu akciğerlere doğru burun delikleri ve ağız yoluyla hava girişi gerçekleşir. Bize havayı istemli olarak içimize çekiyormuşuz gibi gelmesine karşın, aslında akciğerlerimize içindeki hava basıncı düştüğü için istemsiz olarak hava dolmaktadır. Nefes verme sırasında, kaburga ve diyafam kasları gevşeyerek göğüs kafesinin hacmini azaltır. Bunun sonucunda, akciğerlerdeki hava basıncı artarak içindeki havayı solunum sisteminden dışarıya iter (Simon vd., 2017: s.511; Widmaier vd., 2016: s. 452-453).</p>

Tablo1 devam ediyor.

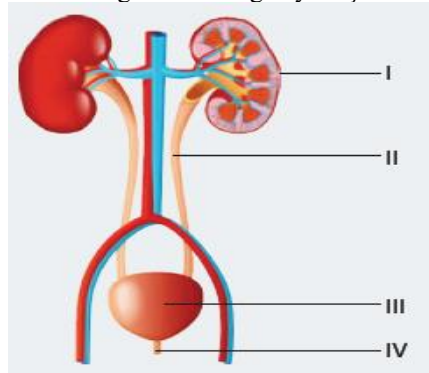
**A. Sayfa 78:** Boşaltım Sistemi “Böbrekler dışında, vücudumuzda oluşan atık maddeleri uzaklaştıran diğer boşaltım organları da kalın bağırsak, akciğer ve deridir. Kalın bağırsak, su ve sindirim sonucu oluşan besin atıklarını dışkı olarak vücuttan uzaklaştırır.”

**C. Sayfa 61:** Kalın Bağırsak: Sindirim sonucu oluşan besin atıklarının, suyun ve safranın vücuttan dışarı atılmasını sağlayarak boşaltıma yardımcı olur.

**B. Sayfa 79:** “Besinlerin parçalanması sonucu açığa çıkan atık maddeler karbondioksit, su, amonyak, safra, besinlerle fazla miktarda alınan mineral ile B ve C vitaminleridir.”

**B. Sayfa 79:** “Böbrek, kanda bulunan fazla suyu, tuzu, mineralleri ve bazı vitaminleri süzerek idrar oluşmasını sağlar.”

**C. Sayfa 67:** 5. Aşağıda şeması verilen boşaltım sistemi organları ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?



Tablo1 devam ediyor.

- A) I, kirli kanın süzülme kısmıdır.
- B) II, kirli kanı idrar kesesine taşır.
- C) III, idrarın bir süre depo edildiği yerdir.
- D) IV, idrarın vücut dışına atıldığı kısımdır.

Kitapta bu ifadenin boşaltım sistemi başlığı altında anlatılmasından dışkı oluşumunun ve dışkılamanın boşaltım olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Oysa boşaltım, hücrelerde metabolizma sonucu oluşan atıkların öncelikle hücrelerden sonrasında ise vücuttan uzaklaştırılması sürecidir. Akciğerler, karaciğer ve deri de boşaltıma katılabilir. Böbrekler başlıca boşaltım organlarıdır (Marieb, Wilhelm ve Mallatt, 2017: s.757). Sindirim, hücre dışında gerçekleşir. Dışkı, sindirilmemiş besin atıklarından oluşur ve hücrelerde üretilen metabolik bir atık değildir; bu bağlamda kalın bağırsak da boşaltım organı olmayıp sindirim sisteminin bir parçasıdır. Bu durum öğrencilerin kalın bağırsağı yanlış bir işlevle ilişkilendirmelerine neden olabilir. Kitaptaki ifadeye karaciğerin de boşaltım işlevi yaptığı da eklenebilir.

Boşaltım sistemi kapsamında geçen bu ifadede bilimsel olarak yanlışlar bulunmaktadır ve bu haliyle gerçekleşen öğrenmeler öğrencilerde kavramları yanlış anlamlandırmaya neden olabilir. Besinlerin parçalanması sindirim (hidroliz) anlamında da değerlendirilebilir. Bu durumda söz konusu moleküller oluşmaz. İfade boşaltım bağlamında değerlendirildiğinde; hücrelerde şekerlerin, yağların ve proteinlerin yapı birimleri enerji elde etmek amacıyla kullanıldığında karbondioksit, su ve amonyak oluşur (Reece vd., 2013: s.180; Sadava vd., 184-185). Bu olaylarda açığa çıkan su da atık olarak kabul edilmez. Safra, yağları küçük damlacıklar haline getirmek, onların sindirilmesine ve emilmesine yardım etmek için karaciğerden salgılanan tuz çözeltisidir. Safra içindeki safra tuzlarının büyük bir bölümü ince bağırsaktan tekrar vücuda emilir. Karaciğer, yaşlı alyuvarlarda hemoglobinin yıkım ürünlerinden olan bilirubin maddesini de safra ile birlikte ince bağırsağa gönderir. Bu madde dışkı ile vücuttan atılır (Sadava vd., 2014: s. 1081). Yani safra bir bütün halinde boşaltım maddesi değildir.

Bu açıklamadan böbrekler tarafından oluşturulan idrarda su, mineraller ve bazı vitaminlerin olduğu anlaşılmaktadır. Böbrekler tarafından kandan süzülerek oluşturulan idrarda özellikle üre, ürik asit, amonyum ve bilirubin gibi önemli metabolik atıklar bulunmaktadır (Hall, 2021: s.320; Sadava vd., 2014: s.1103; Reece vd, 2013: s.966). Dolayısıyla üre gibi azotlu zehirli bir maddenin idrarın bileşiminde bulunduğu bilinmesi kazanım açısından da oldukça önemlidir.

Soruda “kirli kan” deyimini ile üre gibi metabolik atıklar bakımından zengin olan kan anlatılmaktadır. Sorunun bu mantıkla çözülmesi beklenmektedir. Böbreğe aorttan gelen damar böbrek atar damarıdır. Böbrek atar damarı oksijence zengin kan taşımaktadır. Ders kitaplarındaki yaklaşımla çelişkili bir durum söz konusudur. Ders kitaplarının hepsinde kirli kan deyimini oksijen derişimi düşük olan kanı anlatmak için kullanılmaktadır. Fen bilgisi ve biyoloji ders kitaplarındaki bu karmaşayı önlemek için temiz kan yerine oksijence zengin, kirli kan yerine de oksijence fakir kan kullanılması çok yerinde olacaktır (Marieb vd., 2017: 632-633; Hill vd., 2016: s. 670).



Tablo1 devam ediyor.

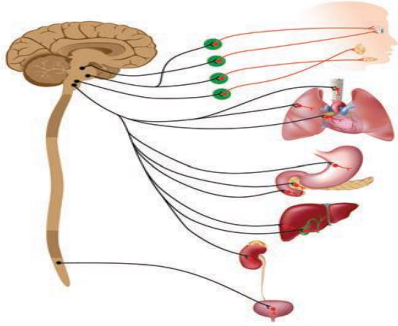
<p><b>A. Sayfa 83:</b> “5. Büyük kan dolaşımının işlevi aşağıdakilerin hangisindedir? A. Kanı akciğerlere ulaştırmak B. Yapı ve organlara besin ve oksijen taşımak C. Kanı oksijenle zenginleştirmek D. Kanı akciğerlerden kalbe ulaştırmak”.</p>	<p>Bu sorularda biyoloji eğitimindeki önemli yanlışlardan biri bulunmaktadır. Büyük dolaşım kanın akciğerler dışında tüm vücuda dağıldığı şeklinde bir algı bulunmaktadır. Büyük dolaşımın (sistemik dolaşım) işlevi oksijenle zenginleştirilmiş kanı kalp ve tüm vücut dokuları arasında taşımaktır. Bu organlar arasında akciğer de bulunmaktadır (Marieb, Wilhelm ve Mallatt, 2017: s.639). Doğru yanıt, B seçeneği şeklinde sunulmuştur Ancak A seçeneğinde yer alan bilgilerde doğrudur. Soruda yanıtın B olabilmesi için hem bilimsel hem de ölçme tekniği açısından A seçeneğinde düzenleme yapılmalıdır. A seçeneği “Oksijenle fakir kanı akciğerlere ulaştırmak” yazılırsa böyle bir sorun ortadan kalkacaktır.</p>
<p><b>B. Sayfa 85:</b> “12) Büyük kan dolaşımı ile vücutta ne sağlanır? A) Kan temizlenir. B) Akciğerlere besin gönderilir. C) Vücuda besin ve oksijen gönderilir. D) Kalbe geri dönen kan akciğerlere gönderilir.</p>	<p>Küçük kan dolaşımı (sistemik dolaşım), kalpten az oksijenli kanın akciğerlere gönderilip oksijenle zenginleştirildikten sonra tekrar kalbe geri dönme sürecidir (Hall, 2021: s.171). Öğrencilerin sorudaki seçenekleri karmaşaya düşmeden değerlendirmeleri beklenir. A seçeneğinde büyük (sistemik) dolaşım anlatılmak istendiği için kalbin sol karıncığından çıkan oksijenlenmiş kanın tüm vücuda dağılıp sonra kalbin sağ kulaklığına geldiği dikkate alınarak düzenleme yapılabilir. Doğru yanıt olarak verilen C seçeneğinde verilen “kan temizlenir” ifadesi yerine “kan oksijenle zenginleştirilir” yazılması öğrencilerin temizlenme deyimini kavramsal olarak doğru öğrenmelerine yardımcı olacaktır. D seçeneği değiştirilmelidir. Çünkü tıbben bu cümlemin doğru olduğu durum gerçekleşebilir. Karbondioksit derişimi yükselen kan, solunum ve dolaşımın hızlanmasına neden olabilir (Reece vd., 2013: s.922).</p>
<p><b>B. Sayfa 85:</b> 13) Küçük kan dolaşımı ile vücutta aşağıdakilerden hangisi gerçekleşir? A) Kalpten pompalanan kan tüm vücuda dolaşır. B) Vücuda besin ve oksijen gönderilir. C) Kan temizlenir. D) Kalp atışı hızlanır.</p>	<p>Küçük kan dolaşımı (sistemik dolaşım), kalpten az oksijenli kanın akciğerlere gönderilip oksijenle zenginleştirildikten sonra tekrar kalbe geri dönme sürecidir (Hall, 2021: s.171). Öğrencilerin sorudaki seçenekleri karmaşaya düşmeden değerlendirmeleri beklenir. A seçeneğinde büyük (sistemik) dolaşım anlatılmak istendiği için kalbin sol karıncığından çıkan oksijenlenmiş kanın tüm vücuda dağılıp sonra kalbin sağ kulaklığına geldiği dikkate alınarak düzenleme yapılabilir. Doğru yanıt olarak verilen C seçeneğinde verilen “kan temizlenir” ifadesi yerine “kan oksijenle zenginleştirilir” yazılması öğrencilerin temizlenme deyimini kavramsal olarak doğru öğrenmelerine yardımcı olacaktır. D seçeneği değiştirilmelidir. Çünkü tıbben bu cümlemin doğru olduğu durum gerçekleşebilir. Karbondioksit derişimi yükselen kan, solunum ve dolaşımın hızlanmasına neden olabilir (Reece vd., 2013: s.922).</p>
<p><b>B. Sayfa 84:</b> “4) Pankreasın besinlerin sindirimini tamamlamak üzere ince bağırsağa gönderdiği pankreas öz suyunda, aşağıda verilen maddelerden hangisini sindiren enzim yer almaz? A) Mineral B) Yağ C) Protein D) Karbonhidrat</p>	<p>Bu soruda ölçme tekniği açısından hata bulunmaktadır. Pankreastan salgılanan sindirim enzimleri ile proteinler, yağlar, karbohidratlar, nükleik asitler sindirilir (Reece vd., 2013: s. 886). Mineraller sindirime uğrayan bir besin grubu değildir. Ancak soru kökünde böyle bir kabullenme söz konusudur. Bu durum, öğrencilerde minerallerin de sindirilebilen bir besin grubu olduğu ancak sindiren enzimlerin pankreas tarafından salgılanmadığı şeklinde bir yanlış oluşabilir.</p>

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç farklı ders kitabında yer alan “Vücutumuzdaki Sistemler” ünitesi yönelik yer gerek konu anlatımlarında gerekse değerlendirme sorularında bilimsel hataların ve kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları; kıkırdak doku, eklemler, kanın yapısı, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, boşaltım sistemi ve besinlerin emilimi konularında bilimsel hataların, ifade eksikliklerinin ve ünite değerlendirme sorularında bilimsel ve ölçme-değerlendirme açısından yanlışların olduğunu göstermiştir.

Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitesi ve ünite soruları bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

## Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesinin Bilimsel Yönden Değerlendirilmesi

Vücudumuzdaki Sistemler/Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	
Hatalı veya Tartışmalı İfade	Doğru Açıklama
<p><b>A. Sayfa 200:</b> “Çevresel sinir sisteminin anlatıldığı bölümdeki görsel”.</p> 	<p>Görselde bilimsel olarak bazı hatalar bulunmaktadır. Görselde çevresel sinir sistemine ait sinirlerin sadece beyinden ve omuriliğin son (kuyruk) kısmından çıktığı gösterilmiştir. Bu görsel 6. Sınıf öğrencilerinde sinirlerin sadece beyinden ve omuriliğin son kısmından çıktığı algısını oluşturacaktır. Bu nedenle omuriliğin diğer kısımlarından da sinirlerin çıktığının gösterilmesi, ayrıca otonom bir organı etkileyen sinirlerin (sempatik ve parasempatik) şeklini sağ ve sol tarafına çizilerek verilmesi uygun olacaktır. Yine görselde beyinden çıkan bir sinirin hem göze hem de tükürük bezlerine gittiği görülmektedir. Gerçekte böyle bir sinir yoktur. İnsanda beyinden 12, omurilikten (boyun, sırt, bel, sağrı ve kuyruk kısımlarından) ise toplam 31 çift sinir çıkar (Solomon, 2003: s.109-111; (Simon vd., 2017: s.582). Bu sinirlerden bazılarının amaca uygun olarak gösterilmesi gereklidir.</p>
<p><b>B. Sayfa 179:</b> “İç salgı bezlerinin salgıladığı özel salgılara hormon denir. Vücudumuzun tüm kimyasal olaylarını düzenler.”</p>	<p>Hormon olarak adlandırılan kimyasal uyarılar, endokrin hücreler tarafından salgılanır ve çoğunlukla kan yoluyla, vücutta her bölgeye taşınır (Simon vd., 2017: s.536). İfadeden anlaşıldığına göre hormonlar yalnızca iç salgı bezlerinden salgılanmaz. Mide, ince bağırsaklar ve kalp gibi organlarda da hormon üretilen salgılayan endokrin hücreler vardır (Reece vd., 2013: s. 892). Öğrencilerde yanlış algılamalara neden olmamak için hormonların sadece iç salgı bezlerinden salgılanmadığı ve başka hücrelerden de salgılanabildiği unutulmamalıdır. Hormonların vücudumuzdaki tüm kimyasal olayları düzenlemesi bilimsel olarak yanlıştır. Hormonlar dışında çok sayıda molekül de (enzimler, aktivatör maddeler vs.) düzenleyici işlev görürler (Reece, vd., 2013: s.158).</p>
<p><b>A. Sayfa 200:</b> “Hipofiz bezi, aynı zamanda iç salgı bezleri ile sinir sistemi arasındaki uyumu sağlar.</p>	<p>İç salgı bezleri ile sinir sistemi arasındaki uyumu hipotalamus sağlar. Hipotalamus, endokrin ve sinir sistemlerinin ortak çalışmasını sağlamak açısından önemli bir işleve sahiptir. Beyinde yer alan hipotalamus, tüm vücuttaki sinirlerden ve beyinden bilgi alır. Tepki olarak da, hipotalamus çevresel koşullara uygun olarak endokrin uyarılar başlatır. Hipotalamustan çıkan uyarılar, hemen altında yer alan hipofiz bezine ulaşır (Reece vd., 2013: s. 984; Hall, 2021: s.745).</p>
<p><b>C. 186:</b> Hipofiz Bezi: İç salgı bezlerinin çalışmasını denetler ve düzenler. İç salgı bezleri ile sinir sistemi arasındaki uyumu sağlar.</p>	<p>İç salgı bezleri ile sinir sistemi arasındaki uyumu hipotalamus sağlar. Hipotalamus, endokrin ve sinir sistemlerinin ortak çalışmasını sağlamak açısından önemli bir işleve sahiptir. Beyinde yer alan hipotalamus, tüm vücuttaki sinirlerden ve beyinden bilgi alır. Tepki olarak da, hipotalamus çevresel koşullara uygun olarak endokrin uyarılar başlatır. Hipotalamustan çıkan uyarılar, hemen altında yer alan hipofiz bezine ulaşır (Reece vd., 2013: s. 984; Hall, 2021: s.745).</p>
<p><b>B. Sayfa 180:</b> “Tiroit Bezi: Gırtlığın altında soluk borusunun üstünde bulunur. Salgıladığı "tiroksin" hormonu vücudumuzdaki metabolizma hızını yani büyüme, gelişme ve diğer kimyasal olayları düzenler.</p>	<p>Bu ifadede tiroksin hormonunun metabolizma hızını düzenlemesinden büyüme ve gelişme olayları vurgulanmaktadır. Oysa tiroksin hormonunun asıl işlevi vücuttaki birçok hücrenin oksijen kullanımını ve dolayısıyla metabolik hızını arttırmaktır. Tiroit bezi maksimum miktarda tiroksin salgıladığında, metabolik hız bazen normalin % 50 ile % 100 üzerine çıkar (Hall ve Hall, 2021; s.898). Öğrenciler büyüme ve gelişme olaylarını doğumdan erişkinliğe kadar geçen süreç için değerlendirebilir. Oysa metabolizma, hücrelerde gerçekleşen tüm yapım ve yıkım olaylarını kapsar. İfade bu şekilde yeniden düzenlenebilir.</p>
<p><b>C.186:</b> Tiroit Bezi: Tiroit bezi, tiroksin denilen hormonu salgılar. Büyüme ve gelişmeyi sağladığı gibi vücuttaki kimyasal olayları da düzenler.</p>	<p>Bu ifadede tiroksin hormonunun metabolizma hızını düzenlemesinden büyüme ve gelişme olayları vurgulanmaktadır. Oysa tiroksin hormonunun asıl işlevi vücuttaki birçok hücrenin oksijen kullanımını ve dolayısıyla metabolik hızını arttırmaktır. Tiroit bezi maksimum miktarda tiroksin salgıladığında, metabolik hız bazen normalin % 50 ile % 100 üzerine çıkar (Hall ve Hall, 2021; s.898). Öğrenciler büyüme ve gelişme olaylarını doğumdan erişkinliğe kadar geçen süreç için değerlendirebilir. Oysa metabolizma, hücrelerde gerçekleşen tüm yapım ve yıkım olaylarını kapsar. İfade bu şekilde yeniden düzenlenebilir.</p>
<p><b>A. Sayfa 202:</b> “Tiroksin hormonu, büyüme çağındaki kişilerin kemiklerinin boyca uzamasında ve zekâ gelişiminde etkilidir.”</p>	<p>Öğretim programı uyarınca tiroit bezinin sadece tiroksin hormonunun işlevi verilmektedir. Tiroidin iki önemli hormonu ve işlevleri şöyledir: Tiroksin metabolik hız (belli bir sürede harcanan enerji miktarı), kalp atım hızı, kan basıncı ve soğuğa dayanma gibi birçok vücut işlevini kontrol eder, büyüme ve sinir sisteminin gelişmesi için elzemdir (Reece vd., 2013: s. 986; Sadava vd., 2014: s. 858). Açıklama uyarınca tiroksin hormonunun en önemli işlevlerinin belirtilmediği görülmektedir. Tiroksin hormonunun metabolizma üzerindeki etkisi öğrencilere mutlaka verilmesi gerekmektedir. Kalsitonin hormonu ise kan kalsiyum düzeyini azaltır, kalsiyumun kemiğin yapısına katılmasını uyararak kemik oluşturulmasını teşvik eder (Reece vd., 2013: s. 986; Sadava vd., 2014: s. 858). Kemiklerin uzamasında hem kalsitonin hormonu hem de hipofizden salgılanan büyüme hormonu da (GH) etkilidir.</p>



Tablo 2 devam ediyor.

<p><b>A. Sayfa 203:</b> “Adrenalin; kalbin atışını hızlandırır, kan basıncını yükseltir, kandaki şeker (glukoz) oranını artırır. Ayrıca göz bebeklerinin büyümesine, <b>tüylerin diken diken olmasına</b> sebep olur.”</p>	<p>Adrenalin hormonunun söz konusu işlevleri doğrudur. Dilimizde bir deyim olan “tüylerin diken diken olması” hali sadece adrenalin hormonu salgılandığında değil soğuk ortamda da gerçekleşir. Günümüzde yaşayan bir canlıda tüy bulunuyorsa bu canlı kuşlar sınıfına aittir. Eğer bir memeliden (buradaki durumda insan) bahsediliyorsa deride kıllar bulunur (Reece vd., 2013: s.720; Hickman vd., 2016: s. 602; Miller ve Harley, 2016: 322, 410). Bu deyim bu düzeydeki öğrencilere verilmesinin memelilerde deride tüy bulunduğuna ilişkin hatalı bilginin öğrenilmesine bunun gelecekte de kavram yanlışlığına dönüşeceğine ilişkin veriler mevcuttur (Adıgüzel ve Yılmaz, 2020)</p>
<p><b>C. 189:</b> Ergenlik Dönemindeki Bedensel Değişimler başlığı altında “Vücudun belirli bölgelerinde tüylenme” ifadesi yer almaktadır.</p>	<p>Östrojen hormonunun yumurtanın oluşmasını sağlama gibi bir işlevi yoktur. Yumurta hipofizden salgılanan bir hormonun (FSH; folikül uyarıcı hormon) etkisiyle oluşur (Hall, 2021: s. 931).</p>
<p><b>B. Sayfa 180: Yumurtalık:</b> “Östrojen” hormonu salgılar. Ergenlik döneminde dişiye ait özelliklerin ortaya çıkmasını sağlar. Dişilere ait ince ses gelişimini, üreme organlarının gelişmesini, vücut yapısının ve yumurtanın oluşmasını sağlar.</p>	<p>Östrojen hormonunun yumurtanın oluşmasını sağlama gibi bir işlevi yoktur. Yumurta hipofizden salgılanan bir hormonun (FSH; folikül uyarıcı hormon) etkisiyle oluşur (Hall, 2021: s. 931).</p>
<p><b>B. Sayfa 185:</b> “Sarı leke, görme olayının gerçekleştiği bölgedir.</p>	<p>Gözde görme olayının sarı lekede (sarı benekte) gerçekleştiği bilgisi, ders kitaplarında sıklıkla rastlanan bir yanılgıdır (Yılmaz vd., 2017a). Sarı leke cismin görüntüsünün ters olarak düştüğü bölgedir. Buradaki görme reseptörleri ile alınan görüntü görme sinirleri ile beynin görme merkezine iletilir. Görme, beyinde gerçekleşir (Simon vd., 2017: s. 590; Freeman vd., 2014: s.962).</p>
<p><b>A. Sayfa 214:</b> “Tat Alma Duyusu”. Resmi inceleyerek dilin hangi bölgelerinde, hangi tada duyarlı yapıların bulunduğu söyleyiniz. Dilin ucu tatlı, uca yakın yanlar tuzlu, arkaya yakın yanlar ekşi ve arka kısmı da acı uyarılara duyarlıdır. Ancak her bölüm, yoğun olarak algıladığı kendine özgü tadın dışında diğer tatları da algılayabilir.</p>	<p>İnsan dili, yaklaşık olarak 10.000 tane tat tomurcuğuna sahiptir. Tat tomurcuqları, epitel içerisine gömüldür ve çoğu, kabarcıklar (papillalar) üzerinde bulunur. Tat tomurcuqları, dilin değişik bölgelerine yayılmış olarak bulunur. Tat tomurcuqlarına sahip dilin herhangi bir bölgesi, beş çeşit tattan herhangi birini algılayabilir. Böylece, dilin sıklıkla çıkartılan “tat haritası”, kesin değildir (Reece vd., 2013: s.1102; Sadava vd., 2104: s. 970; Miller ve Harley, 2016: s.480; Hall, 2021: s.684; Freeman vd., 2014: s.965; Widmaier vd., 2016: s.224). Açıklamalardan görüldüğü gibi dili tat bölgelerine ayırmak bilimsel olarak doğru değildir. Öğrenim hayatlarında ilk kez bu bilgi ile karşılaşan öğrencilerde yanlış öğrenme gerçekleşecektir.</p>
	<p>İnsan dili, yaklaşık olarak 10.000 tane tat tomurcuğuna sahiptir. Tat tomurcuqları, epitel içerisine gömüldür ve çoğu, kabarcıklar (papillalar) üzerinde bulunur. Tat tomurcuqlarına sahip dilin herhangi bir bölgesi, beş çeşit tattan herhangi birini algılayabilir. Böylece, dilin sıklıkla çıkartılan “tat haritası”, kesin değildir (Reece vd., 2013: s.1102; Sadava vd., 2104: s. 970; Miller ve Harley, 2016: s.480; Hall, 2021: s.684; Freeman vd., 2014: s.965; Widmaier vd., 2016: s.224). Açıklamalardan görüldüğü gibi dili tat bölgelerine ayırmak bilimsel olarak doğru değildir. Öğrenim hayatlarında ilk kez bu bilgi ile karşılaşan öğrencilerde yanlış öğrenme gerçekleşecektir.</p>
<p><b>B. Sayfa 187:</b> Dilimizin her bölgesi tüm tatları alır. Ancak dilimizin bazı bölgelerinde bazı tatları alan tat tomurcuqları fazladır. Dilimizin ucu tatlı, ön yanlar tuzlu, arka yanlar ekşi ve arkası acı tadını daha fazla alır.</p> <p><b>C. 196:</b> Dilimizin tüm yüzeyi her türlü tadı algılayabilir. Ancak bazı tatları algılayan tat tomurcuqları dilin belli bölgelerinde daha yoğun bulunmaktadır.</p>	<p>İnsan dili, yaklaşık olarak 10.000 tane tat tomurcuğuna sahiptir. Tat tomurcuqları, epitel içerisine gömüldür ve çoğu, kabarcıklar (papillalar) üzerinde bulunur. Tat tomurcuqlarına sahip dilin herhangi bir bölgesi, beş çeşit tattan herhangi birini algılayabilir. Böylece, dilin sıklıkla çıkartılan “tat haritası”, kesin değildir (Reece vd., 2013: s.1102; Sadava vd., 2104: s. 970; Miller ve Harley, 2016: s.480; Hall, 2021: s.684; Freeman vd., 2014: s.965; Widmaier vd., 2016: s.224). Açıklamalardan görüldüğü gibi dili tat bölgelerine ayırmak bilimsel olarak doğru değildir. Öğrenim hayatlarında ilk kez bu bilgi ile karşılaşan öğrencilerde yanlış öğrenme gerçekleşecektir.</p>
<p><b>A. Sayfa 217:</b> Dokunma Duyusu başlığı altında deri için “Solunuma ve boşaltıma yardımcı olur.”</p>	<p>İnsanda derinin içerdiği ter bezleri ve terleme nedeniyle boşaltıma yardımcı olduğu söylenebilir. Ancak solunuma yardımcı olduğu bilgisi bilimsel olarak doğru değildir. Omurgalılarda deri, üstteki hücre tabakaları çok miktarda keratin proteini içeren çok tabakalı yassı epitelten oluşur. Bu keratinleşmiş hücreler ölüdür. Daha alttaki canlı hücre tabakalarını koruyan bu yapı su geçirmez özelliktedir. Kan damarları hiçbir zaman epitel dokusu içine girmez; epitel dokusu, altındaki dokulardan gelen oksijen ve besin maddelerinin difüzyonuna bağlıdır (Hickman vd., 2016: s. 190; Miller ve Harley, 2016: 438-439). Açıklamadan da anlaşılacağı üzere derinin epitel tabakası altındaki dokulardan gelen oksijen ve besin maddelerine bağlıdır. Derinin dışarıdan oksijen alması ve karbondioksit vermesi mümkün değildir.</p>

Tablo 2 devam ediyor.

<b>A. Sayfa 222:</b> “Astigmatlık, korneanın düzensiz kavislenmesi sonucu ortaya çıkar ve farklı yerlerde birden çok görüntü oluşur.”	Bu ifadede bilimsel olarak eksiklikler ve yanlışlar bulunmaktadır. Astigmatizm, mercek ve kornea'nın şekline bağlı olarak oluşur. Mercek veya korneanın şekil bozukluğu nedeniyle bulanık görme durumu ortaya çıkar. Şekil bozukluklarına bağlı olarak ışık, retina üzerinde bir noktada düzgün olarak birleşmez (Simon vd., 2017: s. 591; Hall, 2021: s.641).
---	--

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç farklı ders kitabında yer alan “Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitesi yönelik yer gerek konu anlatımlarında gerekse değerlendirme sorularında bilimsel hataların ve kavram yanlışlarının olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları; çevresel sinir sistemi, hormonlar, ergenlik dönemi, dilin yapısı, tat alma olayı, görme olayı ve göz kusurları konularında bilimsel hataların, ifade eksikliklerinin ve ünite değerlendirme sorularında bilimsel ve ölçme-değerlendirme açısından yanlışların olduğunu göstermiştir.

Araştırmada, Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki “Vücutumuzdaki Sistemler” ünitesi kazanımlar bakımından incelenmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

### Vücutumuzdaki Sistemler Ünitesinin Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi

Ünite: Vücutumuzdaki Sistemler		
Bölüm 1: Destek ve Hareket Sistemi		
Kazanım: F.6.2.1.1. Destek ve hareket sistemine ait yapıları örneklerle açıklar.		
Karşılaştırma: Destek ve hareket sistemi konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		
A	B	C
İnsan iskeleti üzerinde kemikler; baş, gövde ve kol ve bacaklar şeklinde sınıflandırılmıştır.	İnsan iskeleti üzerinde kemikler; baş, gövde ve üyeler şeklinde sınıflandırılmıştır.	İnsan iskeleti üzerindeki kemikler ile ilgili bu şekilde bir sınıflandırılma verilmemiştir.
Bölüm 2: Sindirim Sistemi		
Kazanım: F.6.2.2.1. Sindirim sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini modeller kullanarak açıklar. F.6.2.2.2. Besinlerin kana geçebilmesi için fiziksel (mekanik) ve kimyasal sindirime uğraması gerektiği çıkarımını yapar. F.6.2.2.3. Sindirime yardımcı organların görevlerini açıklar. Karaciğer ve pankreasın yapısına girilmeksizin sindirimdeki görevleri açıklanır ve salgıların ince bağırsağa döküldüğü belirtilir.		
Karşılaştırma: Sindirim sistemi konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		
A	B	C
Yutağın yutkunma sırasında soluk borusunu kapattığı bilgisi verilmiştir. Emilim anlatılırken villus kavramı yer almaktadır. Karaciğerin sindirimdeki rolü anlatılırken safra kesesi kavramı verilmiştir.	Yutağın yutkunma sırasında soluk borusunu kapattığı bilgisi verilmiştir. Emilim anlatılırken villus kavramına yer verilmemiştir. Karaciğerin sindirimdeki rolü anlatılırken safra kesesi kavramı verilmemiştir.	Yutağın yutkunma sırasında soluk borusunu kapattığı bilgisi verilmemiştir. Emilim anlatılırken villus kavramına yer verilmemiştir. Karaciğerin sindirimdeki rolü anlatılırken safra kesesi kavramı verilmiştir.
Bölüm 3: Dolaşım Sistemi		
Kazanım: F.6.2.3.1. Dolaşım sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini model kullanarak açıklar. F.6.2.3.2. Büyük ve küçük kan dolaşımını şema üzerinde inceleyerek bunların görevlerini açıklar. Atardamar, toplardamar ve kılcal damarların ayrıntılı yapısına girilmeden görevleri belirtilir. F.6.2.3.3. Kanın yapısını ve görevlerini tanımlar. F.6.2.3.4. Kan grupları arasındaki kan alışverişini ifade eder. F.6.2.3.5. Kan bağışının toplum açısından önemini değerlendirir.		
Karşılaştırma: Dolaşım sistemi konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		
A	B	C
Küçük ve büyük dolaşım konuları anlatılırken oksijence zengin (temiz) oksijence fakir (kirli) kavramları birlikte verilmiştir. Kan hücrelerinin diğer isimleri verilmemiştir.	Küçük ve büyük dolaşım konuları anlatılırken oksijence zengin (temiz) oksijence fakir (kirli) kavramları kullanılmamıştır. Kan hücreleri verilirken parantez içerisinde alyuvarlar (kırmızı kan hücreleri), akyuvarlar (beyaz kan hücreleri) şeklinde verilmiştir.	Küçük ve büyük dolaşım konuları anlatılırken oksijence zengin (temiz) oksijence fakir (kirli) kavramları birlikte verilmiştir. Kan hücrelerinin diğer isimleri verilmemiştir.



Tablo 3 devam ediyor.

Bölüm 4: Solunum Sistemi		
Kazanım: F.6.2.4.1. Solunum sistemini oluşturan yapı ve organların görevlerini modeller kullanarak açıklar. Gaz alışveriş mekanizması ve solunum gazlarının kandaki taşınımı anlatılmaz.		
Karşılaştırma: Solunum sistemi konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		
A	B	C
Soluk alıp verme mekanizması verilmiştir.	Soluk alıp verme mekanizması verilmemiştir.	Soluk alıp verme mekanizması verilmiştir.
Bölüm 5: Boşaltım sistemi		
Kazanım: F.6.2.5.1. Boşaltım sistemini oluşturan yapı ve organları model üzerinde göstererek görevlerini özetler.		
Karşılaştırma: Boşaltım sistemi konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		
A	B	C
Boşaltımda görevli yapılarda idrar kesesi (mesane) verilmemiştir.	Boşaltımda görevli yapılar verilirken idrar kesesi (mesane) verilmiştir.	Boşaltımda görevli yapılarda idrar kesesi (mesane) verilmemiştir.

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki "Vücudumuzdaki Sistemler" ünitesinde yer alan destek ve hareket sistemi, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, solunum sistemi ve boşaltım sistemi bölümlerine yönelik verilmiş konu anlatımların kazanımlara göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada, Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesi kazanımlar bakımından incelenmiştir. Bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

#### Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesinin Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi

Ünite: Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı		
Bölüm 1: Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler		
Kazanım: F.6.6.1.1. Sinir sistemini, merkezî ve çevresel sinir sisteminin görevlerini model üzerinde açıklar. F.6.6.1.2. İç salgı bezlerinin vücut için önemini fark eder.		
Karşılaştırma: Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		
A	B	C
Refleks çeşitleri verilmemiştir. Omurilik soğanı anlatılırken görevlerinden dolayı omurilik soğanına hayat düğümü kavramı kullanılmamıştır. Refleks yayı şekli kullanılmıştır. İç salgı bezleri konusunda hipofizin salgıladığı büyüme hormonu verilmiştir. Eşeyssel bezlerden testis ismi verilmeden erkek eşey bezi olarak yer almaktadır. Testosteron, östrojen ve progesteron hormonları verilmemiştir. Erkek ve dişi eşey hormonları kavramı kullanılmıştır.	Refleks çeşitleri verilmiştir. Omurilik soğanı anlatılırken görevlerinden dolayı omurilik soğanına hayat düğümü kavramı kullanılmamıştır. Refleks yayı şekli kullanılmamıştır. İç salgı bezleri konusunda hipofizin salgıladığı büyüme hormonu verilmemiştir. Testis ve yumurtalık kavramları verilmiştir. Testosteron ve östrojen hormonları verilmiştir. Yumurtalığın salgıladığı hormonlar arasında progesteron yer almamaktadır.	Refleks çeşitleri verilmiştir. Omurilik soğanı kavramı anlatılırken görevlerinden dolayı omurilik soğanına hayat düğümü denildiği belirtilmiştir. Refleks yayı şekli kullanılmamıştır. İç salgı bezleri konusunda hipofizin salgıladığı büyüme hormonu verilmiştir. Testis ve yumurtalık kavramları verilmiştir. Testosteron, östrojen ve progesteron hormonları verilmiştir.
Bölüm 2: Duyu Organları		
Kazanım: F.6.6.2.1. Duyu organlarına ait yapıları model üzerinde göstererek açıklar. Duyu organlarının ayrıntılı yapılarına girilmez. F.6.6.2.2. Koku alma ve tat alma duyuları arasındaki ilişkiyi, tasarladığı bir deneyle gösterir. F.6.6.2.3. Duyu organlarındaki kusurlara ve bu kusurların giderilmesinde kullanılan teknolojilere örnekler verir. F.6.6.2.4. Duyu organlarının sağlığını korumak için alınması gereken tedbirleri tartışır.		
Karşılaştırma: Duyu Organları konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır.		

Tablo 4 devam ediyor

A	B	C
Görme olayı anlatılmıştır. Koku alma olayı anlatılmıştır. Tat alma olayı anlatılmıştır. Dokunma olayı anlatılmıştır.	Görme olayı anlatılmamıştır. Koku alma olayı anlatılmamıştır. Dokunma olayı anlatılmamıştır.	Görme olayı anlatılmıştır. Koku alma olayı anlatılmıştır. Tat alma olayı anlatılmıştır. Dokunma olayı anlatılmıştır.
<b>Bölüm 3: Sistemlerin Sağlığı</b>		
Kazanım: F.6.6.3.1. Sistemlerin sağlığı için yapılması gerekenleri araştırma verilerine dayalı olarak tartışır. F.6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar.		
Karşılaştırma: Sistemlerin Sağlığı konusunun içeriği konu ve kazanımlara uygun bir şekilde verilmesine rağmen kitaplar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Solunum sistemi sağlığında verilen hastalıklar farklılık göstermektedir.		
A	B	C
Örneğin KOAH verilmemiştir. Diğer kitaplarda olmayan akciğer ve gırtlak kanseri sorunları yer almaktadır. Dolaşım sistemi ile ilgili hastalıklar kitaplarda farklılık göstermektedir. Kalp krizi, kalp yetmezliği yer almamaktadır. Sindirim sistemi sağlığı konusunda sağlıklı beslenme anlatılmıştır. Sistemlerin sağlığı konusunda yapılması gerekenler verilmiştir.	Örneğin KOAH verilmemiştir. Dolaşım sistemi ile ilgili hastalıklar kitaplarda farklılık göstermektedir. Kalp krizi, kalp yetmezliği yer almaktadır. Sindirim sistemi sağlığı konusunda sağlıklı beslenme anlatılmıştır. Sistemlerin sağlığı konusunda yapılması gerekenler verilmiştir.	Örneğin KOAH verilmiştir. Dolaşım sistemi ile ilgili hastalıklar kitaplarda farklılık göstermektedir. Kalp krizi, kalp yetmezliği yer almaktadır. Sindirim sistemi sağlığı konusunda sağlıklı beslenme anlatılmamıştır. Sistemlerin sağlığı konusunda yapılması gerekenler verilmemiştir. İlgili kazanıma göre içerik eksik olarak hazırlanmıştır (Kazanım F.6.6.3.2)

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, Türkiye'de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç adet 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" ünitesinde yer alan denetleyici ve düzenleyici sistemler, duyu organları ve sistemlerin sağlığı bölümlerine yönelik verilmiş konu anlatımların kazanımlara göre farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç farklı 6.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan "Vücudumuzdaki Sistemler" ve "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" üniteleri bilimsel içerik bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda; dokular, eklemler, kaslar, kemikler, besinlerin sindirimi, emilimi, sindirim sistemi, dolaşım sistemi, kanın yapısı, boşaltım sistemi, sinir sistemi, solunum sistemi ve duyu organlarıyla ilgili öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasını neden olacak bilimsel yanlışlar ve kavram karmaşaları tespit edilmiştir. Ayrıca ünite değerlendirme sorularında bilimsel yanlışların, ölçme ve değerlendirme açısından hataların olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, Gündüz ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, 11.sınıf ders kitabında yer alan bağ doku, epitel doku, kemikler, sindirim sistemi, boşaltım sistemi, sinir sistemi, dolaşım sistemi ve kan hücreleri konularının bilimsel içerik bakımından hatalı bilgiler içerdiği tespit edilmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2017a), 7.sınıf ders kitabında yer alan vücudumuzdaki sistemler ünitesinde yer alan besinlerin sindirimi, hormonlar, çevresel sinir sistemi, göz olayı, göz kusurları, dilin yapısı ve tat alma olayı konularına yönelik gerek içerik bilgisinde gerekse ünite değerlendirme sorularında bilimsel hataların olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda; ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının bilimsel bilgi, alternatif kavram, birden fazla cevap, bilimsel kurgu ve ölçme tekniği açısından hatalar içerdiği tespit edilmiştir (Yılmaz vd., 2018; Yılmaz vd., 2017a; Yılmaz vd., 2017b). Öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan araştırmalar, biyoloji konularına yönelik kavram yanlışlarının oluşmasında ders kitaplarının etkili olduğunu göstermiştir (Adıgüzel ve Yılmaz, 2020; Karakaya vd., 2020; Yates ve Marek, 2014; Yılmaz vd., 2018). Bu sonuçlara göre, bilimsel hataların farklı sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında olduğu ve eğitim-öğretim sürecinin paydaşları olan öğretmen ve öğrencilere de aktarıldığı söylenebilir.

Araştırmada, Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan üç farklı 6.sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan "Vücudumuzdaki Sistemler" ve "Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı" üniteleri öğretim programında yer alan kazanımlar açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda,



“Vücudumuzdaki Sistemler” ve “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitelerine yönelik verilen bilgilerin kazanımlarla farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim kaynağı olarak kullanılan üç farklı kitap arasında da uyumsuzlukların olduğu belirlenmiştir. Bu durumun öğrencilerde gerek bilimsel bilgi farklılığına gerekse kavram yanlışlarına neden olacağı düşünülmektedir. 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan “Vücudumuzdaki Sistemler” ve “Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı” ünitelerinin içinde çok yerde hücre (kemik hücresi, kan hücresi, kas hücresi, üreme hücreleri, sinir hücreleri vs.), doku (kemik dokusu, kan dokusu, kıkırdak doku, kan doku vs.) ve organ kavramları yer almaktadır. Bu kavramlar ve terimler 7. sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında; “F.7.2.1.1. Hayvan ve bitki hücrelerini, temel kısımları ve görevleri açısından karşılaştırır. F.7.2.1.3. Hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisini açıklar (MEB, 2018, s.40)” ifadeleriyle açıklanmaktadır. Dolayısı ile 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında bu kavram ve terimlere yönelik tanımlama ve açıklama yapılmamıştır. Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan “F.6.2.1.1. Destek ve hareket sistemine ait yapıları örneklerle açıklar (MEB, 2018, s.32)” kazanımıyla kemik yapısına girilmeden kemik çeşitleri kısa, uzun ve yassı olarak verilmesi beklenmektedir. Ancak bu kazanımla ilgili olarak; A kodlu ders kitabında insan vücuduna ait kemiklerin ismi verilmezken, B ve C kodlu ders kitaplarında kemiklerin ismi verilmektedir. Bu da öğretmenlerin bu bilgiyi verip vermeyeceği yönünde tereddütlere neden olabilir. Ayrıca üç ders kitabında da kemikler kısa, uzun ve yassı kemikler şeklinde gruplandırılmıştır. Bu kemiklerden başka kemik çeşitleri de bulunmaktadır. Düzensiz kemikler (omurlar gibi) ve susamsı kemikler (sesamoid; diz kapağı kemiği gibi) bunlardandır. Ders kitaplarında omurlar kısa kemiklere, diz kapağı kemiği de yassı kemiklere örnek verilebilmektedir. Öğretim programında yer bulan yassı kemiklerin bahsedilen iki kemik çeşidini de kapsadığı kabul edilmiştir. F.6.2.1.1. kazanımın sınırlandırmalarında yer alan; “c. Kas çeşitlerinin çalışma prensipleri (istemli – istemsiz) ve yorulma durumları çerçevesinde verilerek ayrıntılı yapısına girilmez” ifadesine karşın öğrencilerin hücre hakkında hiçbir bilgisi olmadığı halde her üç kitapta da kas hücrelerinin şekline yer verilmiştir. Dolaşım sistemiyle ilgili bir kazanım (F.6.2.3.3. Kanın yapısını ve görevlerini tanımlar) ve sınırlaması (F.6.2.3.3.a. Kan hücrelerinin yapısı verilmeden sadece görevleri açıklanır) incelendiğinde, hücre konusunun 7. sınıfta öğrenilecek bir konu olduğu görülmektedir. Damarlar konusunda ise, her üç kitapta da atardamarlar kırmızı renk, toplardamarlar mavimsi renk ile gösterilmiştir. Bu gösterim şekli öğrencilerde “atardamarlarda oksijen zengin kan, toplardamarlarda oksijen fakir kan bulunur” yanlışını yaratmaktadır. Ayrıca hücre konusu öğrenilmeden kan hücrelerinin görevinin öğrenilmesinin uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu durum öğrenciler için bilgi ezberlemek anlamına geldiği söylenebilir. Dünya'nın bütün yaygın genel biyoloji kitaplarında “Hücre Ünitesi” ilk konular arasında yer almaktayken, insan dokuları ve organ sistemleri ise son konular arasında yer almaktadır (Reece vd., 2013; Sadava vd., 2014; Simon vd., 2017; Freeman vd., 2014). Bu nedenle kazanımların uygun sınıf düzeyine ve konu akışına göre hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında farklı üç kitapta (A, B ve C) yapılan inceleme sonucunda, bir tanesi koldaki kasların kasılıp gevşeme durumunu şekil ve yazı ile açıklarken diğer kitaplar bu konuya hiç değinmemiştir. Benzer durumlar diğer kazanımlar içinde geçerlidir. Örneğin, sindirim sistemi konusunda A kodlu ders kitabında ince bağırsakta “villus” yapısından bahsedilirken diğer ders kitaplarında bu yapıya hiç değinmemiştir. Dolaşım sistemiyle ilgili bir kazanım ve sınırlaması incelendiğinde (F.6.2.3.1. ve F.6.2.3.1.a), A ve B kodlu ders kitaplarında karıncık ve kulakçıkların yerine sağ alt odacık, sağ üst odacık gibi isimler verilmiştir. C kodlu ders kitabı ise, isim vermeden kalbin yapısını göstermiştir. Sinir sisteminde doğuştan kazanılan refleksler ve sonradan kazanılan refleksler B ve C kodlu ders kitaplarında yer alırken, A kodlu ders kitabında yer almamaktadır. İç salgı bezleri ile ilgili kazanım sınırlandırmasında “F.6.6.1.2.b. Büyüme, tiroksin, adrenalin, glukagon ve insülin hormonuna değinilir (MEB, 2018, s.36)” ifadesi yer almaktadır. B ve C ders kitapları testosteron ve östrojen hormonlarına değinirken, A ders kitabı bu hormonları erkeklik ve dişilik hormonu şeklinde ifade etmektedir. Kazanım sınırlandırmasında yer almayan bu hormonlar aynı dönemde okutulan bütün ders kitaplarında benzer şekilde yer almalıdır. Bir öğrenci öğrenim hayatında hormonlar konusunu ilk kez 6. sınıfta görmektedir. Ergenlik dönemine girdiği bu yaşta eşey hormonlarını öğrenmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Bu durumda eşey hormonları kazanım sınırlandırmasına dâhil edilmesi yerinde olacaktır. Sistemlerin sağlığı konusuna ayrılan süre 3 ders saatidir. Bu sürede “cücelik, devlik, diyabet, guatr, duyu organı hastalıkları, kemik kırılmaları,

romatizma, ishal, ülser, kanser, sarılık, anemi, zatürre, grip, böbrek taşı, böbrek yetmezliği, diyaliz, alkol, sigara, organ bağı, ilk yardım” gibi konuların verilmesi istenilmektedir. Organ sistemlerine ait hastalıkların 6.Sınıf öğrencilerinin seviyelerine göre öğrenme güçlüğüne neden olacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin kanser hastalığını anlayabilmeleri için öncesinde hücre ve hücre bölünmeleri konularını bilmeleri gerekmektedir. Oysa bu konular 7.sınıf üniteleri arasında yer almaktadır. Kazanımlarda belirtilmediği halde çok sayıda önemli hastalığın nedeni ve tedavisine ayrıntılı bir şekilde kitaplarda yer verilmesi öğrencilerin bilgi ezberlemesine neden olacaktır. Organ bağı konusunda organ nakli için ölen kişiden organ alındığı bilgisi A ve B kodlu ders kitaplarında verilmektedir. Bu şekildeki yanlış bilgidir dolayı öğrencilerde her ölümden sonra organların alınıp nakledilebileceği yanlışlığı oluşmaktadır. Organ nakli için beyin ölümünün gerçekleşmesi gerektiği bilgisi ise, sadece C kodlu ders kitabında yer almaktadır. Beyin ölümünün gerçekleşmesi ifadesi mutlaka diğer iki kitapta da yer almalıdır. Ayrıca ders kitaplarında verilen bilgilerin kazanımlarla uyumsuzluğu ve ilgili sınıf düzeyinde verilmemesi, öğrencilerin bilgileri yapılandırarak öğrenmelerinden daha çok ezberlemelerine neden olacağı düşünülmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde araştırmanın bulguları ile benzerlik gösteren çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, Tan Şişman ve Akkaya (2017) tarafından yapılan araştırmada, ortaöğretim matematik ders kitaplarında yer alan bilimsel bilgilerin öğretim programında verilen kazanım açıklamalarıyla uyummadığı belirlenmiştir. Saraç ve Yıldırım (2019) ise, fen bilimleri dersi öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunların ders kitaplarının sınırlıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Özcan ve Düzgünoğlu (2017) yaptıkları araştırma sonucunda, kazanımların sadeliği nedeniyle öğretmenlerin yeterince bilimsel olarak yönlendirilemediğini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, ders kitaplarındaki bilimsel hataların belirlenmesi ve uluslararası referansları olan (kitaplar, deneyler vb.) bilgilerle düzeltilmesi, gerek öğrenciler gerekse öğretmenler için oldukça önemlidir. Çünkü kitaplarda yer alan hatalar eğitim sürecinde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine ve bireylerde kavram yanlışlarının oluşmasına neden olmaktadır.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyanname**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

### Kaynakça

- Adıgüzel, M. ve Yılmaz, M. (2020). Biyoloji öğretmen adaylarının kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 69-82. doi:10.17244/eku.691760
- Atıcı, T., Samancı, N. K. ve Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim fen bilgisi ders kitaplarının biyoloji konuları yönünden eleştirel olarak incelenmesi ve öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 115-133.
- Dede, S.ve Arslan, S. (2019). Türkiye’de 2002-2018 yılları arasında matematik ders kitapları üzerine yapılmış tezlerin ve makalelerin analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13, 176-195. doi: 10.17522/balikesirnef.546301
- Fırat, Z.ve Dinçer, Ç. (2020). Matematiksel kavramları içinde barındıran resimli öykü kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 664-685. doi: 10.17860/mersinefd.704755
- Freeman, S., Allison, L., Black, M., Podgorski, G., Quillin, K., Monroe, J. ve Taylor, E. (2014). *Biological science* (5. Baskı). USA: Pearson Benjamin Cummings.
- Geçgel, G.ve Şekerci, A. (2018). Bazı kimya konularındaki alternatif kavramların tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği kullanarak belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-18. doi:10.17860/mersinefd.290254
- Gosling, J.A., Harris, P.F., Humpherson, J.R., Whitmore, I. ve Willan, P.L.T. (2008). *Human Anatomy Color Atlas and Textbook*. USA: Elsevier Limited.
- Gündüz, E., Yılmaz, M., Çimen, O. ve Karakaya, F. (2019). 11. sınıf biyoloji ders kitabındaki konuların bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 999-1015. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.49440-559869
- Hall, J.E. (2021). *Guyton and Hall Textbook of Medical Physiology*. USA: Elsevier.
- Hickman, P.C., Roberts, S.L., Larson, A., I’ Hanson, A.ve Eisenhour, D.J. (2016). *Zooloji Entegre Prensipler*, (16.Baskıdan Çev. Ed.: E. Gündüz). Ankara: Palme.
- Hill, R. W., Wyse, G. A. ve Anderson, M. (2016). *Animal Physiology*. USA: Sinauer Associates.
- Hole, J. W. (1993). *Human anatomy and physiology* (6. Baskı). USA: Wm. C. Brown publishers.
- Karakaya, F., Yılmaz, M., Çimen, O. ve Adıgüzel, M. (2020). Identifying and correcting pre-service teachers' misconceptions about the alternation of generations. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9, 1047-1063. doi: 10.30703/cije.654967
- Karakaya, F., Yılmaz, M., Çimen, O. ve Adıgüzel, M. (2020). Öğretmen adaylarının partenogeneze yönelik kavram yanılgılarının belirlenmesi ve düzeltilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 81-91.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388. doi: 10.15390/EB.2019.7665
- Marieb, E. N., Wilhelm, P.B. ve Mallatt, J. (2017). *Human Anatomy*. England: Pearson Education Limited.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2019). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait e-içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. Ankara: MEB. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/26172658\\_Kitap\\_Ynceleme\\_deg\\_kriter.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26172658_Kitap_Ynceleme_deg_kriter.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Miller, S. A. ve Harley, J. P. (2016). *Zoology*. USA: McGraw-Hill Education.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nelson, D.L. ve Cox, M.M. (2005). *Lehninger Biyokimyanın İlkeleri*, (Çev. Ed.: N. Kılıç). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Oktay, Ö., Üner, S. ve Şen, A. (2021). Fen bilimleri, fizik, kimya, biyoloji öğretim programları ile ders kitaplarının okul dışı öğrenme yönünden incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 671-710.



- Özcan, H. ve Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 2(2), 28-47.
- Reece, J.B, Urry, L.A.,Cain, M.L., Wasserman, S.A., Minorsky, P.V. ve Jackson, R.B. (2013). *Campbell Biyoloji*, (Çev. Ed.: E. Gündüzve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Rodwell, V.,W., Bender, D.A., Botham, K.M., Kennelly, P.J.ve Weil, P.A. (2018). *Harper's Illustrated Biochemistry*. USA: McGraw Hill.
- Sadava, D., Hillis, M.D., Heller, H.C. ve Berenbaum, M.R. (2014). *Yaşam bilimi biyoloji*, (Çev. Ed.: E. Gündüzve İ. Türkan). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Saraç, E. ve Yıldırım, M. S. (2019). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 3, 138-151. doi: 10.31805/acjes.641002
- Seeley, R. R., Steohens, T. D. ve Tate, P. (1992). *Anatomy and Physiology*, (2. Baskı). USA: St Louis Mosby Year Book, Inc.
- Sherwood, L., Klandorf, H. ve Yancey, P.H. (2013). *Animal Physiology: From Genes to Organisms*, (Second Edition). USA: Cengage Learning.
- Simon, E.J., Dickey, J.L., Hogan, K.A. ve Reece, J.B. (2017). *Campbell Temel Biyoloji*, (Çev. Ed.: E. Gündüzve İ. Türkan), Ankara: Palme Yayıncılık.
- Solomon, E.P. (2003). *İnsan anatomisi ve fizyolojisine giriş*, (Çev. Ed.: L. B. Süzen). İstanbul: Birol Yayıncılık.
- Tan Şişman, G. ve Akkaya, G. (2017). Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 1-14.
- Tekerek, B., Karakaya, F. ve Tekerek, M. (2018). *An investigation on undergraduate programs of teacher training regarding 21st century skills: Example of elementary mathematics and science*. EDUCON Education Conference Education 4.0 Studies, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, 27-28 September 2018, Ankara, Turkey.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi (Adana ilinde bir araştırma)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB. İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 110-120.
- Van De Graaff, K.M. ve Fox, S.I. (1992). *Concepts of Human Anatomy and Physiology*, (3. Baskı), USA: Wm. C. Brown Publishers.
- Widmaier, E. P., Raff, H.ve Strang, K. T. (2016). *Vander's Human Physiology: The Mechanisms of Body Function*. USA: McGraw-Hill Education.
- Yates, T. B. ve Marek, E. A. (2014). Teachers teaching misconceptions: A study of factors contributing to high school biology students' acquisition of biological evolution-related misconceptions. *Evolution: Education and Outreach*, 7, 2-18. doi: 10.1186/s12052-014-0007-2
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Çimen, O. ve Karakaya, F. (2017a). Examining of biology subjects in the science textbook for grade 7 regarding scientific content. *Turkish Journal of Education*, 6(3), 128-142. doi: 10.19128/turje.318064
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Diken, E. ve Çimen, O. (2017b). 8. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 17-35. doi: 10.17556/erziefd.330600
- Yılmaz, M., Gündüz, E., Üçüncü, G., Karakaya, F. ve Çimen, O. (2018). Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabındaki biyoloji konularının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 1-16.

## Extended Summary

### Introduction

The science course includes many different concrete and abstract concepts. For this reason, teaching materials that can have a positive effect on students in both cognitive and affective fields are used in the education process. In addition, the use of teaching materials in the lessons contributes to the learning opportunity, providing critical thinking environments and the development of creative skills (Dede & Arslan, 2019). In this context, textbooks are one of the most preferred teaching materials. Textbooks are defined as the basic document that examines and explains the information on the subjects in the curriculum in a planned and regular way and also as a source of information they direct and educate the students in line with the objectives of the course (Ünsal & Güneş, 2002). In other words, textbooks are teaching materials that present the content of the courses in the curriculum and information to teachers and students (Toprak, 1993) and guide the stakeholders in the education system about the flow of information (Gündüz, Yılmaz, Çimen, & Karakaya, 2020). For this reason, it is necessary to pay attention to different criteria such as scientific, formal and language in the preparation of textbooks. In this context, with the decision of the Ministry of National Education, Board of Education and Discipline, dated January 14, 2013 and numbered 27040, criteria for evaluation in the examination of draft textbooks were defined. These criteria: *“a. Compliance of the content with the Constitution and laws, b. Scientific adequacy of the content, c. The adequacy of the content to realize the outcomes of the education and training program, d. The visual and content design should support learning and be suitable for the developmental characteristics of the students (MEB TTKB, 2013).”*

There have been different studies on textbooks on the subject in the literature. For example, Gündüz et al. (2016) examined the units and unit evaluation questions in the 10th grade biology textbook. As a result of the research, it was concluded that there are scientific errors in the units and unit evaluation questions in the biology textbook. In the research conducted by Yılmaz, Gündüz, Çimen, and Karakaya (2017a), the biology units in the 7th grade science textbook were examined and it was determined that there were scientific errors that could cause misconceptions in students. In addition, the scientific content of the textbooks (Yılmaz, Gündüz, Diken, & Çimen, 2017b; Yılmaz et al., 2018; Gündüz, Yılmaz, Çimen & Karakaya, 2019), teacher opinions (A1c1, Samancı, & Özel, 2007) and their suitability to the curriculum (Tan Şişman and Akkaya, 2017) were examined in terms of studies. In addition, there are studies in the literature in which the curriculum is evaluated in terms of learning outcomes (Oktay, Üner, & Şen, 2021; Özcan & Düzgünoğlu, 2017; Tekerek, Karakaya & Tekerek, 2018).

The fact that errors in textbooks in terms of scientific content cause misconceptions in students and teachers (Karakaya, Yılmaz, Çimen, & Adıgüzel, 2020; Yeşilyurt & Gül, 2012) has shown that textbooks should be purified from scientific errors. In addition, the fact that the prepared textbooks are compatible with the acquisitions in the curriculum will ensure holistic learning of knowledge throughout the country. However, when the literature was examined, it was determined that the 6th grade science textbook was not evaluated in terms of scientific content and learning outcomes. For this reason, it is thought that it will contribute to the literature, teachers and students in terms of detecting and correcting scientific errors in the biology textbook in the 6th grade science textbook.

### Method

In this research, a descriptive model was used to examine the units/topics in the Secondary School and Imam Hatip Secondary School Science Textbooks in terms of scientific content and learning outcomes. Within the scope of the research, the analysis of the data was carried out by the document analysis method. Document review is the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or cases that are aimed to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.187). The units/topics in the Secondary School and Imam Hatip Secondary School Science Textbooks were examined in terms of scientific content and learning outcomes by four different field experts using document analysis method. In the evaluation of the scientific content of the unit/subjects, current books that are widely used and accepted around the world have been taken as reference.

Within the scope of the research, the statements in three different 6th grade science textbooks were analyzed in detail and the reason why a misstatement was incorrect was explained together with the correct form by examining the relevant topics in these works.

### **Findings**

The units and unit questions of "Systems in Our Body" and "Systems in Our Body and Its Health" in three 6th Grade Science textbooks taught in Turkey in the 2020-2021 academic year were examined in terms of scientific content. As a result of the research, it has been determined that there are scientific mistakes and conceptual confusions that will cause misconceptions in students about tissues, joints, muscles, bones, digestion and absorption of nutrients, digestive system, circulatory system, blood structure, excretory system, nervous system, respiratory system and sensory organs. In addition, it was concluded that there were scientific mistakes in the unit evaluation questions and mistakes in terms of measurement and evaluation.

In the research, the "Systems in Our Body" and "Systems in Our Body and Health" units in three 6th grade Science textbooks taught in the 2020-2021 academic year in Turkey were examined in terms of gains. As a result of the research, it was determined that the information given for the units "Systems in Our Body" and "Systems in Our Body and Health" differed with the learning outcomes. In addition, it was determined that there were inconsistencies among three different books used as teaching resources. It is thought that this situation will cause both scientific knowledge difference and misconceptions in students.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In this study, it was determined that there were erroneous information in the "Systems in Our Body" and "Systems in Our Body and Its Health" units in the 6th grade science textbook. When the literature on the subject is examined, it is observed that there are studies supporting the findings of the research. For example, in the study conducted by Gündüz et al. (2019), it was determined that the topics of connective tissue, epithelial tissue, bones, digestive system, excretory system, nervous system, circulatory system and blood cells in the 11th grade textbook contain incorrect information in terms of scientific content. Yılmaz et al. (2017a) stated that the biology units and unit evaluation questions in the 7th grade textbook contain scientific errors. In addition, as a result of the research; It has been determined that the unit evaluation questions in the textbooks contain errors in terms of scientific knowledge, alternative concepts, multiple answers, scientific fiction and measurement technique (Yılmaz et al., 2018; Yılmaz et al., 2017a; Yılmaz et al., 2017b). Studies with students, pre-service teachers and teachers have shown that scientifically correct textbooks are effective in the formation of misconceptions about biology (Adıgüzel & Yılmaz, 2020; Karakaya et al., 2020; Yates & Marek, 2014; Yılmaz et al., 2018). These results support the findings of the research.

In the "Systems in Our Body" and "Systems in Our Body and Health" units in the 6th grade Science textbooks, there are cells (bone cells, blood cells, muscle cells, reproductive cells, nerve cells, etc.), tissue (bone tissue, cartilage tissue, blood tissue, etc.) and organ concepts. These concepts and terms in the 7th Grade Science Curriculum; "F.7.2.1.1.It compares animal and plant cells in terms of their basic parts and functions. F.7.2.1.3. It explains the relationship among cell-tissue-organ-system-organism (MEB, 2018, p.40)". Therefore, there are no definitions and explanations for these concepts and terms in the 6th grade Science textbooks. When a gain related to the circulatory system "F.6.2.3.3. Defines the structure and functions of blood and its limitation, F.6.2.3.3.a. Only the functions of blood cells are explained without giving the structure", it is seen that the cell subject is a subject to be learned in the 7th grade. As for veins, in all three books, arteries are shown in red and veins in blue. This form of representation creates the misconception that "there is oxygen-rich blood in the arteries and oxygen-poor blood in the veins". In addition, it is thought that it is not appropriate to learn the function of blood cells without learning the subject of the cell. It can be said that this means memorizing information for students. While "Cell Unit" is among the first topics in all common general biology books in the world, human tissues and organ systems are among the last topics (Reece et al., 2013; Sadava et al., 2014; Simon et al., 2017; Freeman et al., 2014). For this reason, it can be said that the objectives should be prepared according to the appropriate grade level and the order of the subjects. It is thought that the incompatibility of the information given in the textbooks with the



learning outcomes and the fact that they are not given at the relevant grade level will cause students to memorize rather than learning by structuring the information. When the studies on the subject are examined, it has been determined that there are studies that are similar to the findings of the research. For example, in the study conducted by Tan Şişman and Akkaya (2017), it was determined that the scientific information in secondary school mathematics textbooks did not meet the outcome explanations given in the curriculum. Saraç and Yıldırım (2019), on the other hand, stated that the problems experienced in the implementation of the science course curriculum stem from the limitations of the textbooks. As a result of their research, Özcan and Duzgunoglu (2017) emphasized that teachers cannot be guided scientifically enough due to the simplicity of the learning outcomes.

Errors in textbooks cause permanent learning in the education process and the formation of misconceptions in individuals. Therefore, it is very important for both students and teachers to detect scientific errors in textbooks and correct them with information obtained from international sources (books, experiments, etc.).

## The Systematic Review of Studies about Web-Based Learning in Language Teaching Context<sup>1</sup>

Zülal Ayar<sup>2</sup>

### To cite this article:

Ayar, Z. (2021). The systematic review of studies about web-based learning in language teaching context. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 123-136. doi:10.30900/kafkasegt.957362

Review article

Received:25.06.2021


Accepted:19.08.2021

### Abstract

As also labelled as online learning or e-learning, Web-based learning (WBL) has recently come to the forefront in language education thanks to a huge number of online teaching practices the pandemic has induced as well as the new platforms and some applications accommodating language studies. As such, the current research has been orchestrated to review prestigious academic papers on WBL in ELT published in flagship journals from the years 2015 to 2020. Moreover, it aims at clarifying the recent trends on e-learning platforms. 20 empirical studies which were based on quantitative, qualitative, or mixed designs and indexed in Clarivate Analytics (Thomson Reuters) were incorporated into the study. Having investigated them particularly considering the education context, participants, and the methods, the researcher discovered that an overwhelming majority of the studies were administered in higher education context according to mixed and quantitative research designs. Furthermore, the research on online learning platforms was heavily related to one of the macro skills (i.e. writing) besides listening and vocabulary to a degree. Another fundamental result was the limited number of studies employing blended learning contexts enriched with authentic activities which would make learners use higher-order thinking skills in the digital world. Finally, some suggestions have been offered to future studies on WBL in the light of the findings.

**Keywords:** E-learning, language learning, online learning, systematic review, web-based learning

<sup>1</sup> This paper was presented at the 2nd International Conference on Educational Research on 5th December 2020.

<sup>2</sup>  Zülal Ayar, Lecturer Doctor, ayarz@ankara.edu.tr, Ankara University, School of Foreign Languages, Turkey

## Dil Öğretimi Bağlamında Web Tabanlı Öğrenmeye Yönelik Çalışmaların Sistematik Olarak İncelenmesi<sup>1</sup>

Zülal Ayar<sup>2</sup>

### Atıf:

Ayar, Z. (2021). Dil öğretimi bağlamında web tabanlı öğrenmeye yönelik çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 123-136. doi:10.30900/kafkasegt.957362

**Derleme Makalesi**

**Geliş Tarihi:**25.06.2021


**Kabul Tarihi:** 19.08.2021

### Öz

Çevrimiçi öğrenme, elektronik öğrenme ya da Web destekli öğretim olarak da söz edilen Web tabanlı öğrenme (WTÖ), pandeminin doğurduğu çok sayıda çevrimiçi öğretim uygulaması ve yeni platformlar sayesinde son zamanlarda dil öğrenimi ve öğretimi alanında oldukça ön plana çıkmıştır. Bu nedenle, mevcut araştırma, WTÖ üzerine 2015'ten 2020'ye kadar en saygın dergilerde yayınlanan akademik makaleleri incelemek için düzenlenmiştir. Ayrıca, bu analiz, elektronik öğrenme platformlarındaki son akımları ortaya çıkarmayı ve kapsama dâhil edilen çalışmaların bulgularını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Buna göre, önceden saptanan belli başlı kriterler ışığında, Clarivate Analytics (Thomson Reuters)'te indekslenen nicel, nitel ya da karma desenle planlanan 20 araştırmanın çalışmanın içinde yer almasına karar verilmiştir. Araştırmacı, eğitim bağlamı, katılımcılar ve araştırma yöntemlerini dikkate alarak incelemelerini titizlikle tamamladıktan sonra, çalışmaların büyük bir çoğunluğunun karma ve nicel araştırma desenlerine göre yükseköğretim kurumunda yürütüldüğünü keşfetmiştir. Buna ek olarak, çevrimiçi öğrenme platformları üzerine yapılan araştırmaların bir dereceye kadar dinleme ve kelime dağarcığı gelişimini hedeflemelerine rağmen, aslında bir makro beceri olan yazma ile daha yakından ilgili oldukları saptanmıştır. Bir diğer önemli bulgu ise, öğrencilerin dijital dünyada üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak özgün etkinliklerle zenginleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının çalışmaların çoğunda eksik kalmış olmasıdır. Son olarak, WTÖ üzerine yapılacak gelecek araştırmalar için yaratıcılığı geliştirmek adına bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi öğrenme, dijital öğrenme, dil öğrenimi, sistematik inceleme, web tabanlı öğrenme

<sup>1</sup> Bu çalışma, Second International Conference on Educational Research isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>  Zülal Ayar, Öğr. Gör. Dr., ayarz@ankara.edu.tr, Ankara Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye



## Introduction

Nowadays, language learners are accounted as digital natives and netizens by dint of the majority of student audience who are the members of Generation Z (Gen Z) or young adults born in the 2000s. Due to the fact that they are equipped with digital skills, and they can easily adjust to using digital technologies, web-based learning ('WBL' hereafter) platforms have appeared to be an indispensable part of language education. WBL can be portrayed as a pedagogy in which the content is conveyed via digital means and without a physically present teacher (Chung, 2003; Han, 2019). That is, WBL has to do with the lesson on the internet. The learners and teacher do not conduct face-to-face classes. Instead, the communication and coursework are managed through video conferencing, forums email, or chats. Therefore, interactive virtual learning systems are fairly ubiquitous in educational technology and (in) formal instructional settings.

From a broad perspective, technological innovations, such as unlimited Wi-Fi connections, online games, chatting, social networking, mobile learning (m-learning), blogging, and many other portable two-way communication tools have, in fact, reinforced the evolution of current learning approaches. Then, they have offered learners a range of online and in-person learning environments (Jeong, 2016; Miao & Mao, 2018; Mudra, 2020; Prensky, 2001). The resources retrieved from virtual and e-learning platforms are hence quickly spreading the scope of language education outside the established learning contexts providing access to a set of digital contents, and strategies considering the pedagogical values (see Figure 1).

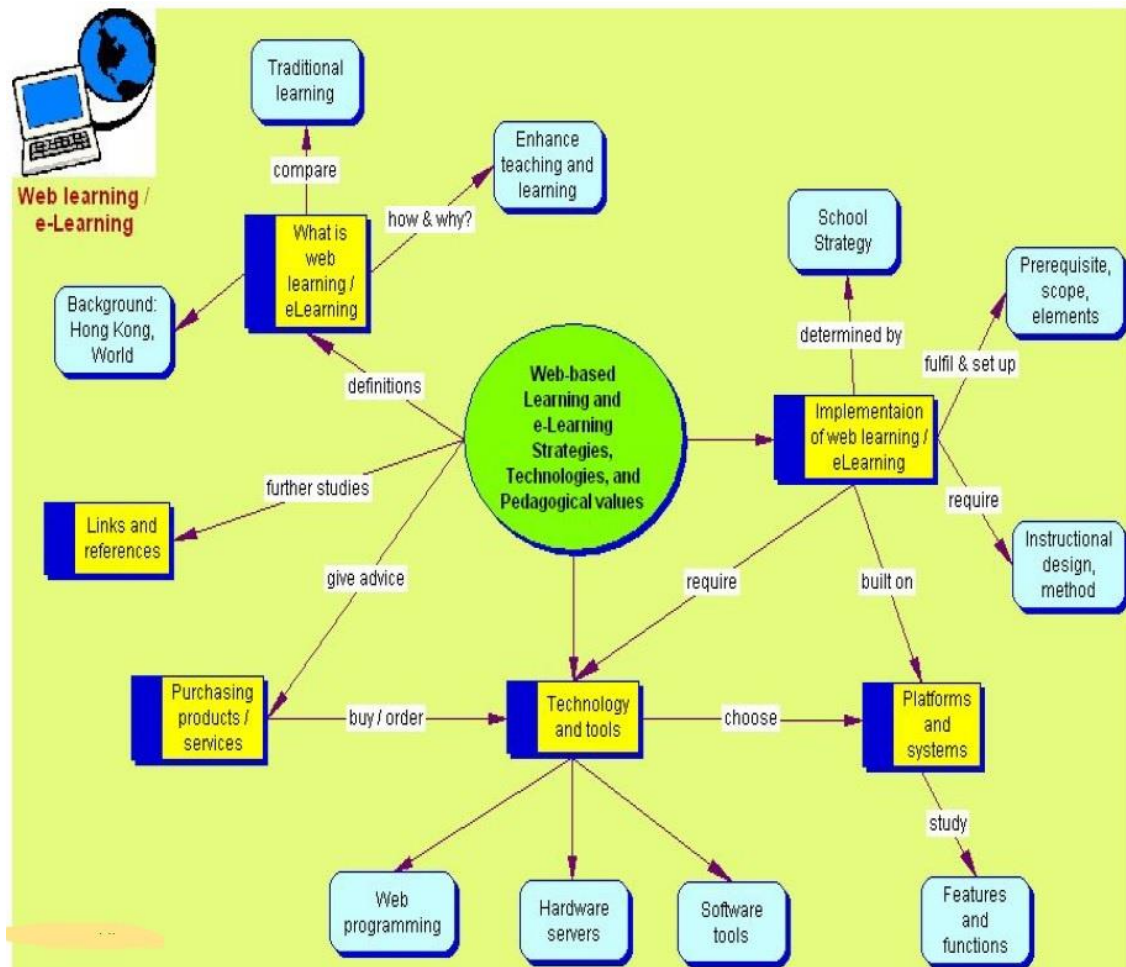


Figure 1. Web-Based Teaching and E-Learning (Chung, 2003, p.31.)

According to Figure 1, implementing online devices would facilitate experiential e-learning in consideration of student engagement, enthusiasm, language proficiency, and collaborative practices (Beard, Wilson, & McCarter, 2007). In a similar vein, preferences, beliefs, attitudes, expectations, and

(immediate) needs of learners must be widely-respected herein as well (Martin & Ertzberger, 2013). Consequently, they will be able to steer their own learning in time through distance education and the timely assistance of teachers. As such, immediate feedback will yield reaching the learning outcomes, and it will also serve as a vehicle to achieve effective e-learning thoroughly employing 'electronic interactions' (Lee, 2002). This would entail unlimited access to the instructional contents in turn (Meurers, Kuthy, Nuxoll, Rudzewitz, & Ziai, 2019).

All these facts imply that e-learning is to be characterized as a distinct setting from the traditional place-based classroom (on-campus) in terms of laying the weight on independent online studies and student-centred instruction as Figure 2 illustrates below.

Traditional Learning	Web/E-Learning (using IT)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teacher-centred instruction</li> <li>• Single-sense stimulation</li> <li>• Single-path progression</li> <li>• Single media</li> <li>• Isolated work</li> <li>• Information delivery</li> <li>• Passive learning</li> <li>• Factual, knowledge-based learning</li> <li>• Isolated, artificial context</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Student-centered instruction</li> <li>• Multisensory stimulation</li> <li>• Multipath progression</li> <li>• Multimedia</li> <li>• Collaborative work</li> <li>• Information exchange</li> <li>• Active/ exploratory/ inquiry-based learning</li> <li>• Critical thinking and informed decision-making</li> <li>• Authentic, real-world context</li> </ul>

Figure 2. The Differences between WBL and Traditional Learning (National Educational Technology Standards for Students, ISTE, 1998, p.2)

Figure 2 shows that WBL is advantageous over typical classroom instructions in the sense of providing efficient ways of how to deliver course materials, widening access to additional materials or serving as a source of supplementary materials on its own besides stimulating active learning. WBL has initially introduced hybrid and blended learning to the community of education, and then accelerated its impact on language teaching. To put it differently, the combination of the two can also be described as an approach that integrates face-to-face and distance learning to get the highest benefit from teachers, peers, and the content enriched with technological materials (Singh, 2003). Thus, hybrid or/and blended learning contains not only synchronous but also asynchronous learning activities. The former refers to e-courses, and a sense of community with real-time communication (e.g. online meetings, virtual lessons, instant messaging), whereas the latter implies non-periodic learning contexts supported with streaming media without forcing learners to respond or react just then, but allowing time to refine answers (e.g. recorded events). Accordingly, the learners respecting the great benefits of interaction must highly appreciate synchronous education, yet asynchronous lessons must be mostly opted by others who have the problem of autonomy/agency in the language learning process and look for easily accessible resources for mastery-based learning or independent studies (Cross, 2020). As is seen, the preferences and experiences of learners uncover how they can make a difference in personalized learning. Yet, it is to be remarked that these two types of education must be maintained in a delicate balance to arrange a creative and interactive learning atmosphere, critical thinking opportunities along with individualized mentoring.

As for the historical evolution of web-based environments in the education context, Ahamer (2010) straightforwardly expresses that online teaching and learning materials came out as the components of personal network or websites along with the spread and approval of the Internet almost at the beginning of the 90s. Besides the publications and uploads of language users, these materials were generally shared on the Net as supplemental materials by trading companies. The websites incorporating special themes started to accumulate links to the system in order to attract the target audience (i.e. the tutors) at the end of this century. In what follows, those notions were widened to the Learning Management System (LMS) in addition to the Learning Content Management System

(LCMS) so that the educators could gain direct access to the online materials. Beyond that, as the resources involved authoring tools, it would allow online lessons, live lectures (video streaming), and teaching/learning materials to be published on the World Wide Web (WWW).

As a matter of fact, a tight bond subsists among WBL, web-based teaching and training based on didactic concepts and aims (Bork, 2001, Prensky, 2001). In parallel, computer-aided distance education, m-learning, internet-based training have been introduced within a variety of styles. However, although WBL activities have utilized these technological innovations and some learning models through online platforms, their general inclinations, contributions to language learners and student-centred instructions, and also the most favoured systems within several cases need to be illuminated via a systematic review (Ahamer, 2010). As a result, this study has been planned to increase concerns for WBL and lends credence to the researchers in that this issue must be prevalently addressed in language education in light of the following research questions:

1. What is the general inclination in WBL from the years 2015 till 2020 in terms of research method, educational context, and participants?
2. What are the most common web-based systems to teach the target language?
3. What are the recent trends in e-learning platforms in the last five years?

### **Method**

Systematic reviews display a comprehensive look towards the literature. Thus, those studies are of utmost significance in the sense that they support revealing the obstacles in English Language Teaching (ELT). As such, referring to such kind of studies is much better for the conceptualization of language teaching and learning. The systematic review in the current paper adhered to a precise scheme examined research according to clearly identified principles and adopted an all-inclusive investigation approach (Gough, Oliver, & Thomas, 2012; Meissner, 2021). To define and choose the journals to be included in the review, the following parameters were settled:

- The journals which explicitly focus on WBL or applications of e-learning platforms in ELT
- Fully-refereed journals in four quartiles (Q1, Q2, Q3 or Q4) indexed in Emerging Sources Citation Index (ESCI), Arts & Humanities Citation Index (AHCI), or Social Sciences Citation Index (SSCI)

The reason why the ESCI, AHCI, and SSCI were determined as one of the parameters was that those journals are mostly known for their high research quality, and easier accessibility in academia (Zhang & Leung, 2014). To identify these journals, the researcher also utilized another systematic stepwise process. She initially attempted to embrace database thesauri and preliminary work after determining the keywords and phrases. However, due to some technical problems, she applied to the Web of Science (WoS) Core Collection in Clarivate Analytics choosing “all databases” with multiple indexes. Using Boolean operators, she typed “web-based”, “e-learning tool”, “web-based platform”, “online learning”, and “web system” with various combinations of those terms as further syntheses, such as “web-based database applications” (e.g. “web\* tools”, “web\* platform”, “web\* based platform”) along with alternative words (e.g. “tool”, “appliance”, “instrument”). In consequence, education educational research, education scientific discipline, social sciences interdisciplinary, linguistics, instruments instrumentation, multidisciplinary science, and social issues were selected from the field categories. Moreover, she searched the studies refining results by publication years. Then, proceeding papers, reviews, book chapters, letter, postscriptums, editorial material, projects, and dissertations were excluded due to their inconvenience to the required document types. The last step was perusing esteemed journals manually and examining the references of distinguished articles not to miss out on any pertinent studies. As a consequence of this preliminary analysis, the researcher decided on fourteen journals meeting the parameters (see Table 1). All of those journals welcome studies in the field of language education or technology integrated language teaching, hence they are all within the scope of this research.

After selecting the journals, four criteria were adopted to identify studies. As Petticrew and Roberts (2006) stress, principled reviews necessitate researchers to formulate a strategic plan and



determine the anteriority of how to single out the research. At that point, it is decisive to specify studies, discover relevant databases so as to retrieve the research and shape their data gathering system (Meissner, 2021). Therefore, after scrutinizing the relevant literature, the inclusion criteria for the current study were set. Accordingly, they must a) be written in English, b) incorporate empirical, rigorous research designs (qualitative, quantitative or both) to prove asserted claims or hypotheses and contribute to statistical analysis, c) have been published between January 2015 and October 2020, d) include online learning environments and assess the efficacy of WBL platforms adopted in distinct education contexts to illuminate common practices from modern language classes as well as English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) settings. Still, the studies using the web to advance teacher development, understand perceptions, beliefs or attitudes, and report teacher changes were not covered on the grounds that the review aimed at clarifying learning opportunities of students through e-learning tools and web-based applications.

In order to examine the chosen studies under the guidance of this systematic review, a review form was also designed by the researcher. Lots of formerly utilized forms in other systematic reviews were pointedly investigated while developing the form. This form would both comprise describing the demographic information concerning some essential characteristics of studies, such as participants, methods, education context, and qualitative information, such as general objectives, future suggestions. Afterwards, a number of experts in ELT scrutinized and assessed the review form for its reliability. The final version covered the following items:

- Information about the journal/publication year, main objectives, education context, methodology, the emphasis on WBL, general results and suggestions

Then, a colleague of the researcher screened these criteria and revised the studies based on the form. The approved research articles were set aside, yet five studies had been discussed owing to uncertainties about whether they must be accepted or excluded by the time consensus was reached. After this procedure, 20 articles were identified to be investigated.

After the reviews, the content analysis technique was employed seeing that this procedure would allow for inferences and interpretations about the research (Cohen & Manion, 1994; Meissner, 2021). Then, independent qualitative data analysis started with the revision of confirmed articles in light of three foregoing research questions by the researcher and the expert. After two coders completed the coding and creation of groups based on the results of the studies, themes were established at the last stage of this process. Finally, a high inter-rater reliability level with .92 agreement was reported between the coders (Gwet, 2014).

### Findings and Discussion

As stated above, the chosen research was analysed considering some study characteristics: participants, research methods, and education contexts. Apart from this, the recent issues within web-based language learning were analytically addressed through deductive reasoning. Firstly, the articles incorporated in this review must be plainly displayed.

Table 1.  
Information about the Selected Studies

Assigned Numbers for the Articles	Journals	Year	Research Method	Educational context	Participants
1	International Journal of Knowledge and Learning	2016	Mixed	College	EFL learners
2	Journal of Applied Psycholinguistics	2016	Quantitative	Higher Education	EFL learners

Table continued

3	Language Learning & Technology	2017	Mixed	Higher education	EFL and ESL learners
4	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2017	Quantitative	College	EFL learners
5	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2017	Quantitative	College	EFL learners
6	Journal of Computers in Education	2018	Mixed	Higher education	EFL learners
7	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2018	Quantitative	Higher Education	EFL learners
8	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2018	Quantitative	Higher Education	EFL learners
9	International Journal of Information and Communication Technology Education	2018	Quantitative	Higher Education	ESL learners
10	Turkish Online Journal of Distance Education	2018	Mixed	Higher Education	EFL learners
11	Argentinian Journal of Applied Linguistics	2018	Mixed	Higher Education	EFL learners
12	International Journal of Distance Education Technologies	2019	Quantitative	Higher Education	EFL learners
13	Computer Assisted Language Learning	2019	Qualitative	High School	EFL learners
14	Journal of Computing in Higher Education	2019	Mixed	Higher Education	EFL learners
15	Education and Information Technologies	2019	Mixed	Elementary School	EFL learners

Table continued

16	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2019	Quantitative	College	EFL learners
17	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2019	Quantitative	Students from different levels of education	EFL learners
18	International Journal of Emerging Technologies in Learning	2019	Qualitative	Higher Education	EFL learners
19	The Qualitative Report	2019	Qualitative	Higher Education	EFL learners
20	Annual Review of Applied Linguistics	2019	Quantitative	Secondary School	EFL learners

Table 1 presents the literature search with the articles, journals, publication dates according to respective study variables, namely research orientations, education context, the sample in research. Two studies operated in 2016 and another three conducted in 2017 can be easily discerned in the table above. It is followed by six academic work carried out in higher education in the 2018 academic year. Finally, the other nine articles from the year 2019 appear in the list, which takes this date to the top thanks to the highest number of research recorded in this time span. Still, neither in 2015 nor in 2020 was any empirical research involved in the review due to not fulfilling the inclusion criteria. Respecting another significant point, that is the journals, the reviewer noted seven studies from the 'International Journal of Emerging Technologies in Learning', whereas all of the other journals were included in this study with solely one publication.

Concerning the research methods, ten quantitative, three qualitative and seven mixed designs were adopted to analyse the data. Furthermore, a majority of the experiments were mostly administered at the tertiary level taking account of the colleges (N=4) and higher education context (N=12). Nevertheless, only one research was implemented in high school, elementary school, and secondary school for each. The other study covered in this review had a unique category in that students in the sampling were from different levels of education. This resulted in the alarming signals of narrowing down the scope of studies only to universities, which is the final phase of education. Yet, what learners experience up until this point seems to have been disregarded. Younger learners' digital literacy and their exploitations of internet-based tasks could have thrived in the mainstream in language studies at least considering the recent research (Cross, 2020; Moorhouse & Beaumon, 2020; Mudra, 2020). The findings also exposed that ESL learners partook merely in one design, similarly only one study focused on both EFL and ESL learners throughout the investigation. The others particularly concentrated on EFL learners (N=18) to inform us about their online learning experiences. This would also unveil the excessive deficits of examining ESL students' access to e-learning platforms and comparisons of two contexts to determine any possible motives behind the success or failures and orient future studies accordingly.

As for the frequently adopted web-based systems to teach English, a wide range of online platforms were discovered to be utilized in these studies: Ted, Research Writing Tutor (RWT), the Browser/Server (B/S) architecture, WALLeT project, English Language Skills Training System (ELSTS), Jukuu within computer-distance education, gamified environments, such as Kahoot, Quizlet, besides Powtoon (video maker), Nearpod (distance-hybrid learning setting) as well as YouTube as content sharing and organizing systems, "WritingGen" blog, Sketch Engine for Language Learning (SkELL), DynED (English language learning software), Model-View-Controller (MVC) architectural

pattern, Massive Open Online Course (MOOC) and Google Collaboration, the ADO.NET based on B/S structure, LMS covering Blackboard, Moodle, Canvas, Desire2learn, Sakai, and FeedBook. Additionally, Facebook was referred to as social media platform and adapted in two studies. As it would not be feasible to identify the frequently held e-learning system(s) specifying each paper one by one, they were characterized in terms of whether to be constructed according to blended learning. As a result, the articles numbered 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, and 19 in Table 1 were found to refer to blended learning in their designs. The 8th study was classified in Moodle platform due to using a computer modular learning environment. 11th and 19th research respected both Moodle and blended learning programs, whereas the others seemed to prefer developing new tools (N=3) or directly adopting any other existing web-based systems (N=8). Therefore, it can be firmly claimed that blended activities using current online platforms were favoured by scholars in data gathering and analysis. Nonetheless, it was quite surprising that none of the research in this review applied to any of the popular social networks, such as LinkedIn, MySpace, Pinterest, Twitter, Instagram, WhatsApp Messenger or other popular E-Systems as Edmodo, Google forms, Padlet, Socrative, ClassTree, Class Dojo, Wunderlist, Evernote, SeeSaw, to name but a few. It was despite their profitability in terms of being free, productive, secure applications with their intuitive features, and almost endless storage besides offering fun while gauging student understanding in real-time.

Regarding the common issues that researchers discussed resorting to e-learning and teaching tools in the last five years, the trends in designs were grouped under four broad themes even though they were intertwined with one another to some extents.

### **Writing Skill and WBL Tools**

Though cultivating comprehensive language ability was heavily underlined in the studies, writing improvement was by far the most examined aspect out of all skills. Cotos, Link and Huffman (2017) probed into if and how using direct corpus with the contributions of a web-based system (i.e. RWT) could change student writers' genre learning along with the advance in general writing skill. In the end, they noted the rise of awareness and the recovery of the target genre among writers and presented recommendations to deepen cognitive development through data-driven learning. Lu, Zheng and Li (2018) examined the impact of embedded summary writing on speaking related anxiety in a computer-based testing environment with the design of four modules on ELSTS. They revealed learners' understanding of the positive effect of summary writing on cognition and the process of language in mind besides the ebb in speaking anxiety. The result signifies strong bonds and interaction of two productive skills in foreign language anxiety.

Unlike any other researchers, Li and Zhang (2018) drew attention to flipped classroom instruction based on the online video while teaching practical English writing. Subsequently, they dwelled on the success of resorting to the flipped classroom in practical English writing via Jukuu Pigai.org. Considering this point from a different angle, Selçuk, Jones and Vonkova (2019) searched whether and how the social network (i.e. Facebook) could foster a collaborative writing process among EFL learners through self-reported accounts. Then, peer leadership was referred to be the great white hope thanks to its impact on self-efficacy, and self-regulation in language learning particularly to further writing practices. Similarly, Gava and Costa (2018) aimed to explore improvements in writing embracing collaborative online discussion forum within the frame of socio-cognitive perspective. They found out that social and cognitive practices reinforced with information and communication technology accelerated constructing general language knowledge cooperatively. In general, studies under this theme discovered the close liaisons of writing with the cognitive abilities of learners as will be discussed individually later and the leverage of written communication on soft skills.

### **Attitudes towards WBL Platforms**

The study of Yu (2018) took the issue to another critical concept associated with virtual language teaching and learning system: the attitudes of learners toward studying English. He looked into the approaches of learners about completing an English course on Facebook. After the study, they were found to be less motivated to interact with peers and take language lessons adopting WBL platforms when compared with face-to-face education. In that vein, Quadir, Chen and Yang (2019)



checked learners' attitude and perceptions of blog writing using the "WritingGen" blog. Accordingly, digital native writers were pleased with the blog writing exercise about higher uptakes and their frequent uses. Correspondingly, studies scrutinizing the needs of online English language learning, assessment of the efficacy of a model considering learner success and beliefs appeared in the research of Alizadeh (2019), İnal and Korkmaz (2019), and Qiu (2019) as underscored by Martin and Ertzberger (2013) and Singh (2003). Similar to Beard, Wilson, and McCarter (2007), Hirata and Hirata (2019) also respected psychological characteristics of language learning investigating learners' assessment of online corpora (i.e. SkELL) in English classes to report their attitudes and motivation. Overall, the common ground these scholars met was the close relationship amongst the efficiency of web resources, attitudes towards learning English and employing those tools respecting the vantage point of learners on this issue, which overlaps with Mudra (2020), and Prensky (2001).

### **Improvement of Listening and Vocabulary Using Digital Learning Systems**

Improving listening and expanding vocabulary drastically were highlighted as well in these studies. Miao and Mao (2018) analysed the positive influences of computer modular learning on pre-, in-, and post-listening phases. Karaaslan, Kılıç, Güven-Yalçın and Güllü (2018) reflected the progress of learners in vocabulary learning via digital tools and games, such as Kahoot and Quizlet along with exploring the impacts of synchronous and asynchronous online education on the overall learning experience. Last of all, researchers elaborated peer facilitation and collaboration through online forums and materials to promote learning and autonomy as was partially mentioned in former paragraphs. Jeong (2016) emphasized developing the communicative competence of learners with authentic materials and interactive activities from the TED platform. In doing so, he also aimed at disclosing their perceptions and stressed the weight of flipped instruction in language classes similar to Li and Zhang (2018). By the same token, Liang and Pang (2019) worked on teaching mode innovations so as to inspire learners to participate in lessons and cooperate, arise interest in language studies besides gaining new insights into foreign language learning. Han (2019) reinforced this view with a conceptual model based on an autonomous learning system and also declared to have designed it to compensate for the lack of collaborative communication in traditional classes. He concluded with the promising future of using object-oriented technology to entail accuracy and implied the significance of revealing needs to lead us to the creation of functional models to foster language education and provide an autonomous learning environment. Despite employing the same model with Han, Chai (2017) conceived, administered, and then tested B/S architecture only by taking the learning needs into account. In the end, she proved its feasibility and efficiency as a self-learning platform and a student-oriented development technology. On the whole, the research in this section resolved the enhancement of learner success and engagement thanks to the positive correlation of listening instructions and the word learning process.

### **Cognitive Skills and E-learning Platforms**

Lu (2017) studied learner cognition by revisiting constructivism, cognitive-interactionism along sociocultural perspectives in psychology and the distillation of schematic knowledge. He used a web-based hybrid learning model to check learners' memory skills with 1000 words and 24 units as well as aiming to see its power during the memorization process. Both the level of motivation and their achievement rates were found to increase in the end as in the research of Beard, Wilson, and McCarter (2007). Furthermore, gaining independence and developing new learning habits were regarded as investments in future learning. Likewise, Zahonero and Degano (2016) noted the headway in metalinguistic awareness of learners via wiki-assisted language learning and translation as a collaborative computer-assisted specialised program. Finally, Meurers et al. (2019) developed a web-based FeedBook to replace printed books providing immediate scaffolded feedback to exercises and randomized controlled field trials; then they concluded with its effectiveness on English language learners.

Taken together, the general themes established from the studies on virtual language learning platforms can be outlined as cognitive skills, writing skill competency, development of vocabulary as a sub-skill of macro skills and listening through interactive digital tools, and an essential element of psychological factors, the attitudes or manners of learners towards WBL. Regarding the inclinations

these reviewed articles are suggesting in addition to the future line of research that seems ahead, the implementation of blended learning, blog-writing, gamification, peer leadership approach, information and communication technologies as well as different computer-mediated communication would be promising in formulating knowledge and higher-order thinking skills besides enhancing students' academic achievement and learning enthusiasm in this digital age.

### **Conclusion and Implications for Future Research**

The study has intended to expose general dispositions in WBL from 2015 to 2020 analysing the modus operandi, education context, and participating groups. According to the results, the best part of these studies has been handled in higher education on EFL learners using quantitative designs and blended activities on the web in 2019. As the current review has also aimed to divulge hotly-debated points, and cutting-edge research focus on digital platforms, some suggestions for new venues of research and implications regarding e-learning are listed below in parallel with the analysis.

In light of the findings of this systematic review, studies about online learning platforms are detected to be heavily related to one macro skill (writing) besides listening and vocabulary to a degree, but marginalized the other basic skills instead of harmonizing all thoroughly abiding by integrated skills approach. But for this problem, it would pave the way for making learners associate four skills, and build their strategies to overcome learning difficulties. This analysis also affirms that using web-based multimedia in language education requires teachers to consider the opportunities they provide to learners primarily in terms of collaboration and interaction through social networks. To put it differently, implementing information and communication technologies to make learners use higher-order thinking skills in the digital world as in discussion forums or learning communities has been underlined with due diligence. To do it, the needs of learners must be well-clarified; in addition to that their views regarding the application of identified tools and attitudes towards the efficacy of digital systems or materials on language learning continuum ought to be recognized beforehand. In doing so, blended learning contexts enriched with authentic activities will raise awareness of being an independent language user through personalized learning, and inform learners of ubiquitous networked technologies besides allowing for strengthening cognitive language functions.

Furthermore, it has been explored that a close liaison subsists between the cognitive abilities of learners and their writing skill. Therefore, leveraging effective written communication on soft skills attaches high importance to help raise attainments in language studies. Additionally, a strong affinity exists among learner attitudes, the efficacy of web resources, and adopting e-tools according to their opinions and preferences. Finally, the research in this review highlights that learners' success and motivation will boost provided that the vocabulary learning process and listening instructions in WBL systems have been well-correlated with one another.

As for the suggestions for further studies, there is a growing necessity for executing WBL research, especially on young learners by directly addressing digital literacy skills to denote influences on their success and interaction. Moreover, more research examining ESL students' access to e-learning platforms is in need in the field. This stance accentuates the fact that learners need to get accustomed to online experiences and virtual lessons in a truly flexible-learning environment, have control of the pacing of their learning for self-governance and gaining a sense of themselves as an individual language learner. Hence, apart from very well-known systems, some different settings, such as massive collection of forums (e.g. Reddit), e-classes (e.g. Schoology, HyperDocs, Edmodo), video conferencing tools (e.g. PB Works, BlendSpace, Zoom) as well as Digg or RSS readers as online reading resources, workspaces (e.g. Slideshare, LiveBinders and Dropbox), social media (e.g. Twitter, Instagram, Pinterest, WhatsApp, LinkedIn, MySpace, Messenger), infographics in addition platforms organizing and sharing the content can be operated to enhance versatile virtual communication, increase both learner enthusiasm in language education, and the efficiency of study skills in a broad sense. Further, using digital games which fulfil a vital complementary role in language learning as Karaaslan et al. (2018) and Han (2019) feature would catalyse learning. In the same vein, hinging upon the 'here and now mobile learning' principle, the gamified environments might be adopted more as authentic materials and research instruments to search whether learners get fully involved in informal collaborative learning tasks in extended contexts (Martin & Ertzberger, 2013).

Similarly, Web-Based Simulation (WBS) would enable learners to gain hands-on experience, embolden them to be engaged in different real-like scenarios. Besides enhancing interaction via robust projects, WBSs will boost the personalization of language learning. This is also compatible with the view of hybrid classes by virtue of combining brick-and-mortar school and digital classroom. Nevertheless, merely Han's (2019) study has allowed for analysing live online learning with simulations, which alone calls forth the niche in the literature to be fulfilled in further research. Moreover, studies incorporating the reading skill into research design and methodology are quite rare in mobile technology and digital learning contexts, and hence future empirical research should tease out relevant reading activities.

Finally, based on the greatest disappointment of the result in that no studies from the year 2020 have been among the identified articles, new research conducted right after the outbreak of the Covid-19 crisis seems to be appreciated in the field. They must be conducted to indicate the impact of the pandemic on language education, precipitate learning opportunities within adaptive hypermedia, offer e-learning related pedagogical content knowledge (see, for example, Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia, & Koole, 2020), and also reveal its potential drawbacks or challenges in different contexts. Then, WBL platforms will be the agent of change in a vast array of different language features to be executed in studies of late.

#### **Ethics Statement**

In this study, as the author, I declare that the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" are complied with and that I do not take any of the actions based on "Actions against Scientific Research and Publication Ethics". At the same time, I declare that there is no conflict of interest, that the author contributes to the study, and that all the responsibility belongs to the article author in case of all ethical violations.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

## References

- Ahamer, G. (2010). A short history of web based learning including GIS. *International Journal of Computer Science & Emerging Technologies*, 1(4), 101-111.
- Alizadeh, I. (2019). Using an LMS in teaching English: A qualitative content analysis of medical sciences students' evaluations and suggestions. *The Qualitative Report*, 24(11), 2851-2873. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss11/12>
- Beard, C., Wilson, J. P., & McCarter, R. (2007). Towards a theory of e-learning: Experiential e-learning. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 3-15. Retrieved from: [www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/johlste](http://www.heacademy.ac.uk/hlst/resources/johlste)
- Bork, A. (2001). Adult education, lifelong learning, and the future. *Campus-Wide Information Systems*, 18(5), 195-203.
- Chai, J. (2017). Development of computer English education platform based on B/S model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12, 86-94. doi:10.3991/ijet.v12.i08.7134
- Chung, T. (2003). Web-based learning (E-learning). Retrieved from <http://www.thecorner.org/elearning>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th Ed.). New York, NY: Routledge.
- Cotos, E., Link, S., & Huffman, S. (2017). Effects of DDL technology on genre learning. *Language Learning & Technology*, 21(3), 104-130. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/october2017/cotoslinkhuffman.pdf>
- Cross, R. (2020). Synchronous online teaching of English as a foreign language with young learners: How do teachers do it? *CSBS INSPIRE Student Research & Engagement Conference*. 79. <https://scholarworks.uni.edu/csbsresearchconf/2020/all/79>
- Gava, I. Y., & Costa, N. V. D. (2018). A socio-cognitive approach to the development of EFL writing skills through a collaborative online discussion forum in a university course. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 6-25.
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An introduction to systematic review*. London: Sage Publications.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. Gaithersburg MD: Advanced Analytics.
- Han, H. (2019). Design and implementation of web-based English autonomous learning system. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14, 18-26. doi:10.3991/ijet.v14i06.9718
- Hirata, Y. & Hirata, Y. (2019). Applying 'Sketch Engine for Language Learning' in the Japanese English classroom. *Journal of Computing in Higher Education*, 31, 233-248. doi:10.1007/s12528-019-09208-z
- İnal, M. & Korkmaz, Ö. (2019). The effect of web based blended learning on students' academic achievement and attitudes towards English course. *Education and Information Technologies*, 24, 2603-2619. doi:10.1007/s10639-019-09890-7
- Jeong, K. (2016). Integrating a web-based platform to promote creativity and authenticity in language classrooms. *International Journal of Knowledge and Learning*, 11, 127-136. doi:10.1504/IJKL.2016.079752
- Karaaslan, H., Kılıç, N., Güven-Yalçın, G., & Güllü, A. (2018). Students' reflections on vocabulary learning through synchronous and asynchronous games and activities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(3), 53-70.
- Lee, L. (2002). Enhancing learners' communication skills through synchronous electronic interaction and task-based instruction. *Foreign Language Annals*, 35(1), 16-24.
- Liang, X. & Pang, J. (2019). An innovative English teaching mode based on massive open online course and Google collaboration platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14, 182-192. doi:10.3991/ijet.v14i15.11148



- Liu, X. & Zhang, J. (2018). Application of computer distance education in practical English writing teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13, 71-82. doi:10.3991/ijet.v13i04.8471
- Lu, L. (2017). Study on the effectiveness of computer-aided software in helping college students memorize English words. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12, 118-127. doi:10.3991/ijet.v12.i08.7146
- Lu, Z., Zheng, C. & Li, Z. (2018). Effects of embedded summary writing on EFL learners' anxiety and oral production in a computer-based testing environment. *Journal of Computers in Education*, 5, 221-241. doi:10.1007/s40692-018-0105-1.
- Martin, F., & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers and Education*, 68, 76–85.
- Meissner, C. A. (2021). “What works?” Systematic reviews and meta-analyses of the investigative interviewing research literature. *Applied Cognitive Psychology*, 35, 322-328. doi:10.1002/acp.3808
- Meurers, D., Kuthy, K. D., Nuxoll, F., Rudzewitz, B., & Ziai, R. (2019). Scaling up intervention studies to investigate real-life foreign language learning in school. *Annual Review of Applied Linguistics* 39, 161-188. doi:10.1017/S0267190519000126
- Miao, J. & Mao, L. (2018). Influence analysis of computer modular learning environment on college English listening teaching effect. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13, 129-138. doi:10.3991/ijet.v13i04.8476
- Moorhouse, B. L., & Beaumont, A. M. (2020). Utilizing video conferencing software to teach young language learners in Hong Kong during the COVID-19 class suspensions. *TESOL Journal*, 11, 545. doi:10.1002/tesj.545
- Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: How do EFL teachers and learners view its benefits and barriers? *Teaching English with Technology*, 20(3), 3-24, <http://www.tewtjournal.org>
- National Educational Technology Standards for Students*. (1998). ISTE.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden: Blackwell Publishing.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Qiu, L. (2019). Computer-aided English teaching platform based on secure shell framework. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14, 143-154. doi:10.3991/ijet.v14i16.11149
- Quadir, B., Chen, N. S., & Yang, J. C. (2019). Investigation of the generational differences of two types of blog writers: The generation gap influence. *International Journal of Distance Education Technologies*, 17, 54-70. doi:10.4018/IJDET.2019100104
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Post-digital Science and Education*, 2, 923–945. doi:10.1007/s42438-020-00155-y
- Selçuk, H., Jones, J., & Vonkova, H. (2019). The emergence and influence of group leaders in web-based collaborative writing: Self-reported accounts of EFL learners. *Computer Assisted Language Learning*. doi:10.1080/09588221.2019.1650781
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.
- Yu, W. C. W. (2018). English writing via a social networking platform. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 14, 17-32. doi:10.4018/IJICTE.2018010102
- Zahonero, M. L. & Degano, C. (2016). Enhancing metalinguistic awareness through collaborative computer assisted specialised translation: A rationale for the WALLeT project. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 14(1), 9-30.
- Zhang, Y., & Leung, L. (2014). A review of social networking service (SNS) research in communication journals from 2006 to 2011. *New media & society*, 17, 1007-1024. doi:10.1177/1461444813520477

## The Effect of Activities Based on Web 2.0 Tools on Students' Reflective and Critical Thinking and Problem Solving Skills in an Online Lesson

Cengiz Gündüzalp<sup>1</sup>

**To cite this article:** Gündüzalp, C. (2021). Çevrimiçi bir derste web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 136-156. doi: 10.30900/kafkasegt.936736

Research article

Received:12.05.2021


Accepted:19.08.2021

### Abstract

The aim of this study is to determine the effects of activities based on web 2.0 tools on students' reflective and critical thinking and problem solving skills in online lessons. The study was conducted by the mixed research method. In this respect, the pre-test, post-test experimental control group design and content analysis method were used together. The research group of the study consists of 42 students who study in the department of Turkish Language Teaching and take the course of Information Technologies at the faculty of education of a state university. The research group was determined by convenience sampling method. The quantitative data of the study were collected via the " Determination Scale of Reflective Thinking Level ", "Marmara Critical Thinking Disposition Scale" and "Problem Solving Inventory", and an "Interview Form" was used to collect the qualitative data . The quantitative data of the study were analyzed by the dependent and independent group t-test and the content analysis method was used in the analysis of the qualitative data. The findings obtained from the study showed that the experimental group was more successful in terms of reflective and critical thinking skills within itself and than the control group, and it was also more successful than the control group in terms of problem solving skills. Findings regarding students' views showed that there is a significant majority of opinions regarding that the activities based on web 2.0 tools are effective on students' reflective and critical thinking and problem solving skills in online lessons. In addition, it was seen that there were quite a lot of opinions about the fact that activities based on web 2.0 tools in online lessons are suitable for the purposes of the course and their use is necessary. As a result, it can be said that activities based on web 2.0 tools in online lessons have significant effects on students' reflective and critical thinking and problem solving skills.

**Keywords:** Online lesson, web 2.0, reflective thinking, critical thinking, problem solving

---

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Lecturer Doctor, Kafkas University Kazım Karabekir Vocational School of Technical Sciences, Turkey

## Çevrimiçi Bir Derste Web 2.0 Araçlarına Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Yansıtıcı ve Eleştirel Düşünme ile Problem Çözme Becerilerine Etkisi

Cengiz Gündüzalp<sup>1</sup>

**Atıf:** Gündüzalp, C. (2021). Çevrimiçi bir derste web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 136-156. doi: 10.30900/kafkasegt.936736

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:**12.05.2021

**Kabul Tarihi:**19.08.2021

### Öz

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine olan etkilerini belirlemektir. Çalışma karma araştırma yönetimi ile yürütülmüştür. Bu bakımdan ön test son test deney kontrol gruplu desen ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde Bilişim Teknolojileri dersini alan toplam 42 Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencisidir. Araştırma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın nicel verileri “Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği”, “Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Problem Çözme Envanteri” ile, nitel verileri ise “Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri bağımlı ve bağımsız grup t-testi ile nitel verileri ise içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular deney grubunun yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri bakımından kendi içinde ve kontrol grubuna göre başarılı olduğunu, problem çözme becerileri bakımından ise kontrol grubuna göre başarılı olduğunu göstermiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular ise çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözmeye yönelik becerileri üzerinde etkili olduğuna ilişkin görüşlerin önemli bir çoğunlukta olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun ve kullanımının gerekli olduğu yönündeki görüşlerinde oldukça fazla olduğu görülmüştür. Sonuç olarak çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine önemli etkileri olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi ders, web 2.0, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Öğretim Görevlisi Doktor, Kafkas Üniversitesi Kazım Karabekir Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Türkiye

## Giriş

Covid-19 salgını ile birlikte dünya genelinde eğitim öğretim alanında uzaktan eğitime dayalı çevrimiçi derslerin oldukça yaygın bir şekilde yapılmaya başlandığı söylenebilir. Öyle ki salgının başlamasından kısa bir zaman sonra yapılan araştırmalardan elde edilen istatistiklere göre Türkiye’de sadece Sakarya Üniversitesi’nde 2019-2020 bahar döneminde 7770 çevrimiçi ders yapılmış (Nam, Diren, Göl, Kaynak, Özbek, Tuna ve Horzum, 2020), Güney Kore’de ülkedeki toplam öğrenci sayısının %98,9’u (5,34 milyon) çevrimiçi derslere katılım göstermiş ve Fransa’da 800 bin öğretmen farklı uzaktan eğitim platformlarını kullanarak çevrimiçi dersler yapmıştır (Fidan, 2021). Bu durum dünya çapında çevrimiçi derslere gösterilen ilginin ne kadar büyük olduğunu göstermektedir. Özellikle salgın döneminde çevrimiçi derslere olan ilginin artışı daha belirgin bir hâl almış ve dünyanın birçok ülkesine yayılmıştır. Çevrimiçi derslerin bu kadar yoğun bir şekilde ilgi görmesi ve yapılmasının genel bir zorunluluktan kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Ancak çevrimiçi derslerde öğrencilerin okula, sınıfa ve kampüse gelme zorunluluğu olmadığı göz önünde bulundurulduğunda çevrimiçi derslerin derse katılımı daha kolay bir hâle getirerek eğitim öğretime katılımı arttırabildiği (Karalis ve Raikou 2020) için de salgın sürecinde alana önemli katkılarının olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi derslerin son zamanlarda eğitim öğretim süreçlerinde bu kadar yaygın bir şekilde kullanılması bu derslere ilişkin bazı durumların ortaya konulmasını gerekli kılmıştır. Çevrimiçi dersler planlama ve uygulama bakımından örgün eğitimdeki derslerden farklı (Erkut, 2020) bir yapıya sahiptir ve çevrimiçi bir dersin planlama, hazırlık ve geliştirme aşamaları oldukça uzun bir süreyi kapsamaktadır (Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020). Etkin ve etkili çevrimiçi bir dersin içeriğini oluşturmak adına ayrıntılı bir ders planı, çoklu ortam içerikleri gibi farklı öğretim materyallerine (Bao, 2020) ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılandığı çevrimiçi derslerde örgün eğitimde olduğu gibi öğrencilere farklı bilgi ve becerilerin kazandırılmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir. Nitekim öğrencilere farklı bilgi ve beceriler kazandırmak adına yapılan çevrimiçi dersler içeriğe odaklanmaktan çok, daha üst düzeyde öğretim tasarımı, çoklu ortam uzmanlığı ve teknolojik beceriler gerektirirken, karmaşık yapıdaki teknolojiler aracılığıyla öğrenme deneyimi sağlayabildiği (Oblinger ve Hawkins, 2006) ölçüde etkili olabilmektedir. Bunun için de çevrim içi derslerin daha fazla etkileşim içeren, yapısal olarak basit ve anlaşılır, görsel ve işitsel materyaller açısından zenginleştirilmiş ve her aşamada güncelleştirilebilir ve geliştirilebilir olmasının (Akmeşe, Erbay, Emiroğlu ve Kör, 2017) ve içeriklerinin öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde düzenlenip ve onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek farklı formatlara dönüştürülmesinin (Shiratuddin, Hassan & Landoni, 2003) gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu gerekliliklerin yerine getirilmesi hâlinde çevrimiçi dersler örgün derslerde olduğu gibi öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayabilecek, onların farklı bilgi ve beceriler edinmelerini destekleyebilecektir. Aksi hâlde çevrimiçi derslerde belirlenen amaç ve hedeflere ulaşılması mümkün olmayacaktır.

Çevrimiçi derslerin yapılma sıklığının arttığı bu zamanlarda çevrimiçi dersler için belirtilen durumlar dikkate alınarak bu derslerde belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak adına web 2.0 araçlarına dayalı etkinlikler kullanılabilir. Web 2.0 teknoloji, araç ve uygulamaları ile bilgi temelinde görsel yapıdaki içerik, etkin bir şekilde üretilip, düzenlenip paylaşılarak bilgi ve düşüncelerin akışı kolaylaşır, bu şekilde etkin kullanıcı ağları oluşturulmuş olur (Constantinides ve Fountain, 2008). Bu anlamda web 2.0 araç ve uygulamaları öğrenciler bilgilerini oluştururken onları üst düzey düşünmeye teşvik ederek (Adcock ve Bolick, 2011; Virkus, 2008) onların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008) ve öğrencilere gerçek hayat için gerekli olan farklı nitelikteki becerileri kazandırabilir (Karunasena, Deng ve Zhang, 2012). Bu becerileri çeşitlendirmek mümkündür. Yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri bunlardan bazılarıdır. Yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme sırasında veya öğrendikten sonraki süreçte öğrendiklerini dikkate alarak farklı ve yeni öğrenmeler gerçekleştirmek amacıyla kendi değerlendirmesini yapabilmesini ifade edebilmektedir (Uygun ve Çetin, 2014). Eleştirel düşünme ise farklı bakış açılarını kullanarak dikkatli ve mantıksal bir şekilde bilgi ve fikirleri çözümleyebilme ve amaçlı bir şekilde mantığa dayanarak hedefe yönelik düşünebilme (Duman, 2007) olarak ifade edilebilir. Problem çözümede bireylerin yaşantısının tamamında kendine yer bulan ve etkili olan, basitten karmaşığa çeşitli olaylarda oldukça büyük öneme sahip bir yaşam becerisi (Gülşen, 2008)



olarak görülebilir. Yansıtıcı, eleştirel ve problem çözme becerileri birbiri ile bağlantılı kavramlar olarak ifade edilebilir. Öyle ki yansıtıcı düşünmenin desteklenmesi bireyin problem çözme becerisine ve eleştirel düşünme sürecine olumlu katkılar sunarak yeni fikirleri ve düşünceleri ortaya çıkarmaya yardımcı olur (Hasırcı ve Sadık 2011). Bu düşünme becerilerinin 21. yüzyıl iş ve eğitim hayatında önemli bir yere sahip olduğu ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasının gerekli bir durum olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda web 2.0 araç ve uygulamaları öğrencileri 21. yüzyılın iş ve eğitim hayatına hazırlamada (Elmas ve Geban, 2012) ve bu alanlara ilişkin yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri öğrencilere kazandırmada kritik bir rol oynayabilir. Çalışma belirtilen durumlar dikkate alınarak web 2.0 araç, uygulama ve etkinliklerinin öğrencilerin yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerini etkileyebileceği göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi yürütülen bir derste web 2.0 araçlarına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine yönelik etkilerini belirlemek ve web 2.0 araçlarının çevrimiçi derslerde kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme beceri düzeylerine ilişkin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme beceri düzeylerine ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme beceri düzeylerine yönelik etkilerine ve web 2.0 araçlarının çevrimiçi derslerde kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Çalışma karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem ile yürütülen çalışmalarda nitel ve nicel yaklaşımlar ve yöntemler sistematik bir şekilde kasıtlı olarak tek bir çalışmada kullanılır, bu şekilde sonuca ulaşırken hem nitel hem de nicel veriler bütünleştirilir (Maxwell, 2016). Çalışmanın nicel boyutu ön test son test deney kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürütülmüştür. Deneysel desenler çalışmalarda değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak için kullanılan desenlerdir (Büyüköztürk, 2007) ve yarı deneysel desende bu anlamda deneysel desenlere oldukça benzer özelliklere sahiptir (Ekiz, 2003; Karasar, 2006). Çalışmanın nitel boyutunda görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bunun için öğrencilerin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Çalışmanın araştırma yöntemine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.  
Çalışmanın Araştırma Yöntemine Yönelik Bilgiler

Grup	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	
Deney	YDDBÖ	Web 2.0 Araçlarına Dayalı Etkinliler	YDDBÖ	Görüşme Formu
	MEDEÖ PÇE		MEDEÖ PÇE	
Kontrol	YDDBÖ	-	YDDBÖ	
	MEDEÖ PÇE		MEDEÖ PÇE	

Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ), Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MEDEÖ), Problem Çözme Envanteri (PÇE)

### Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde bilişim teknolojileri dersini alan toplam 42 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubu kolay ulaşılabılır durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiştir. Bu

yöntemde araştırmacı kolay ulaşılabilirliği yakın bir örneklem ile çalışmayı tercih ederek araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır. Gruplar ve gruplarda yer alacak öğrenciler tesadüfi olarak belirlenmiştir. Bunun için numaralandırma işlemi yapılmış olup sınıf yoklama listesindeki sıralama kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ölçeklere ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Grup	Erkek	Kız	Toplam
Deney	12	9	21
Kontrol	10	11	21

## Veri Toplama Araçları

### Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ)

Kember, Leung, Jones, Loke, McKay, Sinclair, vd. (2000) tarafından geliştirilen ölçek Başol ve Gencil (2013) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek dört alt boyutlu olup, 16 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert yapıya sahiptir. Ölçekteki maddeler toplam varyansın %53’nü açıklamaktadır. Faktör yükleri bakımından negatif yüke sahip bir madde yoktur. Ölçeğin alt boyutları alışkanlık, anlama, yansıtma ve kritik yansıtma’dır ve bu ölçeğin orijinalinin alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları .62-.76 aralığındadır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmış şeklinin Cronbach alpha içtutarlılık katsayısı .77’dir.

### Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (MEDEÖ)

Ölçek Özgenel ve Çetin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek altı faktör ve 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri akıl yürütme, yargıya ulaşma, kanıt arama, gerçeği arama, açık fikirlilik ve sistematikliktir. Faktör analiz değerleri bakımından KMO değeri .932 ve Bartlett’s Küresellik testi sonucu ise 6476.72 düzeyinde anlamlıdır. Faktörler arasında .35 ile .62 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ölçek toplam varyansın %56.35’ini açıklamaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .91, alt boyutları için ise .64-.85 aralığındadır.

### Problem Çözme Envanteri (PCE)

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ölçek Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek altı faktörlü olup, 35 maddeden oluşmaktadır ve 6’lı likert yapıya sahiptir. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 32, en yüksek puan ise 192’dir. Ölçekten alınan puanlar yüksek olması, öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan çalışmalardan ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuş olup ölçeğin alt boyutları için bu değerlerin .72 ile .85 aralığında değiştiği belirlenmiştir.

### Görüşme Formu

Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunda altı adet açık uçlu soru bulunmaktadır. İlk üç soru çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine olan etkilerini belirlemeye yöneliktir. Diğer üç soru ise çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini ortaya koyacak ifadeleri içermektedir. Görüşme formunda yer alan soruların iç geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Uzmanlar doktora eğitimini bilgisayar ve öğretim teknolojileri (üç kişi) ve eğitim bilimleri (iki kişi) alanlarında tamamlamış kişilerdir. Alan uzmanlarının görüşleri görüşme formunda yer alan soruların net ve anlaşılır olduğu yönünde olmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Çalışmaya ilişkin veriler üç ölçek ve görüşme formu ile toplanmıştır. Ölçekler ve görüşme formu dijital ortama uyarlanmış ve veriler web ortamında toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği (YDDBÖ), Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri

Ölçeği (MEDEÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) ile toplanmıştır. Bu ölçekler ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere ayrı ayrı uygulanmıştır. Çalışmaya ilişkin nitel veriler ise görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'nın 19.11.2020 tarih ve 15 sayılı oturumunda alınan 14 nolu karar ile izin alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Veri analiz işlemleri için ölçüm düzeyi, seçkisiz örneklem, gözlemlerin bağımsızlığı, normal dağılım ve varyans homojenliği (Pallant, 2016) gibi genel varsayımlar dikkate alınmıştır ve bu varsayımlarda herhangi bir ihlal durumunun olmadığı belirlenmiştir. Bu varsayımlar göz önünde bulundurularak araştırma sorularından birinci araştırma sorusuna cevap bulmak için bağımlı gruplar t-testi, ikinci araştırma sorusuna cevap bulmak için ise bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır (Field, 2009). Diğer taraftan çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna cevap bulmak adına öğrenci görüşlerine ilişkin verilerin analiz işlemleri için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve frekansları ile ifade edilmiştir. Araştırmaya ilişkin veri analiz süreci Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.  
Veri Analiz Süreci

Soru	Grup	Veri Top. Aracı	Puanlar /Veriler	Analiz Yöntemi
1.Soru	Deney	YDDBÖ MEDEÖ PÇE	Ön Test-Son Test Puanları	Bağımlı Gruplar T-Testi
2.Soru	Deney Kontrol	YDDBÖ MEDEÖ PÇE	Son Test Puanları	Bağımsız Gruplar T-Testi
3.Soru	Deney	Görüşme Formu	Öğrenci Görüşleri	İçerik Analizi

### Uygulama Süreci

Çalışmaya ilişkin uygulama toplam altı haftalık bir zaman diliminde derslerin yürütüldüğü Microsoft Teams programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci başlamadan önce öğrencilere süreç hakkında bilgilendirme yapılmış, web 2.0 araçları ve bu araçlara dayalı etkinliklerin derslerde nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bu gruplar ve bu gruplarda yer alacak öğrenciler tesadüfi olarak belirlenmiştir. Gruplara YDDBÖ, MEDEÖ ve PÇE ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde dersler deney ve kontrol gruplarında aynı strateji ve yöntemler kullanılarak yürütülmüştür. Kontrol grubunda konular öğrencilere sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile aktarılmıştır. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak derslerin belli bir bölümünde ve ders sonrasında öğrenciler tarafından web 2.0 araçlarına dayalı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda dersler eşit süreli olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür ve derslerde kullanılan web 2.0 araçları ve etkinlikleri her hafta dersin konusu, amaçları ve hedeflerine uygun olarak araştırmacı tarafından seçilmiş ve hazırlanmıştır. Bu işlemler gerçekleştirilirken farklı üniversitelerde uzaktan eğitimle çevrimiçi ve örgün eğitimle yüzyüze yürütülen bilişim teknolojileri derslerinin müfredatları, hedefleri, amaçları ve içerikleri incelenmiştir ve çeşitli alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Öğrencilerin etkinlikler yaptığı web 2.0 araçları ücretsiz olanlardan ve herhangi bir üyelik gerektirmeyenlerden seçilmiştir. Uygulamanın altı haftalık sürecine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır (Bkz. Tablo 4). Uygulama sürecinden sonra gruplara YDDBÖ, MEDEÖ ve PÇE son test olarak uygulanmıştır ve görüşme formu ile deney grubundaki öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Tablo 4.  
Uygulama Sürecine İlişkin Bilgiler

Hafta	Konu	Yöntem	Etkinlik	Web 2.0 Aracı
1.Hafta	Problem çözme kavram	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi,	Problem çözme kavram ve yaklaşımlarına yönelik	Wordwall

Tablo 4.  
(devamı)

	ve yaklaşımları	Anlatım yöntemi, Soru-cevap	bulmaca hazırlama.	
2.Hafta	Algoritma ve akış şemaları	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Farklı problemlere ilişki algoritma ve akış şemalarına yönelik kavram haritaları oluşturma.	Coogle
3.Hafta	Eğitimde internet kullanımı	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Eğitimde internet kullanımı ile ilgili e-kitap oluşturma.	Flipsnack
4.Hafta	İletişim ve işbirliği teknolojileri	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	İletişim ve işbirliği teknolojileri ile ilgili etkileşimli sunum hazırlama.	Prezi
5.Hafta	Güvenli internet kullanımı	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Güvenli internet kullanımına yönelik infografik hazırlama	Canva
6.Hafta	Bilişim etiği ve telif hakları	Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, Anlatım yöntemi, Soru-cevap	Bilişim etiği ve telif hakları ile ilgili kavramlar ile kelime bulutu oluşturma.	Wordle

### Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'nın 19.11.2020 tarih ve 15 sayılı oturumunda alınan 14 nolu karar ile gerekli izin alınmıştır.

### Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme (YD), eleştirel düşünme (ED) ve problem çözme (PÇ) beceri düzeylerinin ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.  
Deney Grubundaki Öğrencilerin YD, ED ve PÇ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SD	t	sd	p	d
YD <sub>Toplam</sub>	Ön Test	21	54.76	2.23	8.53	20	.000	2.62
	Son Test	21	59.85	1.59				
Alışkanlık	Ön Test	21	10.76	2.66	4.64	20	.000	1.35
	Son Test	21	13.80	1.74				
Anlama	Ön Test	21	15.90	1.97	1.18	20	.249	-
	Son Test	21	15.33	.79				
Yansıtma	Ön Test	21	16.33	1.31	1.80	20	.086	-
	Son Test	21	15.80	.40				
Kritik Yansıtma	Ön Test	21	12.23	2.48	4.46	20	.000	1.27
	Son Test	21	14.71	1.18				
		N	$\bar{X}$	SD	t	sd	p	d
ED <sub>Toplam</sub>	Ön Test	21	114.66	3.81	6.78	20	.000	2.14
	Son Test	21	125.61	6.14				
Akıl Yürütme	Ön Test	21	24.71	2.23	4.16	20	.000	1.18
	Son Test	21	27.14	1.85				
Yargıya Ulaşma	Ön Test	21	23.47	.92	4.95	20	.000	1.75
	Son Test	21	25.85	1.68				
Kanit Arama	Ön Test	21	16.95	1.56	4.34	20	.000	1.52
	Son Test	21	16.95	1.56				



Tablo 5.  
(devamı)

		N	$\bar{X}$	SD	t	sd	p	d
Gerçeği Arama	Son Test	21	19.04	1.16	2.11	20	.047	0.73
	Ön Test	21	16.33	1.49				
Açık Fikirlilik	Son Test	21	17.38	1.35	2.85	20	.010	0.90
	Ön Test	21	17.28	1.14				
Sistematiklik	Son Test	21	18.47	1.47	2.35	20	.029	0.74
	Ön Test	21	16.66	1.68				
PÇ <sub>Toplam</sub>	Son Test	21	17.90	1.64	1.42	20	.169	-
	Ön Test	21	87.42	12.74				
	Son Test	21	93.23	15.82				

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunda YD<sub>Toplam</sub>( $t_{20}= 8.53$ ,  $p= .000$ ,  $d= 2.62$ ), alışkanlık ( $t_{20}= 4.64$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.35$ ) ve kritik yansıtma ( $t_{20}= 4.46$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.27$ ) ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu anlamda etki büyüklüğüne ilişkin değerler yüksek düzeydedir. Deney grubunun son test puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 59.85$ ), ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 54.76$ ) daha yüksek olmasından hareketle çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Diğer taraftan deney grubunda anlama ( $t_{20}= 1.18$ ,  $p= .249$ ) ve yansıtma ( $t_{20}= 1.80$ ,  $p= .086$ ) ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Eleştirel düşünme bakımında deney grubunda ED<sub>Toplam</sub> ( $t_{20}= 6.78$ ,  $p= .000$ ,  $d= 2.14$ ), akıl yürütme ( $t_{20}= 4.16$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.18$ ), yargıya ulaşma ( $t_{20}= 4.95$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.75$ ), kanıt arama ( $t_{20}= 4.34$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.52$ ), gerçeği arama ( $t_{20}= 2.11$ ,  $p= .047$ ,  $d= 0.73$ ), açık fikirlilik ( $t_{20}= 2.85$ ,  $p= .010$ ,  $d= 0.90$ ) ve sistematiklik ( $t_{20}= 2.35$ ,  $p= .029$ ,  $d= 0.74$ ) ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunda eleştirel düşünmeye ilişkin son test puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 125.61$ ), ön test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 114.66$ ) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini arttırdığını göstermektedir. Etkinin büyüklüğünün yüksek seviyede bulunmasının da bunu destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir. Öte yandan deney grubunda problem çözümlerin ( $t_{20}= 1.42$ ,  $p= .169$ ) ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme (YD), eleştirel düşünme (ED) ve problem çözme (PÇ) beceri düzeylerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.  
Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YD, ED ve PÇ Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SD	t	sd	p
YD <sub>Toplam</sub>	Ön Test	21	53.19	2.85	.87	20	.392
	Son Test	21	54.38	4.52			
Alışkanlık	Ön Test	21	11.14	2.17	1.95	20	.065
	Son Test	21	12.57	2.15			
Anlama	Ön Test	21	15.09	.76	1.03	20	.313
	Son Test	21	15.47	1.56			
Yansıtma	Ön Test	21	15.33	.658	.83	20	.411
	Son Test	21	15.57	1.07			
Kritik Yansıtma	Ön Test	21	12.04	1.90	.17	20	.866
	Son Test	21	11.95	1.65			
ED <sub>Toplam</sub>	Son Test	21	125.28	4.18	1.93	20	.068
	Ön Test	21	120.76	8.88			
Akıl Yürütme	Ön Test	21	26.85	1.27	2.06	20	.052
	Son Test	21	25.52	1.99			
Yargıya Ulaşma	Ön Test	21	25.90	1.67	1.47	20	.155
	Son Test	21	24.90	2.38			
Kanıt Arama	Ön Test	21	18.71	1.34	1.53	20	.141
	Son Test	21	18.71	1.34			

Tablo 6.  
(devamı)

		N	$\bar{X}$	SD	t	sd	p
Gerçeği Arama	Son Test	21	17.90	1.84			
	Ön Test	21	17.57	1.02	1.37	20	.186
Açık Fikirlilik	Son Test	21	16.80	1.86			
	Ön Test	21	18.52	2.15	.48	20	.631
Sistematiklik	Son Test	21	18.28	1.55			
	Ön Test	21	17.71	1.58	.17	20	.866
PÇ <sub>Toplam</sub>	Son Test	21	17.61	1.56			
	Ön Test	21	94.47	12.71	1.77	20	.091
	Son Test	21	101.85	14.11		20	

Tablo 6'ya göre kontrol grubunun YD, ED, PÇ ve alt boyutlarının ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Kontrol grubunun YD, ED, PÇ ve alt boyutlarına ilişkin son test puan ortalamalarının bazılarının ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülse de bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin YD, ED ve PÇ'ye ilişkin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin YD, ED ve PÇ Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\bar{X}$	SD	t	sd	p	d
YD <sub>Toplam</sub>	Deney	21	59.85	1.59	9.344	40	.000	2.88
	Kontrol	21	53.19	2.85				
Alışkanlık	Deney	21	13.80	1.74	4.378	40	.000	1.35
	Kontrol	21	11.14	2.17				
Anlama	Deney	21	15.33	.79	.986	40	.330	-
	Kontrol	21	15.09	.76				
Yansıtma	Deney	21	15.80	.40	2.828	40	.008	0.87
	Kontrol	21	15.33	.65				
Kritik Yansıtma	Deney	21	14.71	1.18	5.432	40	.000	1.68
	Kontrol	21	12.04	1.90				
ED <sub>Toplam</sub>	Deney	21	125.62	6.14	7.772	40	.000	2.39
	Kontrol	21	111.67	5.47				
Akıl Yürütme	Deney	21	27.14	1.85	5.440	40	.000	1.68
	Kontrol	21	23.24	2.71				
Yargıya Ulaşma	Deney	21	25.86	1.68	4.946	40	.000	1.53
	Kontrol	21	23.05	1.98				
Kanit Arama	Deney	21	19.05	1.16	6.037	40	.000	1.86
	Kontrol	21	16.48	1.56				
Gerçeği Arama	Deney	21	17.38	1.35	4.447	40	.000	1.37
	Kontrol	21	15.29	1.67				
Açık Fikirlilik	Deney	21	18.48	1.47	2.916	40	.006	0.90
	Kontrol	21	17.14	1.49				
Sistematiklik	Deney	21	17.90	1.64	3.461	40	.001	1.06
	Kontrol	21	16.19	1.56				
PÇ <sub>Toplam</sub>	Deney	21	93.24	15.82	1.826	40	.075	-
	Kontrol	21	101.86	14.74				

Tablo 7'ye göre deney ve kontrol gruplarında YD<sub>Toplam</sub>( $t_{40}= 9.34$ ,  $p= .000$ ,  $d= 2.88$ ), alışkanlık ( $t_{40}= 4.37$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.35$ ), yansıtma ( $t_{40}= 2.82$ ,  $p= .008$ ,  $d= 0.87$ ) ve kritik yansıtma ( $t_{40}= 5.43$ ,  $p= .000$ ,  $d= 1.68$ ) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Bu anlamda etki büyüklükleri oldukça yüksektir. Deney grubunun son test puan ortalamalarının

( $\bar{X} = 59.85$ ), kontrol grubunun son test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 53.19$ ) daha yüksek olmasından hareketle çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeylerini arttırdığı söylenebilir. Diğer taraftan deney ve kontrol gruplarında anlama ( $t_{40} = .986$ ,  $p = .330$ ) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında eleştirel düşünme bakımından  $ED_{Toplam}$  ( $t_{40} = 7.77$ ,  $p = .000$ ,  $d = 2.39$ ), akıl yürütme ( $t_{40} = 5.44$ ,  $p = .000$ ,  $d = 1.68$ ), yargıya ulaşma ( $t_{40} = 4.94$ ,  $p = .000$ ,  $d = 1.53$ ), kanıt arama ( $t_{40} = 6.03$ ,  $p = .000$ ,  $d = 1.86$ ), gerçeği arama ( $t_{40} = 4.44$ ,  $p = .000$ ,  $d = 1.37$ ), açık fikirlilik ( $t_{40} = 2.91$ ,  $p = .006$ ,  $d = 0.90$ ) ve sistematiklik ( $t_{40} = 3.46$ ,  $p = .001$ ,  $d = 1.06$ ) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunun eleştirel düşünmeye ilişkin son test puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 125.62$ ), kontrol grubunun son test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 111.67$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum deney grubunda uygulanan web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme beceri düzeylerini arttığını göstermektedir. Öyle ki etki büyüklüğüne ilişkin değerlerin yüksek seviyede bulunması da bunu destekler niteliktedir. Öte yandan deney ve kontrol gruplarında problem çözme ( $t_{40} = 1.82$ ,  $p = .075$ ) son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin görüşme formunda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve bu cevaplara ilişkin frekans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.  
Öğrencilerin Görüşme Formundaki Sorulara Verdikleri Cevaplar

Soru		f		f	
Soru 1	Evet	21	Soru 5	Evet	18
	Hayır	0		Hayır	3
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>		<b>Toplam</b>	<b>21</b>
Soru 2	Evet	19	Soru 6	<b>Olumlu</b>	
	Hayır	2		Kalıcı öğrenmeyi sağlama	12
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>		Ders konularını daha iyi anlama	10
Soru 3	Evet	18	Soru 6	Anlamlı öğrenmeyi sağlama	10
	Hayır	3		Konu tekrarını sağlama	8
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>		Farklı düşünme becerileri geliştirme	7
Soru 4	Evet	19	Soru 6	Dersi eğlenceli hâle getirme	7
	Hayır	2		<b>Olumsuz</b>	
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>		Teknik problemler	4
				Teknolojik yetersizlik	3

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin tamamının “Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin yansıtıcı düşünme becerileriniz üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız” sorusuna evet ( $f = 21$ ) cevabını verdiği görülmüştür. Buna yönelik örnekler şöyledir:

“Evet yansıtıcı düşünce becerilerimin üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum ve çok iyi yarar sağladığımı düşünüyorum. Etkinlikler aklımda kalmasını sağlıyor ve motive ediyor” (DÖ3). “Evet web 2.0 araçlarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum çünkü bilgi üretmeye ve aynı zamanda da bilgi alışverişinin yani paylaşımının önünü açmaktadır” (DÖ7). “Evet düşünüyorum çünkü yansıtıcı düşünme becerilerimin gelişmesini durumlar karşısında mantıksal olarak düşünerek olumlu ya da olumsuz bir sonuca ulaşmamı sağlama konusunda tamamen destekleyici oluyor” (DÖ9).

Öğrencilerin “Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin eleştirel düşünme becerileriniz üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız” sorusuna verdikleri cevaplar dikkate alındığında öğrencilerin önemli bir çoğunluğu bu soruya evet ( $f = 19$ ) cevabını vermiştir. Bu cevaplara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Evet eleştirel düşünme ve yeterli düzeyde sorgulama becerisi kazandırdığını söyleyebilirim bu etkinliklerin” (DÖ10). “Derslerde kullanılan web 2.0 araçları bilgi ve düşünceleri akıl yürüterek, analiz ve değerlendirme yaparak daha iyi anlamamızı sağlayarak bu süreçleri mantıksal bir çerçevede sonuçlandırıp değerlendirmemize destek olur. Böylece eleştirel düşünme becerilerimize katkı sağlar” (DÖ11). “Evet olayın, durumun, oluşumun nedenine odaklanıp ona göre çözüm üretmem konusunda çok etkili olduğunu düşünüyorum” (DÖ17).

Deney grubundaki öğrencilerin “Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin problem çözme becerileriniz üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız” şeklindeki soruya verdikleri cevaplarda evet (f = 18) seçeneğinin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Evet problem çözme üzerindeki mantıksal ilerleyişi öğretip sorunların nasıl bir şekilde çözülebileceğini öğrettiği için bu araçları destekleyici ve yararlı buluyorum.”(DÖ18). “Evet düşünüyorum. Çünkü durumlara sistematik ve pratik yaklaşabildiğimiz için durumlara çok daha geniş açıdan bakmamızı sağladı ve problem çözme yeteneğimizi geliştirdi”(DÖ21). “Evet, problem çözme becerilerim üzerinde etki yarattığını düşünüyorum. Farklı web 2.0 araçları farklı konularda, makalelerde, inceleme yazılarında yapmış olduğum araştırmalar ve ödevlerde bana çok yardım etti ve problemleri çözmemde de etkili olduğunu düşünüyorum” (DÖ20).

Web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin çevrimiçi derslerde kullanımına yönelik sorulardan “Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin dersin amaçlarına uygun olduğunu düşünüyor musun? Açıklayınız” sorusuna öğrencilerin birçoğunun evet (f= 19) yanıtını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin buna yönelik görüşleri şöyledir:

“Çevrimiçi gerçekleşen derslerimizde bizlere hızlı ve pratik bir yolla öğrenim imkânı sağlıyor. Bu araçların çeşitli olması dersleri çok yönlü olarak işlememize olanak sağlıyor. Bundan dolayı amaca uygun olduklarını düşünüyorum”(DÖ15). “Evet dersin öğrenme amacına uygun olduğunu düşünüyorum. Web 2.0 araçları öğrenciler için öğrenmeyi daha anlamlı hâle getirir ve öğrenciler daha motive olmuş bir şekilde öğrenme sürecinin bir parçası olurlar” (DÖ12). “Evet uygun çünkü dersin amacı o konuyu özümseyebilmemiz ve kalıcı olması bu uygulamalar ile bu sağlanıyor ve öğrenmeler daha kalıcı oluyor” (DÖ6).

Öğrencilerinden çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarının kullanıldığı etkinliklere ilişkin “Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor musun? Neden ” sorusuna evet (f= 18) cevabını verenler grup mevcudunun önemli bir çoğunluğunu oluşturmuştur. Buna yönelik cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Evet. Çünkü zorlanmadan bu dersi öğrenebilmemizi sağlıyor. Örneğin derste anlatılanlardan sonra bu etkinliklere yöneldiğimizde derin bir tekrar yapmamıza gerek kalmadan bir tekrar olanağı sunuyor” (DÖ5). “Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Hele böyle uzaktan görmüş olduğumuz eğitimi göz önünde bulundurursak gerek daha hızlı gerek daha iyi bir şekilde öğrenmemizi ve daha verimli ders işlememizi sağlıyorlar” (DÖ16). “Gereklidir. Nedeni ise sadece konuyu hocadan dinlemek ve sunuma bakmak tam öğrenmek için yeterli olmaz ama üstüne bu uygulamalarda pratik yapılır ise becerilerimiz ve problem çözme yeteneklerimiz artar ve konuyu daha iyi kavrarız. Bu nedenle bu etkinliklerin kullanılması gereklidir” (DÖ8).

Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarının kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak adına öğrencilere sorulan “Çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız” sorusuna derslerde web 2.0 araçlarının kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönlerini ifade eden farklı cevaplar verildiği görülmüştür. Olumlu yönler arasında kalıcı öğrenmeyi sağlama (f= 12), ders konularını daha iyi anlama (f= 10), anlamlı öğrenmeyi sağlama (f= 10), konu tekrarını sağlama (f= 8), farklı düşünme becerileri geliştirme (f= 7), dersi eğlenceli hâle getirme (f= 7) gibi farklı cevapların olduğu görülmüştür. Olumsuz yönler arasında ise teknik problemler (f= 4) ve teknolojik yetersizlikler (f= 3) gibi cevapların olduğu belirlenmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların genellikle olumlu yönde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini geliştirdiği yönündeki görüşlerinin daha baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin de buna paralel olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar ile ölçeklerden elde edilen bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı olarak yürütülen etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerine olan etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Salgın süreci boyunca ve sonrasında devam edecek olan çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin farklı düşünme becerilerine olan etkilerini ortaya koymanın ileride yapılacak çalışmalara ve uygulamalara yön verebileceği öngörülmektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ile deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile bunların alt boyutları ve problem çözmeye ilişkin ortalama puanlarının genel olarak arttığı belirlenmiştir. Aynı zamanda deney grubunun yansıtıcı ve eleştirel düşünme toplam, yansıtıcı düşünme alt boyutlardan alışkanlık ile kritik yansıtma ve eleştirel düşünme alt boyutlarının tamamının ortalama puanları arasında anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin kullanılmasının deney grubundaki öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ancak aynı etki problem çözme becerilerinde görülememiştir. Deney grubundaki öğrenciler web 2.0 etkinliklerinin etkisi ile yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerileri açısından başarı göstermişlerdir. Bu sonuçların elde edilmesinde web 2.0 teknolojileri aracılığıyla bilgiye farklı kaynaklardan erişim sağlamaya (Şendag, Erol, Sezgin, ve Dulkadir, 2015) dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda web 2.0 araç ve teknolojileri ile üretilen ve paylaşılan dinamik bilginin üretim ve paylaşım faaliyetleri eleştirel faaliyetler olarak değerlendirildiği (Callaghan ve Bower, 2012; Lange, 2007) için bu yöndeki etkinliklerin mevcut sonuca etkisi olmuş olabilir. Diğer taraftan yansıtıcı düşünme açısından ulaşılan sonuçlara, yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkısı olan kendini değerlendirme ve kavram haritaları üzerinde çalışma gibi farklı strateji ve araçların (Lai ve Land, 2009; Moon, 2006) kullanılmasını içeren web 2.0 etkinlikleri etki etmiş olabilir. Ayrıca gelişmiş web 2.0 teknolojileri ve araçları ile öğrenciler özellikle yansıtıcı sosyal görüşme sürecinde herhangi bir kodlama bilgisine ihtiyaç duymadan oluşturdukları alanlarda farklı kişilerden geri bildirim desteği alabildikleri (Bayrak ve Usluel, 2011) ve kendi düşüncelerini düzenleme sürecinde farklı bakış açılarını görebildikleri (Moon, 2006) için yansıtıcı düşünmeye ilişkin bu sonuçların ortaya çıktığı düşünülebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Xie, Ke ve Sharma (2008), Namwar, Naderi, Shariatmadari ve Seifnaraghi (2009), Barrett (2010), Kazancı ve Bedir (2014), DeNoyelles ve Reyes-Foster (2015) ve Aytan ve Başal'ın (2015) araştırma bulgularına paralellik göstermektedir. Ancak Chan ve Ridgway (2005), Bayrak (2010) ve Çakır, Adsay ve Uğur'un (2019) araştırma bulguları ile çelişmektedir. Bu durum derslerin çevrimiçi yapılmasından kaynaklanmış olabilir. Öyle ki çevrimiçi derslerin planlama ve uygulama bakımından örgün eğitimdeki derslerden farklı (Erkut, 2020) bir yapıya sahip olmasının buna etki ettiği düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi derslerde teknolojik beceriler gerektiren karmaşık yapıdaki teknolojiler aracılığıyla öğrenme deneyimi (Oblinger ve Hawkins, 2006) sağlamada gösterdiği başarının da bu farkın ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Deney grubunda problem çözmeye ilişkin ortalama puanlar ön test son test arasında artmıştır. Puanlarındaki bu artış öğrencilerin problem çözme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerinin bir işareti olarak görülebilir. Bu anlamda elde edilen sonuçlar Gündoğdu (2017), Çakır vd. (2019), Alt ve Raichel (2020) ve Erdoğan ve Şengül'ün (2021) çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar ile çelişmektedir. Bu durum öğrencilerin çevrimiçi derslerde öğretmen ve içerik ile etkili bir etkileşimde bulunamaması, işbirliği içinde çalışmaması, araştırma ve sorgulama becerilerini tam olarak kullanamaması (Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal, 2011) gibi farklı sebeplerden kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinlikler yapılırken belirtilen durumlar göz önünde bulundurularak yapılacak çalışmaların alana farklı katkılar sunacağı öngörülmektedir.

Çalışmada yansıtıcı ve eleştirel düşünme toplamı, yansıtıcı düşünme alt boyutlarından alışkanlık, yansıtma ve kritik yansıtma ve eleştirel düşünme alt boyutlarının tamamı bakımından deney grubu lehine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Öte yandan problem çözme açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmasa da deney grubu bu anlamda kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. DeNoyelles ve Reyes-Foster'ın (2015) web 2.0'a dayalı kelime bulutu aracılığıyla yaptığı metin analizi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği, Barrett'in (2010) ağ günlüklerinin kullanımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini



geliştirdiğini, Çakır ve diğerlerinin (2019) web 2.0 yazılımlarını kullandıkları çalışmalarında problem çözme faktörü bakımından deney 2 grubunda anlamlı farklar olduğunu gördükleri araştırma bulguları bu çalışma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu sonuçların elde edilmesinde deney grubunda kullanılan web 2.0 etkinliklerinin öğrenme ve öğretmede aktif katılımı desteklemesinin yanında eleştirel düşünmeyi teşvik etmesinin (Beldarrin, 2006) etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda web 2.0 araçlarının eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerinin gelişimini destekleme potansiyeline sahip olmasının da (Eales-Reynolds, Gillham, Grech, Clarke ve Cornell, 2012) bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan deney grubunda dijital kavram haritaları üzerinde çalışmayı içeren strateji ve araçların (Lai ve Land, 2009; Moon, 2006) kullanıldığı web 2.0 etkinliklerinin yapılmasının da sonuçlara etkisi olmuş olabilir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin web 2.0 etkinlikleri ile düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık kazanmayı, süreç boyunca zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek ve geliştirmek için planlama yapmayı ve kendi değerlendirmelerini yapabilmeyi (Akkoyunlu, Telli, Çetin ve Dağhan, 2016) daha iyi yapabildikleri için yansıtıcı düşünme becerileri açısından kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Problem çözme bakımından ise deney grubundaki öğrenciler web 2.0 etkinliklerinin günlük hayatla ilişkili konularda problemleri çözmeye ilişkin verdikleri farklı bilgilerden ve karar verme süreçlerindeki katkılarından (Momeni, Cardie ve Diakopoulos, 2015; Savolainen, 2015) daha iyi yararlanabildikleri için kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olmuş olabilirler. Elde edilen sonuçlar Barrett (2010), Mendenhall ve Johnson (2010), Kazancı ve Bedir (2014), DeNoyelles ve Reyes-Foster (2015), Aytan ve Başal (2015), Gündoğdu (2017), Çakır vd. (2019), Alt ve Raichel (2020) ve Erdoğan ve Şengül'ün (2021) çalışmalarından elde ettikleri bulgular ile paralellik göstermektedir. Fakat Bayrak (2010) ve Çakır ve diğerlerinin (2019) çalışma bulgularıyla çelişmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki en dikkat çekici sebep olarak web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin çevrimiçi derslerde yapılmasının olduğu düşünülebilir. Ayrıca bazı öğrencilerin teknolojik anlamda kendilerini yetersiz hissetmeleri ve teknik anlamda problemler yaşamaları da bu durum üzerinde etkili olmuş olabilir. Öğrencilerin görüşleri de bu yöndedir. Bu anlamda problem çözmeyi desteklemek için web 2.0 araçlarının kullanımını içeren öğrenme fırsatlarına ilişkin kolaylaştırıcı ve destekleyici etkili araçlar seçmek anlamlı ödevler hazırlamak, aktif bir şekilde kolaylaştırmak ve yönlendirmek gibi birçok unsur göz önünde bulundurulmalıdır (Koehler, Newby ve Ertmer, 2017). Bu açıdan gelecekte yapılacak çalışmalarda belirtilen durumların göz önünde bulundurulması ile elde edilecek sonuçların alana önemli katkılar sunacağı düşünülebilir.

Çalışmadaki öğrenci görüşleri ile çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Web 2.0 araçlarının çevrimiçi derslerde kullanımının dersin amaçlarına uygun olduğu ve bu araçların çevrimiçi derslerde kullanımının gerekli olduğu da bu görüşler ile ortaya konulmuştur. Ayrıca öğrenci görüşleri ile web 2.0 araçlarının çevrimiçi derslerde kullanılmasının öğrenciler açısından kalıcı öğrenmeyi sağlama, konuları daha iyi anlama, anlamlı öğrenmeyi sağlama, konu tekrarını sağlama ve buna benzer olumlu ve teknik problemler yaşama, teknolojik olarak yetersizlik gibi olumsuz yanlarının olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Shon ve Smith, 2011, Aldır (2014) ve Korucu ve Çakır (2014), Kappers ve Cutler (2015), Sikarwar (2015), Turhan ve Bayram (2017), Timur, Timur, Arcagök ve Öztürk'ün (2020) yaptığı çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun web 2.0 araç, uygulama ve etkinliklerinin kullanıcılarına iletişim, etkileşim, bilgi paylaşımı, bilgiye kolay erişim, bilgi depolama, bilgiyi paylaşım, farklı şekillerde değerlendirme ve görselleştirme gibi farklı seçenekleri her seviyede sunmasından (Ajjan ve Hartshorne, 2008; Altun, 2008) kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca web 2.0 teknolojilerinin kullanıcılarına sundukları avantajlar ve kullanımının kolay olması sayesinde öğrencilere ihtiyaç hâlinde farklı kolaylıklar ve destekler sağlayabildikleri (Turhan ve Bayram, 2017) için öğrenciler tarafından benimsenmiş bu da sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabilir. Buna ek olarak web 2.0 araçlarının öğrencilerin derse olan ilgisini artırma, kalıcı öğrenmeyi sağlama, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı sunma ve teknoloji okuryazarlığını geliştirme (Özmen vd., 2011) ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olma (Karaman vd., 2008) gibi farklı özellikleri öğrenciler tarafından kabul gördüğü için bu sonuçların ortaya çıktığı düşünülebilir.

Sonuç olarak çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin yansıtıcı ve eleştirel düşünme ile bunların alt boyutlarına ilişkin becerilere olumlu etkileri

olduğu söylenebilir. Fakat problem çözme becerileri için aynı etki sağlanamamıştır. Öğrencilerin görüşleri de genel olarak bu yönde olmuştur ve öğrenciler çevrimiçi derslerde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmuşlardır. Bu anlamda çalışmaya ilişkin sonuçlar ve benzer çalışma sonuçları göz önünde bulundurularak çevrimiçi dersler ve web 2.0 araçlarına yönelik olarak gelecekte yapılacak çalışmalar alana önemli katkılar sunabilecektir.

Çalışmanın sınırlılıkları ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Çalışma uzaktan eğitimle yürütülen çevrimiçi derslerde gerçekleştirilmiş olup, gelecekteki çalışmalar örgün eğitimle yüz yüze yürütülen derslerde gerçekleştirilebilir.
- Çalışmada öğrencilerin yansıtıcı, eleştirel ve problem çözme beceri düzeylerindeki değişimler dikkate alınmış olup, benzer çalışmalar farklı beceri düzeylerine yönelik olarak gerçekleştirilebilir.
- Çalışmada web 2.0 araçlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olmadığı görülmüş olup, gelecekte yapılacak çalışmalarda bu durum dikkate alınarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilecek farklı web 2.0 etkinliklerinin gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Çalışma Türkçe öğretmenliği bölümündeki 42 öğrenci ile sınırlı olup, gelecekteki çalışmalar farklı araştırma grupları ve farklı sayıdaki öğrenci ile yürütülebilir.
- Çalışma Bilişim Teknolojileri dersi kapsamında yürütülmüş olup, benzer çalışmalar farklı derslerde yürütülebilir.
- Çalışmanın uygulama aşaması toplam altı haftalık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiş olup gelecekteki çalışmaların daha uzun bir uygulama sürecinde gerçekleştirilmesi önerilebilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi beyan ederim. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririm.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı

Etik kurul karar tarihi: 19.11.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 28644117-905.02/

### Kaynakça

- Adcock, L. ve Bolick, C. (2011). Web 2.0 tools and the evolving pedagogy of teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(2), 223-236.
- Ajjan, H. ve Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Akkoyunlu, B., Telli, E., Çetin, N. M. ve Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 312-330.
- Akmeşe, Ö. F., Erbay, H., Emiroğlu, B. G. ve Kör, H. (2017). Uzaktan eğitimde ders içeriği oluşturma platformu. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 1521- 1546. doi: 10.17218/hititsosbil.337087
- Aldır Z. (2014). *Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Alt, D. ve Raichel, N. (2020). Higher education students' perceptions of and attitudes towards peer assessment in multicultural classrooms. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(6), 567-580.
- Altıok, S., Yükseltürk, E. ve Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Altun, A. (2008, Mayıs). *Yapılandırmacı öğretim sürecinde viki kullanımı*. International Educational Technology Conference (IETC). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Aytan, T. ve Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 149-166.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115. doi: 10.1002/hbe2.191.
- Barrett, J. (2010). Blogging it: Encouraging reflective thinking for architectural practice. *CEBE Transactions*, 7(1), 38-50.
- Başol, G. ve Evin-Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-946.
- Bayrak, F. ve Usluel, Y. K. (2011). Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 93-104.
- Bayrak, F.(2010) *Ağ günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends. *Distance Education* 27(2), 139–153.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Callaghan, N. ve Bower, B. (2012). Learning through social networking sites – the critical role of the teacher. *Educational Media International*, 49(1), 1-17.
- Chan, K.K. ve Ridgway, J. (2005, July). *Blog: a tool for reflective practice in teacher education?* The 3rd International Conference on Education and Information systems: Technologies and Applications. Orlando, International Institute of Informatics and Systematics.
- Constantinides, E. ve Fountain, S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 9(3), 231-244.
- Çakır, R., Adsay, C. ve Uğur, Ö. A. (2019). Ters-yüz sınıf modelinin ve web 2.0 yazılımlarının bilgisayarca düşünme becerisi, etkinlik tecrübesi ve uzamsal düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 845-866.
- DeNoyelles, A. ve Reyes-Foster, B. (2015). Using word clouds in online discussions to support critical thinking and engagement. *Online Learning*, 19(4).
- Duman, B. (2007). *Beyin temelli öğrenme*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eales-Reynolds, L. J., Gillham, D., Grech, C., Clarke, C. ve Cornell, J. (2012). A study of the development of critical thinking skills using an innovative web 2.0 tool. *Nurse education today*, 32(7), 752-756.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Erdoğan, F. ve Şengül, Ö. A. (2021). Akran dönütü desteği ile tasarımılanan dijital öğretim materyallerinin problem çözmeye ve bilgi-iletişim teknolojileri yeterlilik algılarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 129-159.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10, 125-133. doi:10.2399/yod.20.002.
- Fidan, G. (2021). *Covid-19 pandemisi'nde uzaktan eğitim süreci: G2O örneği*. Rafand Enterprise Red Apple Foresight and Development. <https://rafand.org/wp-content/uploads/2021/03/Gamzegul-Fidan.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). London: Sage.
- Gülşen, D. (2008). *Farklı lig düzeyinde oynayan futbolcuların oynadıkları mevkilere, öğrenim durumu ve spor yaşlarına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gündoğdu, M. M. (2017). *Web 2.0 teknolojileri ile geliştirilmiş işbirlikli öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hasırcı, Ö., K. ve Sadık, F. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 195-210.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of counseling psychology*, 29(1), 66.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. ve Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Kappers, W. M. ve Cutler, S. L. (2015). Poll everywhere! even in the classroom: an investigation into the impact of using polleverywhere in a large-lecture classroom. *Computers in Education Journal*, 6(20), 21.
- Karalis, T. ve Raikou, N. (2020). Teaching at the times of covid-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479-493.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008, Aralık). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı. Ankara, Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karunasena, A., Deng, H. ve Zhang, X. (2012). A web 2.0 based e-learning success model in higher education. *Lecture Notes in Information Technology*, 23, 177-182.
- Kazancı, K. ve Bedir, H. (2014). The effect of web tools 2.0 on critical thinking. *Online Submission*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606273.pdf>
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., ... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381-395.
- Koehler, A. A., Newby, T. J. ve Ertmer, P. A. (2017). Examining the role of web 2.0 tools in supporting problem solving during case-based instruction. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3-4), 182-197.
- Korucu, A. T. ve Çakır, H. (2014, Şubat). *Bilgisayar öğretmeni adaylarının dinamik web teknolojilerine yönelik görüşleri*. XVI. Akademik Bilişim Konferansı. Mersin, Mersin Üniversitesi.
- Lai, T. ve Land, S.M. (2009). Supporting reflection in online learning environments. *Educational Media and Technology Yearbook*, 34, 141-154
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1) 12–27.
- Mendenhall, A. ve Johnson, T. E. (2010). Fostering the development of critical thinking skills, and reading comprehension of undergraduates using a Web 2.0 tool coupled with a learning system. *Interactive Learning Environments*, 18(3), 263-276.

- Momeni, E., Cardie, C. ve Diakopoulos, N. (2015). A survey on assessment and ranking methodologies for user-generated content on the web. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 48(3), 1-49.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and Professional development*. New York: Routledge.
- Nam, D., Diren, D. D., Göl, B., Kaynak, B., Özbek, U., Tuna, O., ... ve Horzum, M. B. (2020). Sakarya üniversitesi uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkezi kovid-19 salgını öncesi ve dönemi faaliyetleri. [https://uzem.sakarya.edu.tr/sites/uzem.sakarya.edu.tr/file/II\\_Uzem\\_Bildiri.pdf](https://uzem.sakarya.edu.tr/sites/uzem.sakarya.edu.tr/file/II_Uzem_Bildiri.pdf). adresinden alınmıştır.
- Namvar, Y. , Naderi, E., Shariatmadari, A. ve Seifnaraghi, M. (2009). Studying the impact of web-based learning (weblog) with a problem solving approach on student's reflective thinking. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(2), 33-38.
- Oblinger, D. G. ve Hawkins, B. L. (2006). The myth about online course development: A faculty member can individually develop and deliver an effective online course. *Educause Review*, 41(1), 14-15.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011, Mayıs). *Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği*. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11). Elazığ, Fırat Üniversitesi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (Balcı, S., Ahi, B., çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savolainen, R. (2015). Providing informational support in an online discussion group and a Q & A site: The case of travel planning. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(3), 450-461.
- Sendag, S., Erol, O., Sezgin, S. ve Dulkadir, N. (2015). Preservice teachers' critical thinking dispositions and web 2.0 competencies. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 172-187.
- Shiratuddin, N., Hassan, S. ve Landoni, M. (2003). A usability study for promoting e-content in higher education. *Educational Technology & Society*, 6(4), 112-124.
- Shon, H. ve Smith, L. (2011). A review of Poll Everywhere audience response system. *Journal of Technology in Human Services*, 29(3), 236-245.
- Sikarwar, A. S. (2015). Flipped classroom with Poll Everywhere: engaging students with active learning in large group settings. *Journal of Asian Scientific Research*, 5(2), 111-119.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S. ve Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(1).
- Turhan, O. ve Bayram, B. A. Ş. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Uygun, K. ve Çetin, T. (2014). Sosyal Bilgiler öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2(3), 50-72.
- Virkus, S. (2008). Use of web 2.0 technologies in LIS education: Experiences at Tallinn University, Estonia. *Electronic Library and Information Systems*, 42(3), 262-274.
- Xie, Y., Ke, F. ve Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 18-25.



## **Extended Summary**

### **Introduction**

Online lessons are different from face to face lessons. Online lessons should be more interactive, structurally simple and understandable, enriched in terms of visual and audio materials, and be able to be updated and improved at every stage (Akmeşe et al., 2017). In online lessons where these requirements are met, different needs of students will be able to be met as in formal courses, and their acquisition of different knowledge and skills will be able to be supported. Considering the situations specified for online lessons, it can be predicted that it would be a right choice to use activities based on web 2.0 tools in order to achieve the goals and objectives determined in these courses. In this sense, activities based on web 2.0 tools can provide students with different skills required for real life (Karunasena et al., 2012). Web 2.0 tools and applications can play a critical role in preparing students for the business and education life of the 21st century (Elmas & Geban, 2012) and in providing students with skills such as reflective thinking, critical thinking and problem solving in these areas. This study was carried out from this point of view. The aim of this study is to reveal the effects of activities based on web 2.0 tools on students' reflective and critical thinking and problem solving skills in an online course and students' views on the use of these tools in online courses.

### **Method**

The study was carried out by mixed research method. The quantitative dimension of the study was conducted by a quasi-experimental design with pretest-posttest experimental control group. In the qualitative dimension of the study, interview method was used. The research group of the study consists of 42 students who take the course of information technologies in the department of Turkish Language Teaching. The research group of the study was determined by the method of convenience sampling. The quantitative data of the study were collected via the determination scale of reflective thinking level, marmara critical thinking disposition scale and problem solving inventory, and the qualitative data using the interview form. The quantitative data of the study were analyzed by the dependent and independent group t-test and the qualitative data by the content analysis method. In the study, the experimental and control groups and the students in these groups were determined randomly.

### **Findings**

It was observed that there was a statistically significant difference between the total creative thinking of the experimental group and its habit and critical reflection pre-test post-test scores, while there was no statistically significant difference between its comprehension and reflection pre-test post-test scores. It was observed that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores regarding the sum of critical thinking and all of its sub-dimensions in the experimental group. On the other hand, it was determined that there was no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of problem solving in the experimental group. A statistically significant difference was found between the experimental and control groups' post-test scores regarding their other sub-dimensions except for the sum total of creative thinking and comprehension. It was determined that there was a statistically significant difference between the sum total of critical thinking and the post-test scores of all sub-dimensions in the experimental and control groups. On the other hand, it was observed that there was no statistically significant difference between the posttest scores of problem solving in the experimental and control groups. According to the findings obtained from the interview form, it was determined that there was a significant majority of opinions stating that activities based on web 2.0 tools in online lessons were effective on students' reflective and critical thinking and problem solving skills. In addition, it has been observed that there are quite a lot of opinions revealing that the activities based on web 2.0 tools in online courses are appropriate for the purposes of the course and their use is necessary.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

It was determined that there were significant differences between the total sum of reflective and critical thinking of the experimental group and habituation out of reflective thinking sub-

dimensions and the average scores of all sub-dimensions of critical reflection and critical thinking. This situation showed that the use of activities based on web 2.0 tools in online lessons had a positive effect on students' reflective and critical thinking skills, but had no positive effect on their problem solving skills. In the study, it was determined that there were significant differences in favor of the experimental group in terms of the total sum of reflective and critical thinking, the habituation out of sub-dimensions of reflective thinking, reflection and critical reflection, and all the sub-dimensions of critical thinking. On the other hand, although there was no significant difference between the groups in terms of problem solving, the experimental group was more successful than the control group in this sense. The students in the experimental group showed success in terms of reflective and critical thinking skills due to the effect of web 2.0 activities. Since the production and sharing activities of dynamic information produced and shared by Web 2.0 activities are regarded as critical (Callaghan & Bower, 2012; Lange, 2007), activities in this direction may have had an impact on the present result. In addition, web 2.0 activities, which include the use of different strategies and tools (Lai & Land, 2009; Moon, 2006), such as self-assessment and studying on concept maps, which contribute to the development of reflective thinking skills, may have an impact on the result. In terms of problem solving, the students in the experimental group may have been more successful than the ones in the control group, as they were able to make better use of the different information provided by web 2.0 activities to solve problems related to daily life and their contribution to decision-making processes (Momeni et al., 2015; Savolainen, 2015). The results obtained from the study have parallels with the research findings of DeNoyelles and Reyes-Foster (2015) and Aytan and Başal (2015). However, they contradict with the research results of Bayrak (2010) and Çakır et al. (2019). This may have been due to the fact that the lessons were conducted online. This increase in their scores can be seen as a sign that students consider themselves incompetent in problem solving. In this sense, the results obtained contradict with the results that Alt and Raichel (2020) and Erdoğan and Şengül (2021) obtained from their studies. This may have been due to different reasons such as the inability of students to interact effectively with the teacher and the content in online lessons, not working in collaboration, and not being able to fully use their research and inquiry skills (Özmen et al., 2011). It was determined that students' views in the study and activities based on web 2.0 tools in online lessons were effective on students' reflective and critical thinking and problem solving skills. Via these views, it has also been revealed that the use of web 2.0 tools in online courses is suitable for the purposes of the course and that these tools should be used in online courses. The results obtained from the study are similar to the findings of the studies conducted by Turhan and Bayram (2017), Timur et al. (2020). It can be said that this is due to the fact that web 2.0 activities offer their users different options such as communication, interaction, information sharing, easy access to information, information storage, sharing information, evaluating and visualization in different ways at every level (Ajjan & Hartshorne, 2008; Altun, 2008).

## A Design For Beginner Level Teaching of Çırpma Tecniqe in Bağlama: An Action Research

Sami Emrah GEREKTEN<sup>1</sup>

### To cite this article:

Gerekten, S. E. (2021). Bağlamada çırpma tekniğinin başlangıç seviyesi öğretimi için bir tasarım: Eylem araştırması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 157-181. doi:10.30900/kafkasegt.956570

Research article


Received:23.06.2021

Accepted: 22.08.2021

### Abstract

It is seen that the bağlama can offer rich possibilities to the player with its many techniques. Among the aforementioned techniques, the *çırpma* technique is an important technique which is widely used in many traditional playing styles with or without a plectrum. The widespread use of this technique, which basically has two types, from the bottom and the top, within the framework of individual and local styles is quite remarkable. The technique of whisking from the bottom (*zeybek çırpması*), which is the subject of this study, is frequently used in local styles such as Konya, *çırpmalı Teke*, and in performances that show individual stylistic characteristics, as well as zeybeks. The research aims to create a functional lesson plan that can be used in teaching this technique. In line with this goal of the research, which is shaped in an action research pattern, one of the qualitative research methods, interviewing, video recording techniques and other qualitative data collection techniques such as diary, observation, participant observation field notes, behavior control charts were collected from the participant teachers and students working in Fine Arts High Schools. Due to the nature of the spiral cycle of action research, the analysis and data collection process was carried out repeatedly and repeatedly, each lesson plan draft was revised with the new data accessed, and the final draft was evaluated through thematic stakeholder opinions. As a result, a lesson plan based on Bloom's psychomotor domain taxonomy, based on lapsed time, staged, the creation process was explained to the reader in detail, and supported by purposeful exercises and metronome suggestions, was presented to the attention. In addition, it has been seen that the technique can be taught on the basis of punctuated time as well as two-time structures, and the teaching style based on the technique can give more positive results than the work-oriented technical teaching.

**Keywords:** Bağlama, çırpma technique, lesson plan, action research.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, genc.sami.07@hotmail.com, Assistant Professor, Afyon Kocatepe University State Conservatory, Türkiye.

## Bağlamada Çırpma Tekniğinin Başlangıç Seviyesi Öğretimi İçin Bir Tasarım: Eylem Araştırması

Sami Emrah GEREKTEN<sup>1</sup>

### Atıf:

Gerekten, S. E. (2021). Bağlamada çırpma tekniğinin başlangıç seviyesi öğretimi için bir tasarım: Eylem araştırması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 157-181. doi:10.30900/kafkasegt.956570

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi:23.06.2021

Kabul Tarihi:22.08.2021

### Öz

Bağlamanın, sahip olduğu çok sayıda teknikle çalıcısına oldukça zengin imkânlar sunabildiği görülür. Çırpma tekniği, bu teknikler arasında mızraplı ya da mızrapsız birçok geleneksel çalım stili içinde yaygın olarak kullanılan önemli bir tekniktir. Temelde alttan ve üstten olmak üzere iki çeşidi bulunan bu tekniğin bireysel ve yöresel üsluplar çerçevesindeki yaygın kullanımı oldukça dikkat çekicidir. Bu çalışmaya konu olan alttan çırpma tekniği (zeybek çırpması) ise zeybeklerin yanı sıra, Konya, çırpmalı Teke gibi yöresel stillerde, bazı deyişler ile bireysel üslup karakteristiği gösteren icralarda sıklıkla kullanılır. Araştırma, bu tekniğin öğretiminde işe koşulabilecek işlevsel bir ders planı yaratmayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde şekillenen araştırmanın belirlenen hedefi doğrultusunda veriler, Güzel Sanatlar Liselerinde görev yapmakta olan katılımcı öğretmen ve öğrencilerden; görüşme, video kayıt teknikleriyle ve araştırmacı tarafından tutulan günlük, gözlem notları, katılımcı gözlem saha notları, davranış kontrol çizelgeleri gibi diğer nitel veri toplama teknikleri aracılığıyla elde edilmiştir. Eylem araştırmasının sarmal döngüsünün doğası gereği analiz ve veri toplama süreci art arda ve birbirini çok sayıda tekrarlar şeklinde gerçekleştirilmiş, oluşturulan her bir ders planı taslağı erişilen yeni verilerle revize edilmiş, ikinci uygulama dersi sonrasında son hali verilen taslak, temalandırılan paydaş görüşleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Sonuçta, Bloom'un psikomotor alan taksonomisine dayalı aksak zaman üzerinde temellendirilmiş, aşamalandırılmış, yaratım süreci detaylıca okuyucuya aktarılmış, amaca uygun hazırlanmış egzersizler ve metronom önerileri ile desteklenmiş bir ders planı ilgilere sunulmuştur. Ayrıca, tekniğin iki zamanlı yapıların yanı sıra aksak zaman temelinde de öğretiminin mümkün olabildiği, tekniği temel alan öğretim tarzının eser odaklı teknik öğretime nazaran daha olumlu sonuçlar verebildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Bağlama, çırpma tekniği, ders planı, eylem araştırması.

<sup>1</sup>  Sorumlu yazar, genc.sami.07@hotmail.com, Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Türkiye.

## Giriş

Bağlama, Anadolu ve çevresi makam coğrafyasının müzikal kültür öğelerinin aktarımında önemli işlevleri olan bir çalgıdır. Sadece bir ezgi çalgısı olmaktan öte, zengin ritm potansiyeli, 'ritmik', 'polifonik', 'ornamental' işlevlere sahip icrası ve melodik, polifonik yönleri ile oldukça zengin özelliklere sahiptir (Öztürk, 2002; Öztürk, 2006).

Bağlama öğretiminin geçmişten günümüze, meşk ve usta-çırak ilişkisi gibi öğretim/intikal disiplinleri ile gerçekleştirildiği bilinmektedir (Coşkun, 1984; İkiz, 2010; Özdek, 2005; Şen, 1998). Günümüzde ise, usta çırak ilişkisi modeline çeşitli yazılı materyallerin ve çevrim içi-dışı kaynakların eklenmesi (Öztürk, 2012) ve medya araçlarının bu yönde kullanımının artmasıyla (Haşhaş, 2017) öğretim süreçlerinde bazı dönüşümlerin yaşandığına şahit olunmaya başlanmıştır.

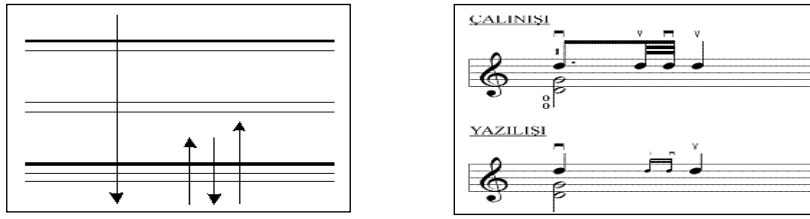
Cumhuriyetle birlikte, bünyesindeki halk sazları toplulukları ve çeşitli süregen ya da muhtelif zamanlara yayılmış icra ve öğretim faaliyetleri hasebiyle Halk Evleri, Köy Enstitüleri (Tunç, 2009; Yılmaz, 1998) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) (Ekim, 2019) gibi kurumsal yapılar, bağlama icralarının ve öğretiminin gerçekleştiği yerler arasındadır. Bağlama eğitiminin akademik platformlarda yer alması ise nispeten daha geç olmuştur (Özdemir, 2020). Sonraki süreçte kurulan ve sayısı gün geçtikçe artan lisans ve lisans öncesi düzeylerdeki müzik eğitimi kurumları aracılığıyla bağlamanın akademik platformlardaki temsil gücü de artmaya başlamıştır. Bu tip eğitim ve öğretim ortamlarında verilen dersler çeşitli yöntemler, uygulama ortamları ve materyaller ile yürütülmekte (Seferoğlu, 2006) ve eğitim etkinlikleri önceden planlanarak öğrenme sürecinin daha etkili ve başarılı kılınması hedeflenmektedir. Yol gösterici bir unsur olarak hedeflerin ve hedef davranışların kazandırılmasında ise ders planları kullanılmaktadır (Kılıç ve Seven, 2011). Bu bağlamda, bağlama öğrencilerinin icra becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların düzenli, planlı ve amaçlı sürdürülmesi gereken platformların sayısındaki artış, bağlama öğretimi süreçlerinin program ve materyal temelli ihtiyaçlarını daha çok gündeme getirmeye başlamıştır. Öğretim yöntem ve tekniklerine, çalgının öğretim programlarının hazırlanması ve öğretim tekniklerinin planlanmasına ilişkin yetersizlikler ise çok sayıda bilimsel çalışmada (Ayşan, 1999; Koç, 2000; Özdemir, 2012; Yaşar, 2011) dile getirilmiştir.

Bağlamanın mesleki boyutta ve orta öğretim düzeyinde öğretiminin gerçekleştirildiği Güzel Sanatlar Liseleri (GSL) ise bahsi geçen eksikliklerin etkilerini önemli ölçüde hissettirdiği kurumlardır (Sözen, 2002; Şen, 2019; Tarım, 2008). GSL'lerde bağlama çalgısının öğretimine, 1989 yılından bu yana devam edilmektedir (Özdemir, 2016). Son değişiklikle zorunlu bağlama derslerinin programa eklenmesi, bu kurumlarda çalgının öğretiminin önemini oldukça artırmıştır. Bağlama literatürünün çeşitli yönlerine yer verilmeye çalışıldığı görülen programda, araştırmacıların üzerinde uzun zamandır ve yoğun olarak çalıştığı tavırlar-tezene kalıpları konusu (Algı, 2006; Demirkaya, 2015; İnanıcı, 2020; Kurubaş, 2015; Oral, 2010; Yener, 1991) da yer almakta ve bağlama icra potansiyelinin önemli parçalarından biri olarak kabul edilmektedir. Birçok tezene tekniğinin ve kalıbının yetkin icrasında ise çırpma tekniğini uygulamak gerekmektedir.

### **Bir İcra Stili Olarak Çırpma Tekniği (ÇT) Çeşitleri ve Kullanım Alanları**

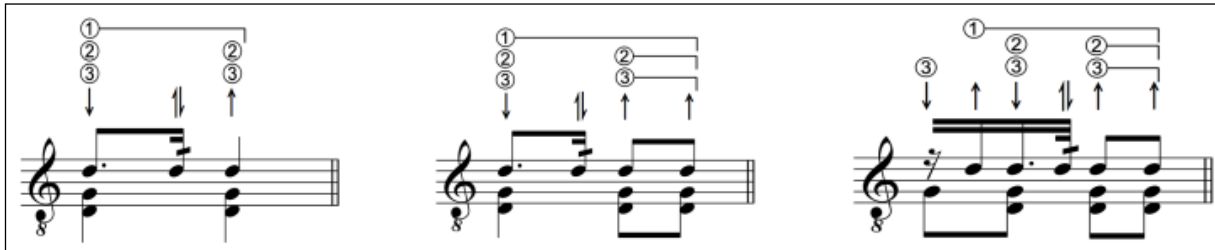
Bağlama, klavyeyi tutan el teknikleri, tezene eli teknikleri ve iki elin eş zamanlı kullanımını gerektiren teknikler açısından çalıcısına geniş bir icra yelpazesi sunar. Bağlamada temelde mızraplı ve mızrapsız olmak üzere iki tip çalım tekniği vardır ve mızraplı icra teknikleri de, tekil, çoğul, takma ve taramalı mızrap teknikleri olmak üzere dört grupta incelenebilir (Ayyıldız, 2020). Çırpma tekniği (ÇT), çoğul mızrap teknikleri arasında yer alan, yaygın bilinen kullanımıyla dört tezeneden oluşan, ikinci tezenesinin başlangıç yönünün değişebildiği türleri olan, aynı perdenin hızlı yinelenmesine dayalı bir süsleme ve çalım tekniğidir.





Şekil 1. Öztürk'e göre üç tel gruplu bir bağlamada alttan çırpma tekniği, tezene yönleri ve dizekte gösterimi (Öztürk, 2002; Öztürk, 2006)

Ayyıldız (2020), yukarıda bahsi geçtiği üzere, ÇT'yi, ikinci tezenenin sahip olduğu yöne göre bir başka deyişle tremolonun ilk tezenesinin yönüne bağlı olarak, alttan ve üstten çırpma tekniği şeklinde ikiye ayırır ve alttan çırpma tekniğinin zeybek tezene kalıplarında kullanımını şu şekilde örnekler:



Şekil 2. Kısa tremoloların alttan ÇT üzerinde iki zamanlı yapılarda gösterimi (Ayyıldız, 2020: 1297)

ÇT, sahip olduğu yaygın kullanım alanıyla da dikkati çekmektedir. Alttan çırpma, zeybektezeneleri (Demir, 2020; İpek, 2015), zeybek havaları, Konya tezenesi (Üçyıldız, 2020), çırpmalı Teketezene kalıbı (Mavuş, 2020), Teke gurbet havaları (Taşlıoğlu, 2019), Teke Avşar havaları (Demirezer, 2013), üstten çırpma ise Silifke tezenesi (Huzen, 2014), Trakya tezenesi (Kalan, 2016) gibi kişisel, yöresel-yerel ve radyo menşeli formların (Çevik, 2016; Demir, 2017; Ekim, 2019) icrasında yaygın olarak kullanılmaktadır. Trakya tezenesi ve Avşar havaları örneklerinde olduğu gibi, ÇT, iki zamanlı yapılar kadar aksak zamanlı yapılara sahip eserlerin icrasında da sıkça tercih edilmektedir.

Alanyazında ÇT'ye değinen çalışmalardan bazılarının bu tekniği, halk müziğinde tavırlar (Öztürk, 2006) ve süslemeler (Ayyıldız, 2020) başlıklarında irdelediği görülmektedir. Teknik, alanyazında (Ekici, 2012; Gültaş, 2012; Kaya, 2005; Yaşar, 2015) "zeybek tezenesi" kavramı altında ve yoğunlukla yöresel stillerin aktarımı içinde kendine yer bulmaktadır. Öğretim materyallerinde (Ekici, 2012; Gültaş, 2012; Yener, 1991) kullanılan içerik ve görseller değerlendirildiğinde de anlatımın daha çok aksak zamanlı olmayan yapılar üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir. Tekniğin bireysel ve yöresel yaratımlardaki yoğunluğu ve aksak yapılardaki kullanım çeşitliliği düşünüldüğünde bu durum oldukça dikkat çekicidir.

Öte yandan, ÇT'nin yoğun kullanıldığı yöresel stillerden/tezene kalıplarından olan "zeybek" çalım stiline bireysel, yöresel repertuarlarının daha çok dokuz zamanlı yapılar üzerine kurulduğunu (Hakalmaz, 1992) burada hatırlamak gerekirse mevcut ders planları, öğretim programları ve bağlama öğretimi yazılı materyallerinin, ÇT'nin öğretimine aksak yapı temelinde odaklanan araştırmalarla desteklenmesi önemli katkılar sunabilir. Bu bakış açısıyla çalışmada, alttan ÇT'nin dörtlük birim vuruşta aksak yapı içinde öğretimine odaklanan taksonomik, işlevsel bir ders planı yaratmak amaçlanmıştır. Ayrıca, bağlama öğretiminde usta çırak ilişkisi modelinde gerçekleşen öğretim süreçlerinin farklı tasarımlarla zenginleştirilmesine ve nitelik yönünden desteklenmesine katkıda bulunmak hedeflenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda, şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- GSL bağlama öğretmenleri, alttan ÇT'nin öğretimini gerçekleştirdikleri bağlama dersini/derslerini nasıl yapılandırmaktadır?
- Tekniğin öğretiminde kullanılabilecek bir taslak ders planı nasıl yaratılabilir?
- Ders planının işe yararlığına ilişkin paydaş görüşleri nasıl şekillenmektedir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu nitel çalışma, klasik eylem araştırması desenindedir ve Piggot-Irvine'nin (2006) sarmal eylem araştırması modeline göre şekillenmiştir. Eylem araştırmaları, "gelişim ve değişimi sağlamaya ya da sorun çözmeye yönelik" (Gürgür, 2016, s. 8), ispattan ziyade anlamak için çeşitli formlarda ve yerlerde bir seri anlık fotoğraf çekmeye dayanan bir yaklaşımdır (Johnson, 2015). Bu araştırmaların, problem çözebilecek eylemler üretmek, gerçek sınıf ya da okul durumunu çalışarak öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek, kuram ve uygulamalar arasındaki köprü olabilecek verilere ulaşabilmek ve öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini geliştirmek gibi işlevleri vardır (Hensen, 1996; Mills 2011; Schmuck, 1997).

### Katılımcılar

Araştırmanın veri toplama sahası olarak, gönüllük, araştırmaya uygun çalışma ortamı, ekonomik nedenler, ulaşım kolaylığı ve deneyimli katılımcı öğretmene erişim nedeniyle, Güney Anadolu bölgesinde bir devlet Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) seçilmiştir. Kurumun bağlama derslerini yürüten müzik öğretmeni, araştırmanın gönüllü katılımcı öğretmenidir (KÖt1). KÖt 1, araştırmaya 'eleştirel arkadaş/meslektaş' (Alan, Sarıyev ve Odabaşı, 2021) rolünde katkı sunmuştur. KÖt1, 29 yıldır bağlama çalmaktadır. 15 yıl boyunca çalgının öğretimini ilk ve orta seviyeli kurumlarda gerçekleştirmiş, ilde yer alan bir yükseköğretim kurumunda bir yıl boyunca bağlama derslerini yürütmüş, 15 yıllık kamusal kıdeme sahip, kurumunda ise görevini son dokuz yıldır aralıksız ifa eden deneyimli bir müzik öğretmenidir. Aynı zamanda lisansüstü eğitiminde tez aşamasında olan KÖt1'in çalışma sahası bağlamadır. Ek olarak, KÖt1'in, performans temelli ve organolojik alanlarda deneysel çalışmaları bulunmaktadır. KÖt1, icra ve öğretim becerilerinin yanı sıra mesleki gelişimini sürdürmekte ve öğrenmekte oldukça istekli olması, araştırmanın katılımcısı olarak 'amaçlı' seçilmesinde önemli etkenler arasındadır.

Araştırmadaki katılımcı öğrencilerin seçiminde, örnekleme tekniklerinden 'ölçüt örnekleme' kullanılmıştır. Bu teknik, önceden belirlenmiş bazı önem kriterlerini karşılayan durumların seçilmesini içerir (Merriam, 2013; Patton, 2002). Benzer şekilde bu araştırmada da katılımcı öğrenciler (n: 2), 'ÇT'yi öğrenebilecek hazırbulunuşluk seviyesinde olma', 'kendi başına ya da öğreticisi ile birlikte geçmişte hiçbir şekilde ÇT ile ilgili çalışma, icra ya da ders yapmamış olma', 'gönüllü olma' ölçütleri ve iki yıldır derslerini yürüten bağlama öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Öğrencilerin müzikal geçmişlerine, öğrenme özelliklerine ve ÇT'ye olan hazırbulunuşluklarına ilişkin bilgilere, araştırmacı tarafından hazırlanan "öğrenciyi tanıma formu" ile "ÇT hazırbulunuşluğunu denetleme formu"nun, bağlama öğretmeni KÖt1 tarafından doldurulmasıyla erişilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcı Öğrencileri ve Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Bağlama icracılığında toplam süre (yıl)
KÖn1	E	14	9	4
KÖn2	E	15	10	3

Mevcut durumun analizi ve problemin çeşitli yönlerinin ortaya konması aşamalarında verilerin toplandığı Türkiye'de güzel sanatlar liselerinde çalışan müzik öğretmenleri arasından random seçilmiş bağlama öğretmenleri (n: 2) ise araştırmanın diğer katılımcılarıdır.

Tablo 2.

Araştırmanın Katılımcı Öğretmenleri ve Demografik Özellikleri

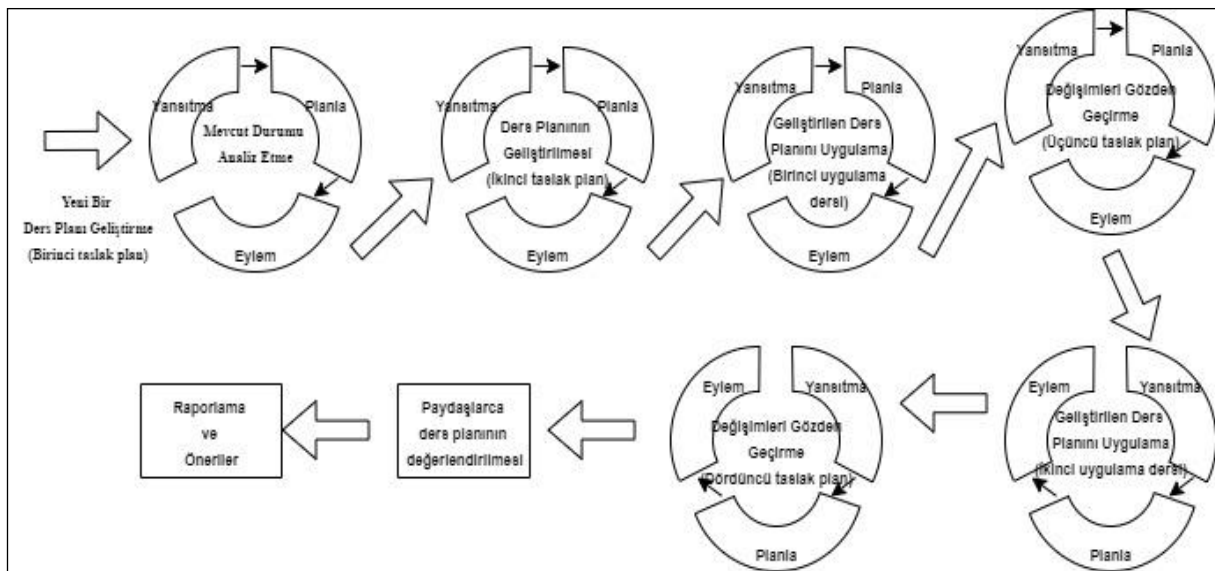
Kod	Cinsiyet	Kamudaki Kıdemi (yıl)	Bağlama İcracılığında toplam süresi (yıl)	Bağlama eğitimi verdiği süre (yıl)
KÖt1	E	15	29	15
KÖt2	E	10	22	13
KÖt3	E	22	30	15
KÖt4	E	19	27	19

## Araştırmacının Rolü

Araştırmanın yazarı, katılımcı araştırmacıdır ve araştırmanın ikinci katılımcı öğretmenidir (KÖt2). Araştırmacının, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı ilk ve orta dereceli okullarda müzik öğretmenliği görevini yürüttükten sonra alanda öğretim üyesi olarak çalışmalarını sürdürmesinin, araştırmanın örneklem ve saha seçimi ile sürecin pedagojik boyutlarının çok yönlü değerlendirilmesi hususlarında olumlu etkiler sunduğu düşünülmektedir. Doktora çalışmasını bağlama öğretimi üzerine gerçekleştiren araştırmacının, bağlama çalgısını 22 yıldır icra etmesi, MEB'e bağlı örgün ve özgen eğitim kurumlarında 10 yıl boyunca ve yükseköğretim kurumlarında ise toplamda üç yıl boyunca müzik ve bağlama derslerini yürütmesi araştırma sürecine yansıttığı deneyimlerinin ana kaynaklarını oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Süreci

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 26 Mart 2021 tarihli ve 23158717 sayılı yazısıyla, İskenderun Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği komisyonunun 30 Mart 2021 toplantı tarihli 03 numaralı kararı ve aynı üniversitenin hukuk müşavirliğinin 29122032-100-100 sayılı yazılılarıyla resmi ve etik izinler alınmış ardından veri toplama süreci başlamıştır.



Şekil 3. Araştırmanın eylem basamakları

Araştırmanın yazarı, ikinci katılımcı öğretmen (KÖt2) tarafından birinci ders planı taslağı hazırlanmıştır (yeni bir ders planı geliştirme). Ders planını geliştirilmesinde işe koşulabilecek verilerin, sahada çalışmakta olan GSL öğretmenlerinin mevcut tecrübelerinden istifade edilerek problemin çeşitli yönlerinin etraflıca ortaya koyulabileceği öngörülmüştür (yansıtma). Problemin tespiti ve mevcut durumun betimlenmesine ilişkin verilerin toplanması için, güzel sanatlar liselerinde bağlama derslerini yürütmekte olan müzik öğretmenleri ile görüşmelere karar verilmiş (planla), böylelikle mevcut durumun analizinde veriler araştırmacı tarafından hazırlanan "yarı yapılandırılmış görüşme formları" aracılığıyla elde edilmiştir (eylem). Bu görüşmeler, pandemik sınırlılıklar nedeniyle Zoom iletişim platformu üzerinden, katılımcıların belirlediği zamanlarda gerçekleştirilmiş ve tek katılımcılı görüşmeler yaklaşık 30 dk sürmüştür. Görüşmeler kayıt altına alınmış ardından yine araştırmacı tarafından metne dökülmüştür. Bu aşamada elde edilen verilerle birlikte, katılımcı öğretmenlerce gerçekleşen birinci toplantıda birinci ders planı taslağı üzerinde görüş alışverişinde bulunulmuş (yansıtma), bazı eklemeler, değiştirmeler ve düzenlemeler önerilmiş (planla) gidilen değişikliklerle taslağa ikinci hali verilmiştir (eylem). Oluşan ikinci taslak plan doğrultusunda birinci uygulama dersinin akışı şekillenmiş (yansıtma) KÖt1 tarafından gözlem, KÖt2 tarafından katılımcı gözlem teknikleri kullanılarak derse ilişkin veri toplama stratejileri belirlenmiş (planla) böylelikle ikinci taslak ders planı birinci uygulama dersinde KÖn1 üzerinde uygulanmıştır (eylem).

Birinci uygulama dersi sonrasında, derse ilişkin toplanan gözlemlerden elde edilen verilerin ve katılımcı öğretmen görüşlerinin paylaşıldığı (yansıtma) ikinci bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda,

taslak üzerindeki bazı kısımlarda değişikliğe gidilmesi yanında bazı öğretim stratejilerinin değişiklikleri planlanmıştır (planla). Böylelikle düzenlenen toplantı sonrasında birinci uygulama dersinden elde edilen verilerle ikinci taslak plan yerini üçüncü taslağa bırakmıştır (eylem). Oluşan üçüncü ders planı taslağında yer alan içerik, kullanılacak öğretim materyalleri ve yöntemleri gibi yönlendirmeler temelinde (yansıtma) ikinci uygulama dersinin KÖt1 tarafından KÖn2 ile uygulanması ve KÖt2'nin dersi gözlemleyerek çeşitli saha notları ve davranış kontrol çizelgeleri ile veri toplaması kararlaştırılmıştır (planla). Böylelikle, oluşan üçüncü taslak plan ikinci uygulama dersinde uygulanmıştır (eylem).

İkinci uygulama dersinden elde edilen veriler, ders sonrasında düzenlenen üçüncü toplantıda tartışılmış (yansıtma), taslakta yer alan kazanımların aktarımında öğreticiye kılavuzluk edebilmesi amacıyla notlar kısmının açılması, her kazanımda yer alan bu kısımlarda belirli tavsiyelerin yer alması planlanmış (planla), aşama sonunda dördüncü taslağı oluşan ders planına son şekli verilmiştir (eylem). Araştırma süreci boyunca, veriler, araştırmacı tarafından, araştırmacı günlükleri ve saha notları tutularak elde edilmiş, her bir öğrenci için araştırmacı tarafından hazırlanan 'davranış kontrol listeleri' kullanılmıştır. Öğrencilerin her ders sonunda uygulamalara dönük görüşlerini aktaracağı bir formu doldurması istenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin her dersin sonunda toplanarak gerçekleştirdikleri yansıtma ise, KÖt2 tarafından metne dönüştürülmüştür. Ders uygulama süreçleri başında, boyunca ve sonunda öğrenci performanslarının tamamı video kaydı alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde sistematik analitik analiz yaklaşımı (Miles ve Huberman, 1984; Mills, 2011) benimsenmiştir. Bu yaklaşım, "toplanan verilerin hızla gözden geçirilmesi, araştırma sorularıyla karşılaştırılması, varılan sonuçların sınanması ve elde edilen bulgulara yansıtma yapılması biçiminde betimlenmektedir" (Gürgür, 2016, s. 36). Mevcut durumun ve ders planının değerlendirilmesi aşamalarında, görüşlerinden faydalanılan katılımcı öğretmenlerden alınan verilerin analizinde ise içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizi; karmaşık verilerin çözümlenmesi, anlamlı yapılar haline dönüştürülmesi ve kategorize edilmesi aşamalarından oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Geçerlik, İnanırlılık ve Doğrulanabilirlik**

Nitel çalışmalarda geçerliliği sağlamanın yollarından biri verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bulguların aktarımında, ders planında yer alan kazanımların numaraları ilgili yerlerde kısaltmalar halinde sunularak veri toplama sürecinin okuyucu tarafından daha rahat anlamlandırılması hedeflenmiştir. Örneğin, "dpkn1" ile "ders planı kazanım numarası bir" ifade edilmektedir. Ders planı, metnin sonuna eklenmiştir.

Araştırmanın müzik eğitimi alanında 1 profesör ve 1 doçentten oluşan uzman grubu, müzik öğretmenleri görüşme formunda yer alan soruları '*Yeterli*', '*Yetersiz*' ve '*Geliştirilmeli*' başlıklarında güvenilirlik ve geçerlik açısından değerlendirmişlerdir. Katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla inanırlılık artırılmaya çalışılmıştır. Bu tip cümlelerde, cümle sonunda rumuzlardan istifade edilmiştir. Örneğin, "(KÖt1, E, 15, 29, 15)" ile "Birinci katılımcı öğretmen, cinsiyeti, kamudaki kıdem yılı, bağlama icracılığında toplam süresi (yıl) ve bağlama eğitimi verdiği süre (yıl)" rumuzlanmaktadır. Tüm görüşmelerin video kayıtlarının dikte edilen metinleri, katılımcılarla paylaşılmış, katılımcılardan etik onamları alınmış, geri bildirimler değerlendirilerek çeşitli ekleme ve düzeltmeler yapılmış böylelikle katılımcı teyidi sağlanmıştır. Verilerin analizinde iki tip analiz kullanılarak (sistematik analiz ve içerik) çeşitlilik güçlendirilmiştir. Ayrıca veri toplama süreci detaylı olarak okuyucuya aktarılarak araştırmanın dış geçerliği artırılmak istenmiştir.

### **Bulgular**

#### **Problemin tespiti ve mevcut duruma ilişkin bulgular**

GSL'lerde yürütülen bağlama dersleri sınırlılığında bu derslerde çarpma tekniğinin öğretiminin mevcut durumunun betimlenmesi ve problem çerçevesinin netleştirilmesinde, eylem araştırması sürecine, araştırmanın Türkiye'nin farklı bölgelerinde farklı GSL'lerde görevlerine devam etmekte olan 2 (iki) katılımcı öğretmen eklenmiş ve öğretmenlerin görüşlerinden istifade edilmiştir.

Derslerin başlangıç kısmında genelde videolardan faydalanılmakta, çırpma tekniğinin işleneceği ders, zeybek yöresel stili konu başlığı altında değerlendirilmektedir.

Zeybekler ve zeybek tavrının oluşumu ile ilgili bilgiler veriyorum öncelikle. O yöreyi, ruhu ve tavrı anlatan eserler dinletiyorum. Çırpmayı bu videolarda görüyorum. Savaş Ekici metoduna geçerek devam ediyorum. Ekici, kitabında iki temel şekilde göstermiş, bunlar üzerinden tartımsal olarak ortaya koyup tek ses/perde üzerinde ya da boş telde çalım aşamasına geçiyorum (KÖt3, 22, 30, 15).

Çırpma kalıplarının çeşitlerini yavaş metronomda göstererek başlarım, iki zamanda ve önce dört tezeneli olarak sonra beş tezeneli olarak tabi bir perde üzerinde. Tercihen re perdesi oluyor (KÖt4, 19, 27, 19).

Dersin gelişme kısmında metotlardan yararlanılabilmekte, öğretim göster-yaptır şeklinde yürümekte ve eser temelli öğretim benimsenmektedir.

Kullandığım metot üzerinde eserler zaten tavra uygun yazıldığı için çocuk gördüğünü bir kalıp olarak uygulayabiliyor, ders ilerledikçe kalıp oturuyor. Dersin ilerleyişi Ekici'nin kitabındaki planlama ve bakanlığın bize sunduğu müfredatın bir bakıma kesişimi ile devam ediyor. Üniversite çağlarım dahil 'usta' niteliğinde faydalandığım bir hocam olmadı işitsel ve görsel kaynaklarla daha çok beslendim dolayısıyla derste kullandığım sitiller, plan da buna göre şekillendi esasen. Eser öğretilmesiyle başlıyorum derse, o da bir zeybek olur genelde, 9 zamanlı aksak bir eser olur, sonu üçlü biter. Eserin başındaki ikili bölümlerle ilerliyorum sonunda ise üçlü aksak bölüm gelmiş olur (KÖt3, 22, 30, 15).

Sonrasında iki perdeli birkaç etüt yapıyorum, etütten kastım eserlerin zor pasajlarını daha önce çalıştırmak. Çırpmanın yoğunluğunun az olduğu eserler tercih diyorum ve süreç eserlerle şekilleniyor, 'Göynük Zeybeği' ile başlarım genelde, 'Çay Benim Zeybeği' de kullanırım. Tercihim 9 zamanlılar oluyor. Usta'mın bana olan öğretimi ile değişiklikler var tabi, eserler değişik. Savaş Ekici ve Ali Kazım Akdağ'ın metotlarını kullanıyorum. İşitsel-görsel materyal kullanma imkânı pek olmuyor (KÖt4, 19, 27, 19).

Dersin son kısımlarında ise daha çok tekniğin yeterli ve niteliğine odaklanılmakta, genellikle bir ders saatinde tekniğin öğretimi tamamlanabilmektedir. Fakat bazı öğrenciler için beklenen nitelikte icra için daha uzun zaman gerekebilmektedir. "Kimi öğrencide bir ders kimisinde iki ders sürüyor tekniğin oturması, algılayan öğrenci ile bu tekniğin öğretimi bir ders saatinde bitiyor, kimi zaman da uzayabiliyor" (KÖt3, 22, 30, 15). "Tavrı hemen veremiyorlar esasen, zamanla eserler geçtikçe oturuyor. Genelde öğrenciler, üçüncü dersin sonrasında tekniği istediğim şekilde yapmaya başlayabiliyorlar" (KÖt4, 19, 27, 19).

### **ÇT'nin öğretimi için ders planı hazırlanması süreci**

KÖt2 tarafından ilk hali hazırlanan ders planı örneği, Bloom'un psikomotor alan taksonomisine dayalı olarak sırasıyla, uyarılma, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma basamaklarından oluşan bir yapıya sahiptir. Planın 'beceri geliştirme' aşamalarında ÇT'nin aksak zamanda öğretilmesine metronom hızlarının kademeli artışına dayanan egzersizlerden faydalanmaya çalışılmıştır. Ders planına son şekli gerçekleştirilen iki uygulama dersi ve üç toplantı sonrasında verilmiştir.

### ***Birinci toplantıda alınan kararlar ve notlar***

Birinci ders öncesi gerçekleşen toplantı sonrasında taslağın ikinci haline ilişkin bazı değerlendirmelerde bulunulmuştur:

- Taslağın uyarılma ve algılama başlığında yer alan (bakınız ders planı kazanım numarası1.1.1.) amaca uygun videonun içeriğinde nelerin yer alabileceği ve öğrencinin videoyu izlediği sırada öğreticinin tekniğin kullanıldığı yerlere ilişkin verebileceği bilgiler tartışıldı ve taslağa kullanılabilecek bazı linkler eklendi.
- Öğretimde, öğrencinin, günlük hayatında karşılaşabileceği ve çevresinde bağdaşım kurabileceği bazı olay, varlık ve hareketler ile becerinin karakteristik dinamikleri arasında bağlantı kurmasına yardımcı olması hususunda KÖt1'in bazı önerileri üzerinde tartışıldı.

"Bazı kaynaklarda şöyle ifadeler vardı: 'Arı sokması gibi' diyordu çırpma için tekniği anlatırken. Arı sokmasının verdiği bir çeviklikle burayı yapmamız gerekiyor (...) 'İşte çırpma buna benzer biraz, o dinamikle yapmak lazım' şeklinde öğrenciye anlatıyorum" (KÖt1, E, 15, 29, 15).

- Fakat bu tip örneklerin tasarımın hangi kısmında yer almasının amaca daha uygun olacağı, uygulayıcı öğretmenlerin, kararlarını ilk uygulama dersinin sonrasına bıraktıkları bir detay oldu.

İlk vuruşun süresini uzatıp ikinci ve üçüncü vuruşun süresini daraltıyoruz dediğimiz zamanda vermeliyiz bence (..) beceri oluşturma sürecinde, olması gereken hızı çalmaya başladığımız anda anlatımı pekiştirmek için 'aslında bunu böyle yapmamız lazım, buradaki dinamizm hali arı sokmasına benziyor' gibi diyerek tam geçiş aşamasında bu örnekleri vermek daha iyi olur(KÖt1, E, 15, 29, 15).

"Bu arada bu iki örneği neden bir kez bir yerde kullanalım ki, farklı noktalarda ikisini aynı anda ya da ayrı olarak öğrenciye sunabiliriz ya da daha çok verim aldığımız kısımda kullanmayı tercih edebiliriz" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

Tekniğin öğretiminin dörtlük birim vuruş üzerinden aktarımına karar verilen toplantıda, KÖt1 ve KÖt2'nin mesleki geçmiş tecrübelerinden hareket edildi ve sebare pratiğine ilişkin değerlendirmelerde bulunuldu:

Yavaş teori, yavaş uygulama, ardından uygulamayı (...) hızlandırdığımızda; 'şimdi bu yaptığımız şeyi, iki kat hızlı yapmaya çalış' dediğimiz zaman, çocuk gitgide hızlanıp uygulamada fark ediyor (..) Direkt öğrencinin önüne koyarsak otuz ikilik notayı, çırpmanın notalarını, öğrenci onu kurgulayamıyor, algılayamıyor ve sadece ustasına bakarak nasıl yapacağını kestirmek zorunda kalıyor (KÖt1, E, 15, 29, 15).

"Böyle olunca da teorik kısmın, dolaylı olarak beceri öğretimini kolaylaştırma işlevinden yeterince faydalanılamamış oluyor" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

- Taslağın uyarılma kısmında yer alan diğer teorik kısmın (bkz. dpkn 1.1.3-1.1.5.) oldukça karmaşık bir dile sahip olduğu ve bu kısımların sadeleştirilmesi üzerine bazı notlar alındı. Gereksiz tekrarlar kaldırıldı ve fazla maddeler sadeleştirilerek birleştirildi.
- Teorik kısmın aktarımında, somutlaştırmayı sağlamak adına öncelikle aksak zamanların bir üçgen yapı çizilerek bu simgesel zemin üzerinde bilişsel kazanımların aktarımı planlandı (bkz. dpkn 2.1.1. görseli) ve üçgenin her kenarına bir nota değeri yazılması ile başlanması kararlaştırıldı.
- Taslak hedef davranışında yer almayan 'teknikğin tezenelerinin hangi tel gruplarına uygulanacağı' ve 'teknikğin öğretiminin hangi tel grupları üzerinden gerçekleştirileceği bilgileri'ne dikkat çeken KÖt2, teknikğin ilk vuruşunun tüm tellere diğer vuruşlarını sadece alt tel grubunda yapılmasının fayda sağlayabileceğini belirtti.

İlk zamanın/vuruşun tezenesini tüm tel gruplarına vurduğu zaman öğrencinin, ÇT'yi daha güçlü ve etkili yapabildiğini düşünüyorum. Hep öyle öğrettim şimdiye kadar, ilk vuruşu bütün tellere yaptırırdım. Şöyle, sadece alt tel grubuna ilk vuruşun tezenesini uygulattığım zaman, o vurgunun, gücün ben -zeybekler bazında söyleyeyim- azaldığını düşünüyorum. Bütün tellere vurmadığımızda ilk tezeneyi, sadece alt tel grubuna vurduğumuzu düşünerek söylüyorum, orada zeybek vurgu konusunda etkisini yitiriyor gibi geliyor bana. O yüzden ilk vuruş için bütün tel gruplarına vurmak, o istediğimiz heybeti de yaratıyor (KÖt1, E, 15, 29, 15).

"Literatürde de benzer şekilde görüyoruz, birinci tezene tüm tel gruplarına uygulanıyor. Son tezene değişebiliyor ama?" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

- Öğrenciden ilk egzersizlerin tezenelerinin tamamını tüm tel gruplarında uygulamasının (bkz. dpkn 2.1.2.-2.1.5.), sonraki süreçlerde, teknikğin aşağıdan yukarıya yönlü olan ikinci tezenesindeki ve kalıbın çırpma kısmındaki icranın verimini arttırmada katkı sağlayabileceği kararlaştırıldı.
- Beceri haline getirme (bkz. dpkn 3.) ve kılavuzsuz icra basamaklarında (bkz. dpkn 4., 5.) uygulama derslerinden elde edilen veriler doğrultusunda metronomlar, yavaştan hızlıya ve kademeli olarak artan şekilde planlanarak taslakta yerlerini aldı.



"Öğrenciye birinci tezeneyi nasıl uzatacağımızı sorduktan sonra birinci dörtlüğün yanına nokta koyarak bunu yapabileceğimizi işleyebiliriz, ikinci zamanın diğer yarısında bir sekizlik kalıyor, bu şekilde baktığımızda tezene sayısı birden dörtten üçe düşüyor (bkz. dpkn 2.1.11. Görsel 11). Bu bence bir sıkıntı eğer çaldırıcaksak" (KÖt2).

"Evet o da küçülecek, daha doğrusu ikizlenecek. Bence hocam, ikinci zamanın ikinci yarısındaki bu notanın ikizlenmiş halini çaldırmalıyız. Çünkü bir önce çaldığı egzersizde oturan bir kalıp var, o kalıp da dört tezeneli (bkz. dpkn 2.1.10.)" (KÖt1, E, 15, 29, 15).

"Bu üç tezeneli şekli, dört tezeneli olan kısmı daha rahat anlaması için görmesi önemli teoriyi yapılandırabilmesi için, fakat bunu pratikte öğrenciden istememiz süreci baltalayabilir. Bu şekli (bkz. dpkn 2.1.11. Görsel 11), teoriyi aktarmada kullanalım, bir sonraki egzersiz geçince pratik isteyelim" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

"Tabii, bence de. Eğer pratikte istersek o kısmı, ikinci zamanın ikinci yarısında kalan sekizlik notayı, aşağıdan yukarıya vurmak zorunda kalacak, böylelikle son iki mızrapta aşağıdan yukarıya yönlü vurulmak gerekecek, bu yüzden mızrabın burada olması öğrenci için oldukça zorlayıcı olacak" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

### ***İkinci toplantıda alınan kararlar ve notlar***

İkinci taslak planın birinci uygulama dersinde (UD1) uygulanması sonrasında yansıtımlarla taslağın üçüncü halinin oluşmuştur. Gerçekleşen toplantıda şu kararlar alındı:

- Taslağın algılama kısmında yer alan kazanımlar, UD1 sonrasında gerçekleşen toplantıda yeniden değerlendirilerek sayılarının azaltılması yolu tercih edildi.
- Bu kısımdaki kazanımların son hali ve sırasının, tekniğin bağlamada icrasının öğrenci tarafından gözlemlenmesi, tekniğin nota değerleri, tekniğin sahip olduğu tezene sayısı ve yönleri şeklinde oluşturulması şeklinde kararlaştırıldı (bkz. dpkn 1.1.3.-1.1.5.).
- UD1 boyunca hangi kazanıma ne kadar süre ayrılması gerektiğinin belirlenmesi aşamaları için, tavsiye edilecek öğretim süreleri, gerçekleşen uygulama derslerinde araştırmacının tuttuğu gözlem notları aracılığıyla kayda geçirildi. Buradan alınan ipuçları ile tasarımın bir sonraki halinde yer alan egzersizlerin hızları tekrar değerlendirildi.

Tablo 3.

#### **Birinci Uygulama Dersi Gözlem Notlarından Örnekler**

<b>Paydaş</b>	<b>UD1 Gözlem notlarından örnekler</b>
Öğrenci	Öğrencinin örnek videoda yer alan icralardaki ÇT'nin icra edildiği yerleri fark etmesi ve tekniği doğru manada tanıması yaklaşık 2 dk sürdü.
Öğretmen	Öğrencinin öğreticinin performansından ÇT'ni gözlemleyeceği kısımda, herhangi bir parçanın tamamını icra etti.
Öğretmen	Öğreticinin ÇT'yi örneklediği performans eserinin çok sayıda farklı tekniği barındırdığı gözlemlendi.
Öğrenci	Planın başında verilen videoda yer alan ve öğretici icrasında gözlemlenmesi beklenen eserlerin icralarının sonrasında; öğrencinin sağ eli ile kabaca bir taklitte ÇT'yi yapmaya giriştiği görüldü.
Öğrenci	Taslağın uyarılma kısmının sonuna gelindiğinde, öğreticisini gözlemleyen öğrenci, tekniği icra edebilmek için bağlamasını tutmaya yeltendi. Bu durum buraya kadar olan kısmın öğretim için motivasyon sağlama noktasında önemli artıları olduğunu düşündürdü.

- Tekniğin izletilecek görsel materyalde ve öğreticinin icrasında tanıtılacağı eserler kesinleştirildi (bkz. dpkn 1.1.1.). Belirlenen herhangi bir eserin tamamının yerine belli bir pasajının çalınabileceği, çalınan kısımlarda ise sadece ÇT'ni yer aldığı cümlelere yer verilmesi

kararlaştırıldı (bkzn. dpkn 1.1.2.). Bu doğrultuda, ilgili eserler, ÇT'nin daha yoğun kullanıldığı aksak yapıya sahip bazı zeybekler, Karadeniz tezene kalıbında bazı türküler ve çırpmalı Teke tezene kalıbında Teke türkülerini arasından seçildi.

- Toplantıda, öncelikle bütün tel gruplarında gerçekleşen egzersiz icralarından sonra (bkzn. dpkn 2.1.2.-2.1.5.) ilk olarak ikinci zamanın tezene sayısının iki kat artırıldığı (bkzn. dpkn 2.1.6. Görsel 8) egzersizlere (bkzn. dpkn 2.1.7.-2.1.8) geçilmesi gerektiği planlandı. Bundan sonraki aşama olarak ise, ikinci zamanın tezenelerinin sadece alt tel gruplarında icrasına geçilmesi olarak belirlendi (bkzn. dpkn 2.1.9.-2.1.10) ve bu kısmın bu şekilde ders planı taslağının son kısımlarına bırakılmasının, tümünden gelen bir anlayışa hizmet edebileceği düşünüldü.

UD1, örnek ders planımızdaki öğretimin küçük basamaklar halinde yapılandırılmasında önemli ilerlemeler kaydedilmesini sağladı. Birbirini takip eden basamakların dar bir aralıkla yapılandırılmasının amaçlandığı değişikliklerle genel hatlar şu şekilde sıralandı:

- Aksak yapının zamanlarının ve tezene yönlerinin üç zamanda öğretimi (bkzn. dpkn 2.1.1.), üç tezenenin tamamında tüm tel gruplarının kullanımı (bkzn. dpkn 2.1.2.-2.1.4.), aksak yapının ikinci zamanının ikiye bölünerek tezene sayısının dörde çıkarılması (bkzn. dpkn 2.1.6., görsel 8), aksak yapının birinci tezenesinin yarı değerde uzatılması (bkzn. dpkn 2.1.11., görsel 11) ve asıl çırpma kısmını oluşturan ikinci ve üçüncü tezenenin sadece alt tel grubunda doğru süre değerlerinde icrasının öğretilmesi (bkzn. dpkn 2.1.12., görsel 12 ve egzersiz 9).
- Aksak yapının ikinci zamanının tezene sayısının ikiye çıkarılarak bu tezenelerin sadece alt tel grubuna uygulandığı egzersizlerin (bkzn. dpkn 2.1.9., 2.1.10., egzersiz 7, 8) taksonomik açıdan taslakta olması gereken yerinin, kalıbın üç tezene vuruşu ile tüm tel gruplarında uygulanmasından (bkzn. dpkn 2.1.2.-2.1.5) ve dört tezeneli kalıbın tüm tel gruplarıyla çalıştırılmasından (bkzn. dpkn 2.1.7.-2.1.8) sonra yer alması gerektiği kararlaştırıldı ve değişiklik taslağa işlendi.

UD1 öncesi gerçekleşen toplantıda, ÇT'nin öğretiminde kullanılacak benzetmelerin taslağın hangi kısmında yer alması gerektiği hususu, bir sonraki aşamaya bırakılmıştı. Bu noktada ise, birinci tezenenin nota süresinin/ değerinin nokta (.) kullanılarak artırılması safhasında (bkzn. dpkn 2.1.12.) ve hangi cümlelerle işe koşulması gerektiği kararlaştırıldı:

"Arı sokması gibi dinamik bir halde refleks gibi ani cevap veririz ya, ya da şöyle düşün, bir otobüse herkes binmiş, tam kapı kapanacakken bir kişi son anda biniyor ve o biner binmez kapı kapanıyor, onun içeri girmesiyle kapı kapanmış oluyor gibi düşün" (KÖt1, E, 15, 29, 15).

- "Bir çırpıda yapılıyor" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

### **Üçüncü toplantıda alınan kararlar ve notlar**

İkinci uygulama dersi (UD2) sonrasındaki bu toplantıda, derse ilişkin toplanan gözlemlerden elde edilen veriler tartışıldı. UD1'den elde edilen veriler aracılığıyla revize edilen taslağın bu kısımda UD2 aracılığıyla gözlemlenen eksiklikleri giderildi.

Tablo 4.

#### **Birinci uygulama dersi gözlem notlarından örnekler**

<b>Paydaş</b>	<b>UD2 Gözlem notlarından örnekler</b>
Öğrenci	Kılavuzla birlikte yapma kısmının sonunda öğrencinin beklenen nitelikte tekniği icra edebilmeye başladığı görüldü.
Öğretmen	Belli aralıklarla metronomun yükseltildiği ve dörtlük birim zamanda gösterilen ÇT'nin sonda, başlangıçtaki hızından iki kat daha hızlı çalıştığına dikkat çekildi ve öğrencinin bu durumu fark etmesi sağlandı.
Öğrenci	Başlangıçta teori ile pratiğin uyumlu aktarımı için dörtlük birim zamanda tekniği öğrenciye aktarmanın sağladığı avantajlardan istifade etmiştik fakat öğrenci artık dörtlük birim zamanda gördüğü ÇT'nin notasını farkında olmadan 'sebare' çalabiliyordu.
Öğretmen	Bu noktada, sekizlik birim vuruşta yazılmış ÇT notasının ne zaman öğrenciye gösterileceği ve taslağın hangi kısmında yer alacağı bir soru işareti olarak karşımızda duruyordu.

- Taslaktaki kazanımların bazılarını ayrılan sürelerde değişikliklere gidilmesi kararlaştırıldı.

Birinci zamanda/vuruşta tellere vurdurduğumuz ama ikinci ve üçüncü zamanlarda es koyduğumuz kısım (bkz. dpkn 2.1.1.-2.1.3.) ya çok kısa tutulmalı, çok hızlı geçilmeli. (...) üç zamanın hepsinde dörtlük notaların yer aldığı görsele hızlı geçilebilir. Hazırbulunuşluğu yeterli çünkü seçilen öğrencinin ve bütün tel gruplarına vurulmasını istediğimiz kısımları (bkz. dpkn 2.1.4.-2.1.5.) oldukça süre olarak kısaltmalıyız (KÖt1, E, 15, 29, 15).

- ÇT'nin öğrenciye icra ettirilecek egzersizlerindeki tel gruplarının sırasının tüm tel gruplarından tek tel grubuna gidecek şekilde düzenlendi.

"Bir bakıma tüm tel gruplarında önce bir çalışma yaptırmak ve sonrasında ikinci, üçüncü ve dördüncü tezeneyi sadece alt tel grubuna taşımak, tümden gelim mantığına da oturuyor" (KÖt2, E, 10, 22, 13).

### ÇTDP'nin yaratım ve uygulama süreçlerine ilişkin paydaş görüşleri

UD2'de ders planının uygulanması sonrasında, KÖt1'in o güne kadar uyguladığı geleneksel ÇT öğretim yöntemlerini sorguladığı görülmüştür:

"Ben yeniliğe açığım ve bu yöntem bana mantıklı geliyor, bence zeybek tavrı öğretilirken, kaynaklara yerleştirilmesi gereken, genişletilmiş bir öğretim yöntemi (...). Öğrenme için hazır olan öğrenciler için kullanılabilir olduğunu düşünüyorum" (KÖt1, E, 15, 29, 15).

KÖt1'den uygulama sürecini mesleki gelişimi noktasında değerlendirmesi istendiğinde, uygulamaların bu noktada faydalı olduğunu ve kullandığı öğretim yöntemini değiştireceğini belirtmiştir:

Her şeyden önce ÇT'ni nasıl daha kolay anlatabilirimi fark ettim. (..) Bazen insan bildiği şeyi nasıl aktaracağını bilemez oluyor meslekte. Kendisinin de geçmişte nasıl öğrendiğini hatırlamıyor çoğu zaman. Böyle de bir şey var. 'Ben bunu nasıl öğrenmişim ki?'. Bu manada bence bu yöntem çok basitten karmaşığa doğru götüren bir yöntem olduğu için ben bundan sonra bu ders planını uygulayacağım derslerimde. Mesleki gelişimimi oldukça olumlu yönde etkiledi (KÖt1, E, 15, 29, 15).

ÇT'nin kullanıldığı zeybek tavrının öğretilmesi ya da farklı bir tavrın öğretilmesi yerine, bu konuların öncesinde ayrı bir başlık olarak ÇT'nin yer alması daha doğru olabilir. Bunların hepsinin tepesinde yer almalı esasen. Tavrı kısa gösterip hemen esere geçmek yerine tavrın içindeki tekniği/kalıbı iyice gösterip çalıştırarak sonra bunu genişletmek fikri (KÖt1, E, 15, 29, 15).

Bir konuyu bir ayda öğretmek için çok emek veriyoruz bazen, işte bazı yöntemler bu bir aylık süreci, iki haftaya bir haftaya düşürüyor, bence bu yöntem de bunu sağlayacaklar arasında. Biz türkü öğretmedik, etüt icra etmedik, sadece o kalıbın/teknikinin nasıl icra edileceğini çalıştık. Normalde benim ders yöntemime göre, tekniğe oldukça kısa bir zaman ayırıp hemen eserde bunun uygulamasına geçerek, becerinin olgunlaşmasını eserin icrasında bekledim. Ama şimdi buna bir ders saatimizi ayıracağım, öğrenci ile olan bir sonraki buluşmada zaten öğrenci tekniği bir süre geçtiği için olgunlaştırmış olacak (...) Daha kısa sürede daha çok sayıda eser geçmemize de katkı sağlayacak (KÖt1, E, 15, 29, 15).

Katılımcı öğrenci görüşleri incelendiğinde de, görüşlerin daha çok ÇTDP'nin kademeli, basamaklandırılmış yapısının öğrenmeyi kolaylaştırmadaki etkisine odaklanıldığı görülmüştür:

Bu ders, zeybek çırpmasını öğrendim, ben tezene kalıplarını çalışırken, elimi tellerden çok uzaklaştırıyordum, şimdi biraz daha yakınlaştırdım. Bundan sonra sazı çalarken, elimi tellere daha yakın tutmaya etkisinin olacağını düşünüyorum (..) çırpmayı ilk defa izlediğim videoda, zor olduğunu düşünmüştüm orada, ama burada aslında kolay olduğunu gördüm. İlk başta böyle bir korkum vardı, dersin ortalarına doğru biraz daha kolay geldi, dersin ortalarından sonra çözdüm tekniği (...) en çok metronomlu kısımlarda zorlandığımı söyleyebilirim, teorik kısımları anlamak çok zor olmadı açıkçası (...) yavaş yavaş, kademe kademe, şimdi çaldığım

noktaya geldiğimi hissettim. Böyle daha iyi kademe kademe gitmesi, bence iyi bir ders oldu, böyle bir öğretim tarzı çok da iyi. Aşamalardan geçtiği, olduğu için. (...) notalı da oluşu, ama benim gözümü korkutmadı, oldukça destekleyici oldu diyebilirim. Şu açıdan, sadece kulağım kalmadı, gözümde de bir şeyler kaldı yani, destekleyici oldu, bu yönden (KÖn2, E, 10, 22, 13).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Mızraplı bağlama çalışmada önemli bir süsleme tekniği olan ÇT, birçok bireysel ve yöresel üslup çerçevesinde zeybekler gibi oldukça karakteristik sayılabilecek çalım stillerinde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretim materyallerinde (Ekici, 2012; Gültaş, 2012; Yener, 1991) daha çok iki zamanlı yapılar temelinde işlenen bu konunun, stilin hitap ettiği eser ve icraların baskın usul yapısı olarak düşünülebilecek olan 9 zamanlılar (Hakalmaz, 1992) çerçevesinde, ÇT'nin öğretiminin aksak yapı temelinde gerçekleştirilmesine dayanan bir yeni ders planının yaratılması amaçlanmıştır. Çalışma, işbirlikli prensipte, sahadaki paydaşların tecrübelerinden ve eylem araştırmalarının esnek, birey temelli, probleme ve yaşantıya dayalı yaklaşımından (Aksoy, 2003; Beyhan, 2013; İnan, 2011; Karatay ve Taş, 2021; Tezcan, Ada ve Baysal, 2016) yararlanarak geliştirilen eylem basamaklarıyla bağlama literatüründe yer alan bilişsel ve duyuşsal alanların yanı sıra devinimsel becerilerin daha kısa sürede, daha kapsamlı bir şekilde aktarılmasına hizmet edebilecek bir ders planı tasarlamayı hedeflemiştir. Çırpma tekniği ile seslendirilen aksak zamanlı eserlerin icrası için bir hazırbulunuşluk kriteri ve ön koşul dersi niteliğinde, tekniğin hazırlanan bu ders planı ışığında işlenerek öğrenciye kazandırılmasının özellikle, zeybek, Konya ve çırpmalı Teke gibi yöresel stillerin öğretim süreçlerinde önemli derecede emek ve zaman tasarrufu sağlayabileceği varsayılmaktadır.

Mevcut durumda bağlama dersi/dersleri genelde, öğreticinin kişisel öğretim stillerinin farklılıklarını göz ardı etmemek kaydı ile video aracılığıyla ya da ustanın bizzat bağlamada tekniği öğrenciye gösterimi şeklinde model öğrenme ile başlamaktadır. Sonrasında bağlama metotları sürece eklenmektedir. Bazı öğreticiler tarafından süreç yazılı öğretim materyalleri dahil edilmeden de devam ettirilebilmektedir. Derslerini metot vb. yazılı öğretim materyalleri eş güdümünde sürdüren öğreticilerin varlığından bahseden çalışmalarla (Başbuğ, 2020; Güneş, 2017) benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin metotları öğretim süreçlerine dahil ettiği saptanmıştır. Fakat genelde iki zamanlı yapılar üzerinden öğretimin planlandığı öğretim materyallerinde benimsenen yollardan farklı olarak aksak yapıda temellendirilmiş yeni bir öğretim yöntemini benimseyebileceklerini belirtmişlerdir.

Yine yaygın bağlama öğretim yaklaşımlarına göre, bağlamada herhangi bir tekniğin öğretimi, daha çok doğrudan eser geçmeye başlamak şeklinde gerçekleşmektedir (Gereken, 2020). Literatürde farklı öğretici kitlelerinin çalışma grubu olarak yer aldığı birçok araştırmada (Aykurt ve Börekçi, 2020; Gereken ve Özdek, 2020) olduğu gibi bu araştırmada da mevcut durumda ÇT'nin öğretiminin daha çok eser odaklı bir öğretim tarzı ile aktarılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu tip yaklaşımlarda herhangi bir tekniğin daha çok eser temelli icralar aracılığıyla öğrenilmesi beklenmektedir. Eserler ise içinden pasajlar cımbızlanarak egzersizler üretilmesi ve bu egzersizlerin bol tekrarlı icrasıyla olgunlaştırılmaktadır. ÇT'nin öğretiminde de mevcut durum bu yöndedir.

ÇT özelinde ele alındığında katılımcı öğretmenlerden bazılarının öğretimi zenginleştirmek ve kolaylaştırmak adına dersin motivasyon, başlangıç, içerik aktarımı ve değerlendirme gibi çeşitli aşamalarında videolar kullandığı görülmüştür. Videolar, pedagojik açıdan karmaşık bilgilerin zihinde canlandırılmasında, kavranmasında, öğrencilerin ilgisini çekmede ve motivasyonunu artırmada oldukça etkilidir (Yıldırım ve Özmen, 2012). Bu çalışmada da literatürden ve hazırlık aşamasında videolar kullandığını belirten katılımcı öğretmenlerden hareketle ders planının giriş kısmında videolar yer verilmiştir. Tekniği ilk defa videoda gören öğrenci, sonrasında öğreticisinden tekniğin icrasını bizzat izlemiştir. Süreç sonunda katılımcı öğrenci ile yapılan değerlendirmelerde öğrenciden videonun tekniği tanımasını kolaylaştırdığına dair dönütler alınmıştır.

Türk müziğinin ve çalgılarının aktarımında her öğreticinin bir ustanın olduğu yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır. Meşk ve usta-çırak ilişkisine dair literatürde çoğu zaman 'dizinin dibinde oturmak', 'yanında götürmek', 'el vermek' gibi fiziki arka planı olan söylemlerle dile getirilen bu olguya öğrenenlerin günümüzde çevrim içi ve dışı kaynaklardan istifade edebildiği yeni öğrenme ortamları eklenmiştir. Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinden bazılarının bu tip bir öğrenmeyle

süreçte yol aldığı belirlenmiş, yazılı öğretim materyalleri ile yukarıda bahsi geçen kaynakları kullanarak fiziki bir ortamda bulunduğu bir ustası olmadan öğretici konumuna geldiği ve öğrenciler yetiştirmeye başladığı görülmüştür. Bu durum halk müziğinin geleneksel aktarım mekanizmasının sanal kaynaklar yoluyla bir çeşit etkileşim ve değişime uğradığını göstermektedir.

Alanyazındaki çalışmalardan (Gerekten, 2020; Yılmaz, 2015) anlaşıldığı üzere, geleneksel bağlama öğretiminde yöresel stillerin aktarımında çoğunlukla ilk sıralarda zeybek stili ve alttan çırpma tekniği öğretilmektedir. Çalışmanın mevcut duruma ilişkin bulguları arasında yer alan öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde de çırpma tekniğinin öğretiminin ilk olarak zeybek tezenelerinin aktarımında ön plana çıktığı, çoğu zaman zeybekler konusuna gelinceye kadar öğrencinin çırpma tekniği ile karşılaşamayabileceği bu çalışmada da gözlemlenmiştir.

ÇT'nin öğretiminin mevcut durumuna ilişkin bahsi geçen problemlerini giderebilmede öncelikle tekniğin aksak bir yapı üzerine kurulduğu bir plan tasarlanmıştır. Artık usta çırak ilişkisinde çevrimiçi ve dışı kaynakların çokça faydalanılmasından hareketle planın giriş kısmında video önerileri sunulmuştur. Planda teknik, öğretimin genel durumunun öğretmen görüşleri ile anlaşılmaya çalışılması sonrasında gerçek sınıf durumu yaratılarak niteliğin iyileştirilmesi için revize edilen eylem planları ile geliştirilmeye çalışılmıştır. Hazırlanan diğer görsellerle egzersizlerin oldukça küçük adımlar oluşturacak şekilde sıralanması hedeflenmiştir.

Tekdüze ve eser icrası temelli usta çırak ilişkisi modelindeki uygulamalar, öteden beri bağlamanın her bir tekniğinin bilimsel ve pedagojik açıdan en kısa ve en kolay şekilde nasıl öğretilbileceği üzerinde düşünmeyi genelde zorlaştırmaktadır. Bloom taksonomisine göre hazırlanan ders planında ise tekniğin bizzat kendisine odaklanılmakta, hazırbuluşluğu uygun olan öğrenci yaklaşık bir ders saati içinde beklenen nitelikte tekniği icra edebilmekte, değerlendirme aşamasında, yeni durumlara uydurabilme ve yaratma basamaklarında sergileyebilmektedir. Ayrıca somutlaştırmanın öğretimi kolaylaştırıcı etkilerinden hareketle tekniğin anlatımında kullanılabilir benzetmeler kayda geçirilmiştir.

Araştırma sonucunda, geliştirilen ders planının uygulanması ile bir ders saatinde öğrencilerin, beklenen yeterlikte ve sürede tekniği icra edebildikleri görülmüştür. Ders planının işe yararlığına ilişkin katılımcı öğrenci görüşleri, küçük basamaklar halinde detaylandırılmış öğretim planının öğrenmelerini kolaylaştırdığı yönündedir. Katılımcı öğretmenlerin ise ders planının uygulanmasından sonra öğretim yöntem ve tekniklerini sorguladıkları görülmüş ve öğretmenlerden mesleki gelişimlerine dönük kazanımlar elde ettiklerine ilişkin dönütler alınmıştır.

Çalışmada bağlamanın mızraplı olarak kullanılması, bağlamada sesin tınlama süresi (Güngör, 2017) ve eğitimde kolay olandan zor olana doğru öğretim ilkesine binaen, tekniğe ilişkin daha kısa değerli notalardan oluşan aksak kalıp; dörtlük, noktalı dörtlük, sekizlik, onaltılık ve otuz ikilik notalara doğru giden bir sıralama ile kullanılmıştır. Tekniğin teorik ve pratik öğretiminin aksak yapıda dörtlük birim zaman temelinde başlanmasının çeşitli kolaylıklar sağlayabildiği görülmüştür.

Öte yandan, ÇT'nin öğretiminde, tekniğin teorik kısmının öğretiminin temelinde dörtlük birim yerleştirildiğinde, tekniğin öğretileceği öğrencilerde 'sebare' kavramı hakkında bilgi sahibi olmak önemli bir hazırbuluşluk kriteri olarak karşımıza çıkmıştır. Teknikle ilgili beklenen beceri seviyesine erişen öğrenciye, icra ettiği hızdaki pratiğin sebare pratiği olduğunun fark ettirildiğinde sekizlik birim vuruşta notalandırılmış ÇT icralarında da kolaylık sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu durumun ayrıca, öğrencinin edindiği bilgilerle, örneğin 9 zamanlı ve dörtlük birimde yazılmış zeybek notalarındaki icrasını, 5, 7 ya da 9 zamanlı sekizlik birimde yazılmış notalarda, 'duruma uydurma' yapabilmesine katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Bağlama literatürünün önemli bir ihtiyacı olan, mızraplı/mızrapsız çalım tekniklerinin her birinin öğretimine odaklanan eylem araştırmalarının ortaya konmasıyla bağlama öğretimi için daha bütüncül bir bakış açısı yakalanabileceği ümit edilmektedir. Bağlama öğretiminin; öğrencilerinin mesleki gelişimlerine dayanan, öğrencilerin aynı zamanda mesleki edinimleri paylaşabildiği, yeni öğretim program ve materyallerinin oluşumunda sahadan verilerin alınmasında önemli işlev üstlendiği çok sayıda çalışmaya ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışma, alttan ÇT ile ve birinci tezenesi hariç tüm tezenelerinin icrası sadece alt tel grubunda gerçekleşecek, literatürden hareketle dört tezeneden oluşan bir kalıpla ve birim vuruşu dörtlük olan aksak bir yapı içindeki öğretimi ile sınırlandırılmıştır. Üstten

çarpma ve diğer çarpma çeşitleri üzerine yapılacak çalışmalar sonraki araştırmacılar için önerilebilir. Ayrıca, ders planı farklı örneklemler üzerinde uygulanabilir, elde edilen pedagojik sonuçlar kıyaslanabilir. Bu modelin, diğer halk çalgılarının benzer tekniklerinin öğretiminde kullanılabilirliğinin araştırılması önerilebilir.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

#### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekteştirmediğimi beyan ederim. Her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu bildiririm.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: İskenderun Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 26.03.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 23158717 /03



### Kaynakça

- Aksoy, D. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Alan, B., Sarıyev, H. ve Odabaşı, H. F. (2021). Bireysel araştırmada eleştirel arkadaşlık. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 325-343. doi: 10.14689/enad.25.14
- Algı, S. (2006). *Üniversitelerimizin eğitim fakültelerine bağlı müzik eğitimi ana bilim dallarında bağlamada yöresel tezene tavırlarının kullanım durumlarına yönelik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aykurt, H. ve Börekçi, A. (2020). Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda eser temelli bozuk düzeni bağlama öğretimi için bir repertuar modeli önerisi. *Eurasian Journal of Music And Dance*, (17), 191-213. doi: 10.31722/ejmd.844849
- Ayşan, K. (1999). *Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda bağlama eğitimi ve sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ayyıldız, S. (2020). Üslup, Tavır Kavramları ve İcra Teknikleri Çerçevesinde Türk Halk Müziğinde Süslemeler. *İdil Dergisi*, 72, doi: 10.7816/idil-09-72-09
- Başbuğ, Ç. (2020). *Bağlama metotlarında/kitaplarında görülen farklı terim ve simgelerin bağlama eğitiminde kullanılma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Journal of Computer and Education Research*, 1(2), 65-89.
- Coşkun, K. (1984, Mayıs). *Bağlama ailesinin müzik eğitiminde kullanılması*. 1. Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu, İzmir.
- Çevik, M. (2016). Dilden tele Türkiye'yi "bir"leştiren ses: Yurttan Sesler. *Uluslararası Türk Dili Edebiyat ve Çeviri Dergisi*, 61, 56-59.
- Demir, Ö. (2020, Şubat 16). *Ferayi zeybeği*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=i9nOaLCV4NY&ab\\_channel=%C3%96zkanDemir](https://www.youtube.com/watch?v=i9nOaLCV4NY&ab_channel=%C3%96zkanDemir)
- Demir, M. (2017). Gelenek ve modernite bağlamında bir halk müziği topluluğu olarak yurttan sesler. *Turkish Studies*, 12(21), 207-224.
- Demirezer, H. (2013). *Adını sevdiğim Avşar Beyleri*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Ras-PifwqM&ab\\_channel=HocaDemirezer](https://www.youtube.com/watch?v=Ras-PifwqM&ab_channel=HocaDemirezer)
- Demirkaya, E. (2015). *Müzik eğitimi ana bilim dallarında bireysel çalgı bağlama derslerinde Konya tavrının öğretilme durumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekici, S. (2012). *Bağlama eğitimi yöntem ve teknikler*. Ankara: Yurt renkleri.
- Ekim, G. (2019). Geçmişten günümüze bağlama ile ilgili, resmi icra ve eğitim kurumundaki uygulamalar çerçevesinde bir değerlendirme. *Journal of Turkish Studies* 14(4), 2235-2241. doi:10.29228/TurkishStudies.22505
- Gerekten, S. E. (2020). *Bağlamada/Sazda misket düzeni için egzersiz ve etütlere dayalı öğretim modeli önerisi ve öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gerekten, S. E., Özdek, A. (2020). Türkiye'de mesleki müzik eğitimi kurumlarında bağlama derslerinde misket düzeni öğretiminin akademisyen görüşleri aracılığıyla betimlenmesi. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (16), 325-350.
- Gültaş, T. (2012). *Bağlama metodu / etüdler - pozisyonlar- tavırlar*. İzmir: Ünal.
- Güneş, İ. (2017). *2000-2015 yılları arasında yayınlanmış bağlama metotlarının lisans düzeyinde bağlama öğretime uygunluğunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Güngör, N. (2017). *Güzel sanatlar liseleri başlangıç düzeyi bağlama öğretime yönelik öğretim elemanı görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gürgür, H. (2016). Eylem Araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Edts), *Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 2-50). Ankara: Anı Yay.
- Hakalmaz, O. (1992). *Ege bölgesi ağır zeybekleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Haşhaş, S. (2017). Bağlama icrasında geleneksellik ve yenilikçilik konuları üzerine genel bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, (3)1, 87-96.
- Hensen, K. T. (1996). Handbook of Research on teacher education. J. Sikula (Edt.), *Teachers as Researchers* içinde (ss.53-56). New York: Macmillan.
- Huzen. (2014). *Portakal Zeybeği Portakalım Tekerlendi Musa Eroğlu ve Arif Sağ TRT*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=xzQy1uDlZKU&ab\\_channel=Huzen](https://www.youtube.com/watch?v=xzQy1uDlZKU&ab_channel=Huzen)
- İkiz, F. (2010). *İstanbul'da yaygın eğitimde görülen bağlama öğretim problemleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnan, A . (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- İnanıcı, M. K. ve Sağer, T. (2020). Silifke tezene tavrının öğretimine yönelik alıştırmaların öğrencilerin Silifke tezene tavrını ve Silifke türkülerini bağlamada seslendirme düzeyine etkisinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1254-1273. doi: 10.17679/inuefd.769655
- İpek, Y. (2015). *Ötme bülbül zeybeği*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=y-Jib4epuBY&ab\\_channel=Y%C4%B1lmaz%C4%B0pek-Topic](https://www.youtube.com/watch?v=y-Jib4epuBY&ab_channel=Y%C4%B1lmaz%C4%B0pek-Topic)
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. (Çev. Y. Uzun ve M. Ö. Anay), Ankara: Anı Yay.
- Kalan Müzik (2016). *Coşkun Güla Trakya Karşılması Bağlamada Tezene Tavrı 2000 Kalan Müzik*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=RTbJ8ueFxWM&ab\\_channel=KalanM%C3%BCzik](https://www.youtube.com/watch?v=RTbJ8ueFxWM&ab_channel=KalanM%C3%BCzik)
- Karatay, M., Taş, M. (2021). Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanımı ve önemi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5545-5568. doi: 10.26466/opus.736788
- Kaya, G. E. (2005). *Bağlama metodu*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Kılıç, A. ve Seven S. (2011). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Pegem.
- Koç, A. (2000). *Bağlama eğitiminde görülen problemler ve bunların çözüm yolları*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurubaş, B. (2015). *Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda yöresel bağlama tavrılarının öğretimine yönelik değerlendirmeler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Mavuş, M. (2020). *Mehmet Turgut Adını sevdiğim Avşar Beyleri Burdur Denizli*. [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=86OIHoVQSUk&ab\\_channel=MuhammedMAVU%C5%9E](https://www.youtube.com/watch?v=86OIHoVQSUk&ab_channel=MuhammedMAVU%C5%9E)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. California: Sage.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for thrteacher researcher*. Boston: Pearson.
- Oral, M. (2010). *Bağlamada belli başlı yöresel tavrıların icrasında bozuk düzen ile bağlama düzeni arası transpozisyonda oluşan duyum farklılıkları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdek, A. (2005). *Bağlamanın ilköğretim ikinci kademe sınıflarındaki müzik eğitiminde kullanımına yönelik bir çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, M. A. (2012, Nisan). *Bağlamanın eğitim öğretim sürecinde kullanılabilir materyallerin geliştirilmesi*. I. Uluslararası İTÜ TDMK Nida Tüfekçi Uluslararası Bağlama Sempozyumu, İstanbul.
- Özdemir, M. A. (2016). Bağlamanın güzel sanatlar liselerinde açmazı. *Opus Klasik Müzik Dergisi*, (24), 56-57.
- Özdemir, M. A. (2020). *Bağlama eğitiminde sağ el teknikleri ile ilgili matematiksel bir yöntem önerisi*. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(106), 36-46. doi.org/10.29228/ASOS.43823
- Öztürk, O. M. (2002). Anadolu yerel müziklerinde geleneksel icranın vazgeçilmez unsurlarından biri olarak tavr kavramı üzerine. *ODTÜ THBT Yayın Organı Halk Bilimi Dergisi* (17), 15.
- Öztürk, O. M. (2006). *Zeybek kültürü ve müziği*. İstanbul: Pan.

- Öztürk, O. M. (2012). *Geleneksel bağlama icrasının gelişiminde üstatlık kültürünün rolü ve belirleyiciliği*. I. Uluslararası İTÜ TDMK Nida Tüfekçi Uluslararası Bağlama Sempozyumu, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(16), 56-75.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem.
- Sözen, İ. (2002). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri'nde bağlama eğitimi ve çoksesli yapılanma çalışmalarının bu sürece yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şen, S. (2019). *Güzel sanatlar liselerinde bağlama eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Şen, Y. (1998). Türk Müziği eğitiminde bağlamanın yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- Tarım, C. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde bağlama eğitimi ile ilgili araştırmalar ve etütler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşlıoğlu, H. (2019). *Burdur mahalli sanatçılar*. [Video]. YouTube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=-WaTVsx8r7A&ab\\_channel=HakanTa%C5%9Fl%C4%B1o%C4%9Flu](https://www.youtube.com/watch?v=-WaTVsx8r7A&ab_channel=HakanTa%C5%9Fl%C4%B1o%C4%9Flu)
- Tezcan, Ö., Ada, S. ve Baysal, Z. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 133-148.
- Tunç, A. Z. (2009). Köy Enstitüleri'nde sanat eğitimi ve dönemin yöneticilerinin sanata yaklaşımları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 30-34.
- Üçyıldız, N. (2020). *Yüksek odalarda mangal kömürü*. [Video]. YouTube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=o7nqQWSHFJA&ab\\_channel=Nevzat%C3%9C%C3%A7y%C4%B1ld%C4%B1z](https://www.youtube.com/watch?v=o7nqQWSHFJA&ab_channel=Nevzat%C3%9C%C3%A7y%C4%B1ld%C4%B1z)
- Yaşar, S. (2011). *Temel bağlama öğretiminde kullanılmakta olan ve önerilen tezene tekniğinin öğrencilerin bağlama çalma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yaşar, S. (2015). Bağlama eğitiminde zeybek tezene tekniğinin temel öğretimine ilişkin bir çalışma. *İktisat ve Girişimcilik Üniversitesi Akademik Bakış Dergisi*, 2015(50).
- Yener, S. (1991). *Bağlama öğretim metodu II*. Trabzon: Karadeniz.
- Yıldırım, N. ve Özmen, B. (2012). Video paylaşım sitelerinin eğitsel amaçlı kullanımı. *Education Sciences*, 7(1), 288-295.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, A. (1998). *İlk Köy Enstitüsü*. İstanbul: Görkem.
- Yılmaz, Ö. (2015). *Makam, çok seslilik ve yöresel tavırlar kapsamında bağlamada düzenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.

## Extended Summary

### Introduction

Baglama is an instrument that has important functions in conveying the musical cultural elements of the makam geography of Anatolia and its surroundings. It is known that the teaching of baglama has been carried out from the past to the present, with teaching / transfer disciplines such as meşk and master-apprentice relationship (Coşkun, 1984; İkiz, 2010; Özdek, 2005; Şen, 1998). With the music education institutions at undergraduate and pre-graduate levels, which were established after the Republican period and whose number is increasing day by day, the representation power of baglama teaching in academic platforms has also started to increase.

In this context, the increase in platforms that should be carried out regularly, planned and purposefully to improve the performance skills of baglama students has started to bring the program and material-based needs of baglama teaching processes to the agenda.

Institutions such as these are among the institutions where the effects of the mentioned deficiencies are felt significantly. Fine Arts high schools where the professional education of the instrument is carried out at the pre-graduate level (Sözen, 2002; Şen, 2019; Tarım, 2008). The teaching of the baglama instrument in GSLs has been continuing since 1989, and with the latest changes, the importance of teaching the instrument has increased considerably with the addition of compulsory baglama lessons to the curriculum.

### Method

This qualitative research is in the classical action research pattern and is shaped according to Piggot-Irvine's (2006) spiral action research model. These studies have functions such as producing actions that can solve problems, understanding and improving the quality of teaching by studying the real classroom or school situation, accessing data that can be a bridge between theory and practice, and developing teachers' professional competencies (Hensen, 1996; Mills 2011; Schmuck, 1997).

The data collection area of the research was chosen as Fine Arts High School (FAHS) was located in Southern Anatolian region due to volunteerism, a suitable working environment for the research, economic reasons, ease of transportation and access to experienced participant teachers. The music teacher who conducts the baglama lessons of the institution is the voluntary participant teacher of the research. (KÖt1).

In the selection of participant students in the study, 'criterion sampling', one of the sampling techniques, was used. Similarly, in this study, the participant students were determined to be at the level of readiness to learn CT, 'having never studied, performed or taught CT on their own or with their tutor in the past', 'volunteering', and they had not learned their lessons for 2 years. The opinions of the baglama teachers who conducted the information about the students' musical background, learning characteristics and readiness for CT were obtained by filling in the "student recognition form" and the "inspection form for CT readiness" prepared by the researcher and by the baglama teacher KÖt1. The author of the study is the participant researcher, the second participant of the research is the teacher.

A systematic analytical analysis approach was adopted in the analysis of the data. Content analysis was adopted in the analysis of the data obtained from the participant teachers whose opinions were used during the evaluation of the current situation and the lesson plan.

### Findings

In the beginning of the lessons, videos are generally used, and the lesson in which the whisking technique will be taught is evaluated under the title of Zeybek regional style.

"First of all, I give information about the Zeybeks and the formation of the Zeybek attitude. I listen to works that describe that region, spirit and attitude. He sees the flapping in these videos. I continue by switching to the War Planter method. Ekici showed it in two basic ways in his book, I put it out in terms of weight, and I go to the stage of playing on a single voice/pitch or on a blank string." (KÖt3, 22, 30, 15). Methods can be used in the development part of the course, teaching is in the form

of show-make and work-based teaching is adopted. In the last part of the course, the focus is on the proficiency and quality of the technique, usually the teaching of the technique can be completed in one class hour, but for some students, longer time may be required for the expected performance.

The lesson plan sample, the first version of which was prepared by KÖt2, has a structure consisting of the steps of stimulation, doing under the supervision of a guide, making it a skill, adapting to the situation and creating, respectively, based on Bloom's psychomotor domain taxonomy. In the 'skill development' stages of the plan, it was tried to benefit from the exercises based on the gradual increase of metronome speeds on the teaching of CT in lag time. The final form of the lesson plan was given after two practical lessons and three meetings.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In order to overcome the aforementioned problems regarding the current state of CT, a plan was designed, in which the technique was built on a faulty structure. Now, video suggestions are presented in the introductory part of the plan, based on the abundant use of online and external resources in the master-apprentice relationship. In the plan, the technique was tried to be developed with the revised action plans to improve the quality by creating a real classroom situation after trying to understand the general situation of education with the views of the teachers. With the other visuals prepared, it is aimed to arrange the exercises in such a way that they form very small steps.

As a result of the research, it was seen that the students were able to perform the technique with the expected proficiency and time in one lesson with the application of the developed lesson plan. Participant students' views on the usefulness of the lesson plan that is detailed in small steps facilitate their learning. It was observed that the participant teachers questioned the teaching methods and techniques after the implementation of the lesson plan, and feedback was received from the teachers who achieved gains for their professional development.

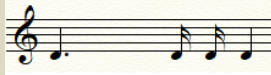
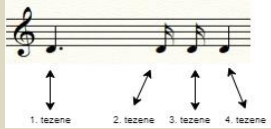
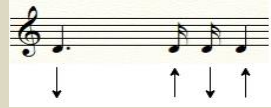
In the study, the use of the baglama with a plectrum, the resonance time of the voice in the baglama (Güngör, 2017) and the lame pattern consisting of shorter valuable notes related to the technique, based on the principle of teaching from the easy to the difficult in education; quatrain, dotted quatrain, eighth, sixteenth, and thirty-two notes are used in a sequence. It has been seen that starting the theoretical and practical teaching of the technique on the basis of quatrain unit time in a lame structure can provide various conveniences.

On the other hand, when the quatrain unit was placed on the basis of the teaching of the theoretical part of the technique in CT teaching, having knowledge about the concept of 'sebare' in the students to whom the technique was to be taught emerged as an important readiness criterion. It is thought that when the student, who has reached the expected skill level related to the technique, is realized that the practice at the speed he performs is the practice of sebare, it is thought that CT performances that are notated in eight unit beats can also be facilitated. It is predicted that this situation will also contribute to the student's ability to 'fit the situation' with the knowledge he has acquired, for example, in zeybek notes written in 9-beat and quatrains, in notes written in 5, 7 or 9-beat octal units.

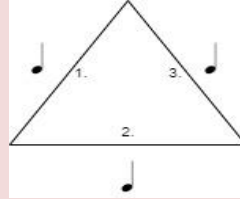
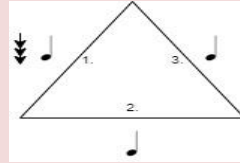

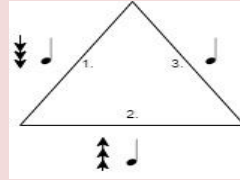

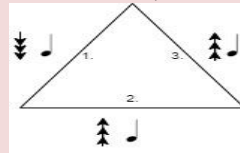

It is hoped that a more holistic perspective can be achieved for baglama teaching by revealing action studies focusing on the teaching of each of the playing techniques with or without the plectrum, which is an important need of the baglama literature. Baglama teaching; There is a need for many studies based on the professional development of the trainers, in which the trainers can also share their professional achievements, and in the formation of new teaching programs and materials, in which they play an important role in obtaining data from the field. This study is limited to the teaching of the lower strings with CT and all of their taupes except the first chord will be performed only in the lower string group, based on the literature, with a pattern consisting of four chords and in a lame structure with a quatrain.


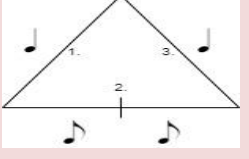
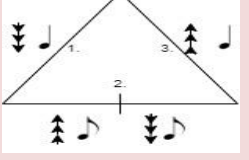

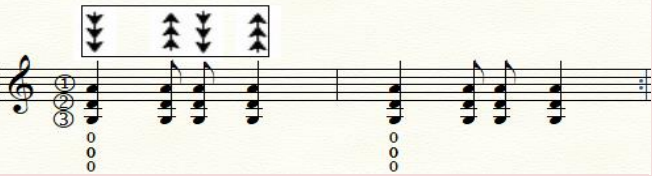
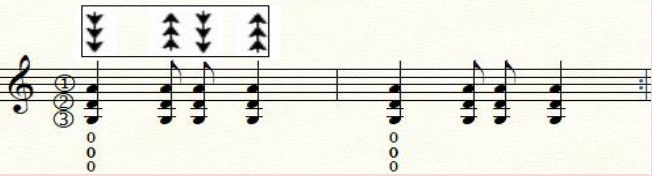
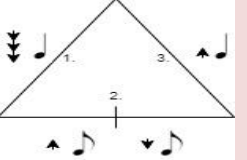
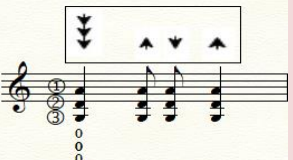
## Ek 1.

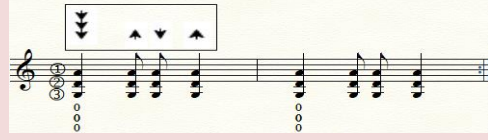
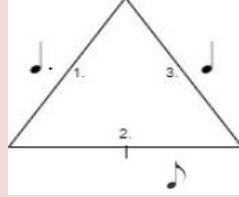
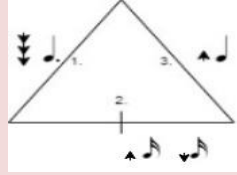
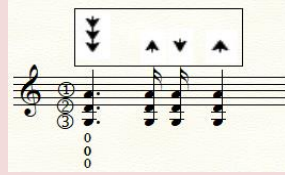
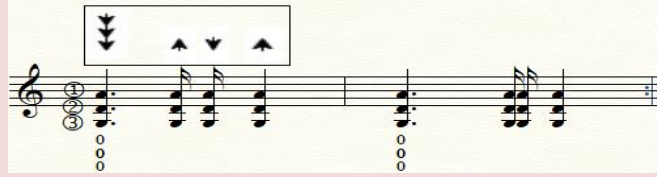
## Bağlamada Çırpma Tekniğinin (Altın Çırpma -Zeybek Çırpması) Öğretimi İçin Bir Ders Planı

1 UYARILMA				Yöntem Teknik	SÜRE (dk)
1.1 Algılama					
Algılama basamağında, öğrenci çok sayıda duyu organını kullanarak fark eder. Bu basamakta, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler birliktedir					
DAVRANIŞLAR		ARAÇ, GEREÇ			
ÖĞRENEN (ÇIRAK)		ÖĞRETİCİ (USTA)			
1.1.1	Çırpma tekniğini izlediği materyallerde gözlemlene	Öğrenci için içinde çırpma tekniğinin çok sayıda icra edildiği bir video seçer ve öğrenciye izletir. Öğrenciye izlediği videoda çırpma tekniğinin kullanıldığı kısımları belirtir. Öğrenci videoyu izlerken öğretici bu tekniğin kullanıldığı yöresel stillerden bahseder	GÖRSEL- EGZERSİZ Önerilen video linkleri: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ha5mAX1Wamm&amp;ab_channel=SerkanERDO%25C4%259EAN">https://www.youtube.com/watch?v=ha5mAX1Wamm&amp;ab_channel=SerkanERDO%25C4%259EAN</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xq_lvfOqXiA&amp;ab_channel=TUNCELEVCEN">https://www.youtube.com/watch?v=xq_lvfOqXiA&amp;ab_channel=TUNCELEVCEN</a>	NOTLAR Videonun ilk yarısından sonraki kısımlarda öğretici, tekniğin daha çok kullanıldığı yöresel stiller hakkında bilgi verebilir.	Sunum Yoluyla Öğretim 1dk
1.1.2	Çırpma tekniğini öğreticisinin performansında gözlemlene	Kılavuz çırpma tekniğini öğrenciden beklenen/istenen nitelik, süre ve yeterlikte öğrenciye önce bir eser içinde ardından sadece bir kalıp halinde sunar/icra eder.	Önerilen eser notası: 1. <a href="https://www.repertukul.com/CAYELI-NDEN-OTEYE-1765">https://www.repertukul.com/CAYELI-NDEN-OTEYE-1765</a>	Eserin icrasında sadece çırpma tekniği olmalı ve bu teknik ön plana çıkarılmalıdır	Model Sunma 30 sn
1.1.3	Çırpma tekniğinin nota değerlerini tanı	Çırpma tekniğinin notalarının yer aldığı görseli öğrenciye sunar ya da tahtaya çırpma tekniğinin notasını yazar	Görsel 1. 		Sunum Yoluyla Öğretim 30 sn
1.1.4	Çırpma tekniğinin sahip olduğu tezene sayısını bilme	Çırpma tekniği icrasının dört tezene hareketinden oluştuğunu gösteren bir görsel sunar ya da tahtaya çizer.	Görsel 2. 	Görselde tezene sayısı ve isimlerini belirtmek için kullanılan oklar, sonraki aşamadaki tezene yönlerinin öğretimini zorlaştırmamak için çift yönlü kullanılmalıdır.	Sunum Yoluyla Öğretim 30 sn
1.1.5	Çırpma tekniğinin sahip olduğu tezenerin yönlerini tanıma	Çırpma tekniğinin notası üzerinde tezene yönlerinin gösterildiği bir şekli öğrenciye sunar ya da tahtaya çizerek öğrenciye gösterir.	Görsel 3. 		Sunum Yoluyla Öğretim 30 sn
1.1.6	Çırpma tekniğinin sahip olduğu tezenerin yönlerini bağlama icrasında fark etme	Çırpma tekniğinin tezene yönlerini öğrenciye sazında performans yoluyla gösterir	Öğretici Sazı	Öğretici önce bir, sonra iki ardından üç kalıp kullanarak tekniğin birbirine eklemenebildiğini örneklemelidir	Model Sunma 1 dk
1.2 Bedensel Kurulum					
Bedensel kurulum basamağında, öğrenci vücudunu beceriyi yapabilmek için uygun pozisyona getirir. Öğrenciden beklenen psikomotor davranışların ilkidir.					
HEDEFLER		DAVRANIŞLAR		ARAÇ, GEREÇ	
ÖĞRENEN (ÇIRAK)		ÖĞRETİCİ (USTA)		ARAÇLAR	
				NOTLAR	
				Yöntem Teknik	
				SÜRE (dk)	



1.2.1	Vücudu, çalgıyı ve mızrabı çırpma tekniğinin icrası için hazır ve doğru konuma getirme	Öğretici, öğrencinin sırasıyla vücudunu, çalgısını ve mızrabını doğru bir şekilde konumlandırmasını kontrol eder/sağlar	Öğretici ve öğrenci sazi, ayna, mızrap.	Öğrencinin dersin genelinde sadece mızrap tutan elini kullanacağı belirtilir.	Model Sunma	30 sn	
<b>2 KILAVUZ DENETİMİNDE YAPMA</b>							
Kendi içinde iki aşamadan oluşur. İlkinde öğrenci öğretmenle birlikte beceriyi yapar, ikinci aşamada ise becerinin öğrenci tarafından kendi başına yapılması gerekir.							
2.1	Kılavuz ile birlikte yapma	Öğrenci becerinin basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmış tüm parçalarını öğretici ile birlikte yapar. Öğrenci kendi başına bırakılmamalıdır. Tüm icralar birlikte yapılmalıdır.					
<b>DAVRANIŞLAR</b>			<b>ARAÇ, GEREÇ</b>		Yöntem Teknik	SÜRE (dk)	
<b>ÖĞRENEN (ÇIRAK)</b>		<b>ÖĞRETİCİ (USTA)</b>		<b>GÖRSEL</b>	<b>EGZERSİZ</b>	<b>NOTLAR</b>	
2.1.1	Birim vuruşu dörtlük olan aksak yapının zamanlarını tanırlar.	<b>1. aşama</b> <b>Aksak zamanın tanıtımı ve 3 zamanlı dörtlük birim vuruşlu aksak zamanda tezene egzersizleri:</b> Tahtaya bir üçgen çizer, üçgenin her kenarının bir dörtlüğü ifade ettiğini açıklar: Saat yönünün tersine olacak şekilde, birinci kenarın yanına çırpma kalıbının ilk dörtlük notasını çizer: İkinci kenarın yanına ikinci dörtlük notayı çizer: Üçüncü kenarın yanına üçüncü dörtlük notasını çizer.	Görsel 4. 	-	Öğretici çizilen üçgenin aksak kısmı temsil ettiğini vurgulamalıdır.	Sunum	1 dk
2.1.2	Birim vuruşu dörtlük olan aksak yapının birinci zamanını beklenen tezene yönleriyle tüm tel gruplarında öğretici ile birlikte icra eder.	Bu sıralı üç dörtlüğün birinci vuruşunda yer alan dörtlüğünün tüm tel gruplarında ve yukarıdan aşağıya yönde icrasını önce sazında örnekler sonrasında öğrenci ile birlikte icra eder:	Görsel 5. 	Egzersiz 1. 	80 bpm hızda sadece birkaç kez icra edilmelidir.	Modelle toplu icra	30 sn
2.1.3	Birim vuruşu dörtlük olan aksak yapının birinci ve ikinci zamanını beklenen tezene yönleriyle tüm tel gruplarında öğretici ile birlikte icra eder.	Bu sıralı üç dörtlüğün ikinci vuruşunda yer alan dörtlüğünün tüm tel gruplarında ve aşağıdan yukarıya yönde olması gerektiğini belirtir ve sazından ilk iki vuruşun tezenesini sazında örnekler sonrasında öğrenci ile birlikte icra eder:	Görsel 6. 	Egzersiz 2. 	Öğretici, ikinci tezenenin yönüne ve önemine dikkat çeker. 80 bpm hızda bir kez icra ediniz.	Gösterme ve toplu icra	30 sn
2.1.4	Birim vuruşu dörtlük olan aksak yapının birinci, ikinci ve üçüncü zamanını beklenen tezene yönleriyle tüm tel gruplarında öğretici ile birlikte icra eder.	Bu sıralı üç dörtlüğün üçüncü vuruşunda yer alan dörtlüğünün tüm tel gruplarında ve aşağıdan yukarıya yönde olması gerektiğini belirtir ve tüm tezeneleri sazında örnekler sonrasında öğrenci ile birlikte icra eder.	Görsel 7. 	Egzersiz 3. 	80 bpm hızda bir kez icra ediniz.	Gösterme ve toplu icra	30 sn

2.1.5	Öğretici ile birlikte olmak üzere, art arda getirilmiş her biri üç dörtlükten oluşan birden fazla tartım kalıbını, istenen tezene yönlerine icabet ederek icra eder.	<b>2. Aşama: Üç tezeneli birden fazla kalıbı birbirine eklememe</b> Öğretici, öğrenci ile birlikte bir adet üç dörtlükten oluşan kalıbı icra ettikten sonra sırasıyla iki, üç ve daha çok sayıdaki kalıbı birbirine eklememeyi performansı ile örnekler ve öğrenci ile birlikte icra eder.	-	Egzersiz 4. 	90 ve 100 bpm hızda icra edilebilir. Egzersiz 3, öğrenci ve öğretmen beraberliğinde iki kez tekrarlanır.	Model Öğrenme	30 sn
2.1.6	Birim vuruşu dörtlük olan aksak yapının ikinci zamanının iki sekizlik değerdeki notalardan oluşturulabilir.	<b>3. Aşama: İkinci zamanın iki sekizlik notadan oluşturulması ve egzersizleri</b> Öğretici, önceki aşamada gösterdiği üç dörtlük tartım kalıbı görselinin ikinci zamanına isabet eden kısımda yer alan dörtlüğün yerine iki adet sekizlik nota çizer.	Görsel 8. 	-	Bu kısım, teoriktir.	Sunum	30 sn
2.1.7	İkinci zamanının iki sekizlik değerdeki notalardan oluştuğu, birim vuruşu dörtlük olan aksak yapıyı beklenen tezene yönleri ile tüm tel gruplarında icra eder.	Üç dörtlük değere sahip olan kalıbın üç zamanının tamamında yer alan ve tüm tel gruplarında icra edilecek şekilde tezene yönlerinin belirtildiği görseli tahtaya çizdikten sonra öğrenciye örnekler ve birlikte icra ederler.	Görsel 9. 	Egzersiz 5. 	100 bpm hızda icra edilebilir	Gösterme ve toplu icra	30 sn
2.1.8	Öğretici ile birlikte olmak üzere, çok sayıda kalıbı art arda getirerek istenen metronom ve tezene yönleri ile icra eder.	<b>4. Aşama: Dört tezeneli birden fazla kalıbı birbirine eklememe ve egzersizleri</b> Öğretici, becerinin ikinci aşamasını teşkil eden kalıbı icra ettikten sonra sırasıyla iki, üç ve daha çok sayıdaki kalıbı birbirine eklememeyi performansı ile örnekler ve öğrenci ile birlikte süregelen icra eder.	Egzersiz 6. 	Egzersiz 6. 	120 bpm ve 130 bpm hızda icra edilebilir. Üç dörtlük ölçüler, metronom desteği ile sırasıyla 130, 140, 160 bpm hızlarda öğretici ve öğretmen birlikteliğinde icra edilir.	Gösterme ve toplu icra	2 dk
2.1.9	Kalıbın ikinci ve üçüncü zamanlarındaki tezenelerini sadece alt tel grubunda icra eder.	<b>5. Aşama: İkinci ve üçüncü zamanlarda sadece alt tel grubunun kullanılması için egzersizler</b> Öğretici, birinci zamandaki tezenelerin tüm tel gruplarına ikinci ve üçüncü zamandaki tezenelerin ise sadece alt tel grubuna uygulanmasına ilişkin görseli çizer, sazında örnekler ve öğrenen ile birlikte icra eder.	Görsel 10. 	Egzersiz 7. 	120 bpm hızda icraya başlanabilir.	Gösterme ve toplu icra	1 dk

2.1.10	Kalıbın ikinci ve üçüncü zamanlarındaki tezenerini sadece alt tel grubunda icra çalışmalarını artan metronom hızlarında sergiler.	Öğretici ve öğrenci birlikte, egzersiz 7'yi sırasıyla 2 ve sonrasında 3 ve 4 kere birlikte tekrarlar. Egzersiz 8 artan metronom hızları ile öğrenci ve öğrenen birlikteliğinde icra edilir.	Egzersiz 8 	120 ve 140 bpm hızlarda icra edilebilir. 150, 160, 180 ve 190 bpm hızlarda icra edilmelidir.	Modelle toplu icra 3 dk
2.1.11	Kalıbın birinci tezenesinin yarı değerinde uzatılmasına ilişkin bilgileri kavrar.	<b>6. Aşama: Birinci tezenenin nota süresinin/ değerinin nokta (.) kullanılarak arttırılması ve tezenerin sürelerinde değişiklik egzersizleri</b> Öğretici gösterdiği/tahtaya çizdiği egzersiz 11 görseli üzerinde, öğrenene kalıbın birinci zamanında yer alan notanın süresinin yarı değerinde nasıl arttırabileceğini sorar. Ardından, nokta kullanımı ile birinci tezenenin notasının süre değerinin uzamasını sağlar ve ikinci zamanın ikinci yarısına dikkat çeker. Öğretici, görselin zamanları arasındaki süre değeri dağılımının nasıl değiştiğini izah eder. Nokta koyunca tahtadaki görselin ikinci zamanının değerinin yarısının birinci tezeneye eklenmiş olacağını belirtir.	Görsel 11. 	Bu görsel, izah edildikten sonra sazda performans ile <u>örneklenmeden</u> diğer görselle geçilmelidir. Tezene sayısının değişmediği fakat sürelerinin değiştiği mutlaka vurgulanmalıdır	Sunum 3 dk
2.1.12	Öğretici ile birlikte olmak üzere, birinci zamanında yer alan tezenenin yarı değerinde süresi uzatılmış kalıbı istenen tezene yönleri ile icra eder.	Öğretici oluşan tabloda, birinci tezenenin süre değerinin uzunluğuna dikkat çeker ikinci zamanının ikinci kısmındaki sekizlik notanın iki onaltılık nota ile yazar, dört tezenenin yönleri ve uygulanacakları tel grupları hakkında bilgi verir, ikinci ve üçüncü tezenenin sahip olduğu dar zaman içerisinde doğru tezene yönleri ile icrasının önemini vurgular Bu aşamada, tekniğin ikinci tezenesinin kesinlikle aşağıdan yukarıya yönünde olmasının altını çizer, sonra sazında örnekler ve öğrenci ile beraber icra eder.	Görsel 12.  Egzersiz 9. 	'Arı sokması' ve 'kalkışa geçen bir otobüse son anda binebilmek' gibi somutlaştırıcı örnekler bu safhada verilebilir. İcra, 100 bpm hızda başlanabilir.	Sunum ve öğrencilerin vanaştırma 30 sn
2.1.13	Öğretici ile birlikte olmak üzere, kalıbını giderek artan sayıda birbirine eklemeyerek istenen tezene yönleri istenen metronom hızında icra eder.	<b>7. Aşama: Tekniğin art arda çok sayıda icrası ve egzersizleri</b> Öğretici ve öğrenen önce iki, üç ve ardından dört kere çırpma kalıbını eklemeyerek birlikte icra ederler.	Egzersiz 10. 	İcra, 110 bpm hızda başlanabilir 120 bpm hızda devam edilebilir. Egzersiz 15, icra, 130 bpm hızda devam edilebilir.	Modelle toplu icra 1 dk
2.2	Kendi kendine yapma	Öğrencinin bu aşamada, öğreticinin nezaretinde, öğrendiği çırpma tekniği becerisini kendi başına icra etmesi gerekir			
DAVRANIŞLAR		ARAÇ, GEREÇ ve MATERYALLER			
ÖĞRENEN (ÇIRAK)	ÖĞRETİCİ (USTA)	EGZERSİZ	NOTLAR		
		Yöntem Teknik SÜRE (dk)			

2.2.1	Çırpma tekniğini öğretici nezaretinde kendi kendine icra etme	Öğretici, öğrenciden tekniğin kalıbının icrasını çok kez tekrarlamasını ister. İcra, öğretici tarafından denetlenir, belirlenen hatalara ilişkin ikazlar, tekniğin doğru icrasına yönelik dönütler anında verilir.	Egzersiz 12 adet çırpmadan oluşan egzersiz röprizli	Egzersiz 18, sırasıyla 150, 170-190 bpm hızda sürdürülmelidir.	3 dk
<b>3 BECERİ HALİNE GETİRME</b>					
3.1	İstenilen nitelikte yapma				
<b>DAVRANIŞLAR</b>		<b>ARAÇ, GEREÇ</b>		<b>Yöntem</b>	<b>SÜRE</b>
<b>ÖĞRENEEN (ÇIRAK)</b>		<b>ÖĞRETİCİ (USTA)</b>		<b>ARAÇLAR- EGZERSİZ</b>	
<b>NOTLAR</b>					
	Çırpma tekniğini, çok sayıda ve art arda olacak şekilde doğru tezene yönlerine ve doğru süre değerlerine dikkat ederek hatasız icra etme	Öğretici, öğrencinin hatasız icraya kavuşmasını sağlayacak önlemleri almaya devam eder, önceki basamaklara nazaran düşen hata oranı ile ilerlemenin niteliğini sürekli dönütlerle kontrol eder.	Saz, ayna, mızrap. 150 ve 170 metronomda	Egzersiz sırasıyla 100, 130, 140 ve 150, 160, 180 ve 190 bpm hızlarda icra edilebilir.	4 dk
3.2	İstenilen nitelik ve sürede yapma				
	Nitelikli çırpma tekniği icrasını doğru tezene yönleriyle 190 bpm hızda sergileme	Öğretici, öğrencinin çok sayıdaki çırpma kalıbını doğru tezene yönleriyle 190 bpm hızda sergilemesini ister.	Saz, ayna, mızrap.	Anında dönütlere devam edilir	4 dk
3.3	İstenilen nitelik, süre ve yeterlikte yapma				
	Çırpma tekniğini doğru süre değerleri ve tezene yönleri ile istenen metronom hızlarında istenen süre boyunca hatasız icra etme	Öğretici, öğrenciden çırpma tekniğini, belirlediği süre boyunca (önerilen 2-5 dk) doğru süre değerleri ve tezene yönleri ile 190 bpm hızda) yapmasını ister.	Saz, ayna, mızrap.		6 dk
<b>4 DURUMA UYDURMA</b>					
Bu basamakta, öğrencinin beceri haline getirdiği davranışı, yeni problem durumlarında uygulaması gerekir					
<b>DAVRANIŞLAR</b>		<b>ARAÇ, GEREÇ</b>		<b>Yöntem</b>	<b>SÜRE</b>
<b>ÖĞRENEEN (ÇIRAK)</b>		<b>ÖĞRETİCİ (USTA)</b>		<b>ARAÇLAR</b>	
<b>NOTLAR</b>					
4.1	Tek tel grubunda ve boş tel kullanarak (klavye tutan eli kullanmadan) icra edilen çırpma tekniği becerisini, çalgıda tek tel grubunda klavye tutan eli kullanarak icra etme	Öğretici, öğrencinin çalgıda tek (alt) tel grubunda ve sadece mızrap tutan elde gerçekleştirdiği çırpma becerisini klavye tutan elin bir parmağını kullanarak da icra etmesini bekler.	Saz, ayna, mızrap.		Buluş 3 dk
<b>5 YARATMA</b>					
Öğrenciden bu aşamada edindiği beceriden hareketle bir yaratım sergilemesi beklenir.					
<b>DAVRANIŞLAR</b>		<b>ARAÇ, GEREÇ</b>		<b>Yöntem</b>	<b>SÜRE</b>
<b>ÖĞRENEEN (ÇIRAK)</b>		<b>ÖĞRETİCİ (USTA)</b>		<b>ARAÇLAR</b>	
<b>NOTLAR</b>					
5.1	Öğrencinin bu aşamada edindiği beceriden hareketle bir yaratım sergilemesi beklenir	Öğrenciyi yaratıma yönlendirecek ipucu niteliği taşımayan içerikte bekleneni özetler. Öğrenci, iki perdeli bir çırpma tekniğini kullandığı bir melodiyi buluş yoluyla yaratabilir/öğrenebilir	Saz, ayna, mızrap.	Öğrenci, duruma uydurma kısmında kullandığı perdeden farklı bir perde de tekniği icra etmeye yönelebilir.	Buluş 1 dk

## The Effect of Teachers' Emotional Intelligence Levels on Perceptions of Organizational Loneliness<sup>1</sup>

Serpil Arslan <sup>2</sup> Mahmut Polatcan <sup>3</sup>

### To cite this article:

Arslan, S. ve Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 182-197. doi:10.30900/kafkasegt.956859

Research article

Received: 24.06.2021

Accepted: 22.08.2021


### Abstract

Extensive literature has shown that teachers play a very important role in student achievement. Therefore, the relationships, beliefs and behaviors of teachers in intra-school processes can affect teaching practices. In this study, it was aimed to reveal the relationship between teachers' emotional intelligence levels and their perception of organizational loneliness. The study using relational survey design is a cross-sectional research. The study, which used the convenience sampling type, was conducted on 360 teachers working in the Central and Safranbolu districts of Karabuk province. Research data were collected with the help of "Loneliness in Work Life Scale" and "Emotional Intelligence Trait Scale" measurement tools. As a result, it was determined that teachers' organizational loneliness perceptions were low in the total scale, emotional deprivation and social friendship dimensions. Emotional intelligence levels of the teachers were found to be above the medium level in total with the dimensions of subjective well-being, self-control, emotionality and sociability. However, it has been observed that there is a moderately negative relationship between teachers' organizational loneliness and emotional intelligence levels. It has been found that the dimensions of emotional deprivation and social friendship of teachers' organizational loneliness have negative low-level relationships with the subjective dimensions of well-being, self-control, sensuality and sociality of both emotional intelligence and emotional intelligence. Finally, to determine the effect of emotional intelligence on organizational loneliness of teachers of Applied structural equation modeling path analysis results showed acceptable fit of the model, and this effect has the negative middle level. Depending on these results, various recommendations have been made to both researchers and practitioners.

**Keywords:** Emotional intelligence, organizational loneliness, teacher

<sup>1</sup> This study was produced from the master's thesis study titled "The Relationship Between Teachers' Emotional Intelligence Levels and Organizational Perceptions of Loneliness" accepted by Karabuk University Graduate Education Institute.

<sup>2</sup>  Technology and Design Teacher, MoNE, Turkey

<sup>3</sup>  Corresponding Author, Assistant Professor, mahmutpolatcan78@gmail.com, Karabük University, Faculty of Letters, Turkey

## Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Örgütsel Yalnızlık Algıları Üzerindeki Etkisi<sup>1</sup>

Serpil Arslan<sup>2</sup> Mahmut Polatcan<sup>3</sup>

### Atıf:

Arslan, S.ve Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 182-197. doi:10.30900/kafkasegt.956859

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 24.06.2021


**Kabul Tarihi:** 22.08.2021


### Öz

Alanyazında öğrenci başarısında öğretmenlerin önemli bir rolünün olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla okul içi süreçlerde öğretmenlerin ilişkileri ve davranışları öğretim uygulamalarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. İlişkisel tarama deseninin kullanıldığı bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Uygun örnekleme türünün kullanıldığı çalışmaya Karabük İli Merkez ve Safranbolu ilçelerinde görev yapan 360 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği” ölçme araçları kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarının toplamda, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarında düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin ise toplamda, öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutlarında orta düzeyin üstünde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında negatif yönlü orta düzeyli bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları toplamının, duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarının hem duygusal zekâ toplamı hem de duygusal zekânın öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutları ile negatif yönde düşük düzeyli ilişkiler bulunmuştur. Son olarak duygusal zekânın öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları üzerindeki etkisinin saptanması uygulanan path analizi sonuçlarına göre modelin kabul edilebilir düzeyde uyum göstermiş ve duygusal zekânın öğretmen yalnızlığı üzerinde negatif yönlü orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bağlı olarak hem araştırmacı hem de uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Duygusal zekâ, örgütsel yalnızlık, öğretmen.

<sup>1</sup> Bu çalışma Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen “Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Örgütsel Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup>  Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni, MEB, Türkiye

<sup>3</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, mahmutpolatcan78@gmail.com, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkiye



## Giriş

Sosyal bir örgüt olarak okulların hedeflerinin gerçekleştirilmesinde mesleki öğrenme topluluklarının duyu, düşünce ve tutumlarını birbirilerine aktarmalarıyla olanaklı hale gelebilmektedir. Bu durum okulun başarısı ve gelişimine katkı sağlamaktadır (Açıkalın ve Turan, 2018). Bu durumun aksine okul toplulukları arasındaki iletişim eksikliği veya kopukluğu çalışanlar arasında güveni azaltmakta ve okul iklimini olumsuz etkileyebilmektedir (Kaplan, 2011; Yaşar, 2007). Bununla birlikte iletişim eksikliği öğretmenlerin okul aidiyetini azaltabilmekte, öğretmenler kendilerini yalnız hissedebilmekte ve hatta okullarına yabancılaşabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenin olumsuz okul ortamında yaşayabildiği önemli olumsuz duygulardan biri de örgütsel yalnızlıktır. Okul örgütleri sosyal ilişkilerin yoğun olduğu kurumlardır. Bu bakımdan öğretmenlerin performansı, mesleki bağlılığı ve motivasyonu meslektaşlar arasındaki işbirliği ile bağlantılıdır (Nartgün ve Demirer, 2013). Eğer öğretmenler arasında yoğun bir ilişki ve iletişim ağı yoksa öğretmenlerin okula katılımı beklenemez. Bu durum öğretmenlerin iş tatminini, performansını, motivasyonu azaltacaktır (Celep, 2000; Çifçi ve Dikmenli, 2015). Nitekim okullarda öğretmenlerin yalnızlığının ortaya konulmasına ilişkin pek çok araştırma yapılmıştır (Mercan vd., 2012; Tabancalı ve Korumaz, 2014; Wright vd., 2006; Yılmaz ve Aslan, 2013). İlgi çekici bir örnek vermek gerekirse Bakioğlu ve Korumaz (2014) çalışmalarında öğretmenlerin kariyer basamaklarının yükselmesi ile birlikte okullarında yalnızlaştıkları sonucuna varmışlardır.

Çağdaş toplumlarda teknolojinin gelişimi ile birlikte insanlar arasındaki ilişkiler ve iletişim yöntemlerini değiştirmiştir. Teknoloji ile birlikte bireylerin başkalarını anlaması ve onlar ile iletişim kurması oldukça farklılaşmıştır. Bu durum insanların kendi kabuğuna çekilmesine ve yalnız yaşam sürmesine yol açmıştır. Söz konusu sorunla başa çıkmanın önemli öncüllerinden biri duygusal zekâ yeterliliğidir. Zira kendi duygularını yönetme becerisi gelişen, empati kurabilen, problemlere meydan okuyan ve sosyal etkileşimde bulunmaktan kaçınmayan bireylerin duygusal zekâları gelişmiştir (Somuncuoğlu, 2005; Tuğrul, 1999). Okul örgütlerinde çalışanların duygusal zekâ becerilerine ilişkin araştırmalarda, duygusal zekânın psikolojik sağlamlığı, akademik öz-yeterliği, etkililiği, yaratıcılığı geliştirdiği ve örgütsel tükenmişliği azalttığı ortaya konmuştur (Bender, 2006; Erkoç, 2019; Konakay, 2010; Özkan, 2019; Türkekul, 2019). Bu arada öğretmenlerin sınıf içi problemleri çözebilmeleri ve öğretimi zenginleştirmeleri duygusal becerileri ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zekâ yeterliklerini okul ve sınıf içi süreçlerde etkili bir biçimde kullanmaları hem öğrencilerin duygusal zekâlarını hem de başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Doğan ve Demiral, 2007). Bununla birlikte yüksek duygusal zekâyâ sahip öğretmenlerin yetiştirdiği öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının duygularını anlayabilme, yönetebilme ve etkili iletişim kurabilme olasılığı daha yüksektir (Özmen, 2012).

Türkiye’de politika yapımcılar, okulu etkili kılmak için son dönemlerde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik önemli yol haritası çizmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı 2017’de yayınlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve 2018’de yayınlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi doğrultusunda okulun etkililiğinde önemli bir faktör olan öğretmen niteliğini artırmayı hedeflemiştir. Söz konusu belgelerde öğretmenlerin motivasyonu, mesleki öğrenmesi, değişime ayak uydurması ve okul ile bütünleşmesi gibi öncelikli konular irdelenmiştir (MEB, 2017; 2018). Öğretmen seçimi ve atamalarında adayların yaşadığı gerginlikler ve hizmet öncesi eğitimin eksikliği, yeni göreve adapte olma gibi sorunlar öğretmenlerin yalnızlaşmasına yol açabilmektedir. Dolayısıyla yalnızlık yaşayan öğretmenler, sistemin kendilerinden beklediği yeterlilikleri yerine getirme konusunda problemler yaşayabilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin yaşadıkları problemleri çözebilme konusunda duygusal zekâ yeterliği önemli bir yer tutmaktadır. Söz konusu kavramlar ampirik çalışmalarla test edilemeye çalışılmıştır. Türkiye’de öğretmen ve müdürlerin örgütsel yalnızlıklarının saptanması hususunda sınırlı da olsa çalışmalar yapılmıştır (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Izgar, 2009; Şişman ve Turan, 2004). Benzer şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Güler, 2006; Somuncuoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2001). Ancak alanyazında duygusal zekâ ve örgütsel yalnızlık kavramlarının birlikte incelendiği ve ampirik olarak test edilmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda mevcut çalışmada öğretmenlerin duygusal zekâ becerisi düzeyi ile örgütsel yalnızlık algıları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede bu araştırmanın problem cümleleri şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin duygusal zekâları ve örgütsel yalnızlıkları ne düzeydedir ?
2. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri, örgütsel yalnızlık algılarını etkilemekte midir?

### **Kuramsal Çerçeve**

#### **Duygusal Zekâ**

Sosyoloji, psikoloji ve son dönemlerde eğitim alanyazının tartışma konusu olan duygusal zekâ, bilişsel zekâyâ tepki olarak ortaya çıkmıştır (Epstein, 1998). Zira bilişsel zekâ kuramı, duyguların zihinsel süreçler ile kontrol altına alınabileceğini savunmaktaydı (Çakar ve Arbak, 2004). Ek olarak güncel bakış açısı, bireysel duyguların kişinin kendisi ve başkalarıyla ilgili bilgiye sahip olduğunu, karar verme sürecinde duygularını kattığını, duyguların anlaşılabilir ve kestirilebilir olduğunu iddia etmektedir (Caruso ve Salovey, 2004). Ancak Salovey ve Mayer (1990), bireylerin duygularının zihinsel süreçler ile ilgili olmadığını ve bilişsel süreçler ile açıklanamayacağını ileri sürmüşlerdir. Duygusal zekânın kavramsallaştırılmasında bazı modeller geliştirilmiştir. İlk olarak Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekâyı sosyal zekâyâ dayandırarak duygusal zekâ yeteneğinin kullanılmasında duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme şeklinde sınıflandırmışlardır. İkinci olarak Goleman (1996) duygusal zekâ modelini; kişinin kendi duygularının farkında olması (öz bilinç), duygularını yönetmesi, motivasyon, empati ve sosyal beceriler şeklinde kategorize etmiştir. Üçüncü olarak Reuven Bar-on (2005) modelinde kavramı içsel alan, dışsal alan, adaptasyon alanı, stresle başa çıkma alanı ve genel ruhsal durum şeklinde beş ana alana ayırarak açıklamaya çalışmıştır. Son olarak Cooper ve Sawaf (2000) modellerinde duyguları öğrenmek, duygusal zindelik, duygusal derinlik ve duygusal simya şeklinde boyutlandırarak açıklamaya çalışmışlardır.

Duygusal zekâ kavramı, Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramında yer alan zekâ türlerinden kişilerarası zekâ modeline dayanmaktadır. Bu zekâ modeli bireyin kendisini ve çevresindeki kişileri anlama ve motive etme yeteneği ile açıklanmaktadır (Atkinson ve Hilgard, 1995). Kavramı somut olarak ilk kez kullanan Salovey ve Mayer (1990), duygusal zekânın kişilerin kendisinin ve etrafındaki kişilerin duygularını gözlemleme, anlama ve bu duyguları anlamlandırma ve edindiği bu deneyimleri davranışlarına yansıtabilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Sonraki dönemlerde kavramı daha popülerleşmesini sağlayan Goleman (1996), duygusal zekâyı bireyin kendisini harekete geçirmesi, zorluklar ile başa çıkması, güdülerini kontrol altına alarak doyumunu erteleyebilmesi, empati yapabilmesi olarak açıklamaktadır. Bu tanımların dışında Cooper ve Sawaf (1997), duygusal zekâyı bireylerin duygularının gücünü, enerjisini, bilgisini ve ilişkilerinin farkındalığını sahip olma ve bunu etkin bir biçimde kullanma olarak tanımlamışlardır. Weisinger (1998), bireylerin davranışlarını yönlendirmede duygularından faydalanarak pozitif sonuçlar elde etmesine dayandırmaktadır. Epstein (1998) ise duygusal zekâyı bir yetenek olarak tanımlamakta ve duyguların bireylerin makul ilişkiler kurmaları ve karar vermelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Mevcut araştırmada duygusal zekânın test edilmesinde öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik boyutlarından oluşan ölçme aracı kullanılmıştır (Petrides ve Furnham, 2000, 2001). Öznel iyi oluş, yaşama pozitif bakabilme ve yaşamından tatmin olabilme derecesidir. Öz kontrol, bireyin kendi duygularının, güçlü ve zayıf yönlerinin ve ihtiyaçlarının farkında olmasıdır. Sosyallik, bireylerin çevresindekiler ile kolay bir biçimde etkileşim kurma becerisidir. Empati bireyin başkalarını objektif bir biçimde dinleyerek onların duygularını ve tepkilerini anlamlandırabilmesidir.

#### **Örgütsel Yalnızlık**

Alanyazında örgütsel yalnızlık, bireylerin iş ortamında yalnız kalması veya bırakılması ve başkaları tarafından yalıtılması olarak kavramsallaştırılmıştır (Tabak ve Argon 2018). Yılmaz ve Aslan, 2013). Örgütsel yalnızlık kavramının gelişiminde psikanalitik, varoluşçu, bilişsel ve etkileşimsel kuramların etkisi bulunmaktadır. İlk olarak Freud'un psikanalitik kuramında bireylerin yalnızlık yaşamalarında çocukluk döneminde aile içerisinde kurmuş oldukları iletişim ve sevgi bağının anlamlı olacağına vurgu yapmaktadır (Geçtan, 1999). Benzer şekilde Sullivan (1953) ise bireylerin başkalarıyla ilişki kurma ihtiyacı hissettikleri ve bu ihtiyacın çocukluk döneminde anne-çocuk bağıyla giderildiğini ifade etmektedir. Birey ergenlik dönemiyle birlikte bu ihtiyacını başka bireyler ile etkileşim kurduka

tatmin edebilmektedir. Özellikle bebeklik ve ergenlik döneminde bu sevgi ihtiyacını yeterince karşılamayan bireyler, yalnızlık duygusuna kapılabilmektedirler. İkinci olarak varoluşçu kuram, yalnızlığın evrensel bir duygu olduğunu ve bireylerin özgürleşebilmeleri için yalnız kalmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Schopenhauer, 1999, akt. Yalom, 1999). Bu yaklaşımda yalnızlığın bireylerin özünde olduğu ve insanlar arasındaki iletişimin bireylerin sevgi ihtiyacını karşılamaya yetebileceğini vurgulanmaktadır (Yalom, 1999). Ayrıca Kierkegaard (1843/1985) bireyin asıl kişiliğini yalnız kalmakla gerçekleştirebileceğini ve bunun için kişilerin istekli ve cesaretli olmaları gerektiğini belirtmektedir (akt. Karnick, 2005). Üçüncü olarak bilişsel kuram, bireyler arasındaki kurulan sosyal ilişkilerin ne olduğu ve nasıl kurulduğuna ilişkin bilişsel süreçlere odaklanmaktadır (Perlman ve Peplau, 1982). Son olarak etkileşimsel kuram, bireyler arasındaki etkileşimi öne çıkarmaktadır. Kurama göre bireylerin yalnızlıklarında bireysel (duygusal) ve örgütsel (sosyal) faktörler etkili olmaktadır. Duygusal yalnızlık, bireyin aile ve yakın arkadaşları ile olan ilişkilerinin samimiyetten uzak olmasını kapsamaktadır. Sosyal yalnızlık ise bireyin başkalarıyla arkadaşlık ilişkilerinin yetersiz olmasından kaynaklanan bir durumu içermektedir (Weis, 1973).

Bireyin geldiği kültür, aile desteği, çalıştığı örgütsel ortamdaki iletişim, çalışan desteği gibi bireysel ve örgütsel faktörler örgütsel yalnızlığa yol açmaktadır (Wright, 2005). Bununla birlikte döngüsel bir süreç olan örgütsel yalnızlık, iş ortamında çalışanlar arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanmakta ve bireylerin sosyalleşmesini engellemektedir (Sergin ve Kinley, 1995). Örgütte yalnızlık yaşayan bireyin örgüte olan güveni ve bağlılığı azalmakta, performansı düşmekte ve nihai olarak örgüt kültürünün zayıflamasına yol açmaktadır (Gumbert ve Boyd, 1984). Ek olarak örgütsel yalnızlık yaşayan çalışan güven kaybına bağlı olarak kaygıya kapılmakta, karar vermede güçlük ve yüksek stres yaşamakta, örgütten ayrılmayı düşünebilmektedir (Gierveld, 1998). Bu arada örgütsel yalnızlığın ampirik olarak test edilmesinde Weis'in (1973) ortaya koymuş olduğu boyutlanma girişim alanyazında kabul görmüştür (Tabak ve Argon 2018; Şişman ve Turan, 2004). Bu açıdan araştırmacı örgütsel yalnızlığı duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarıyla kategorize etmiştir. Duygusal yoksunluk, bireyin aile ve yakın çevresindeki diğer insanlar ile olan ilişkilerinin yaşanan çatışmalar nedeniyle ortadan kalkmasıyla ilgilidir. Sosyal arkadaşlık ise bireylerin aidiyet bağı kuracağı bir grubun olmamasına veya sosyal ilişkilerinin çok zayıf olmasına atfedilmektedir (Weis, 1973).

### **Duygusal Zekâ ve Örgütsel Yalnızlık İlişkisi**

Araştırmalarda duygusal zekânın iş yerinde stresi ve çatışmayı azaltmada etkili olduğu ve duygusal zekâsı yüksek bireylerin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurduğu ve problem çözme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir (Mercan vd., 2015; Landa vd., 2007, Turhan, 2019). Bu kapsamda duygusal zekânın çalışma ortamında negatif bir durum olan örgütsel yalnızlığı azaltılabileceği düşünülebilir. Yalnızlık yaşayan bireyler, başkalarının duyarsız ve daha az empati yapan bireyler olduğunu düşünmektedirler (Özturan, 2018). Buna karşın sosyal ilişkileri tutarlı, samimi ve ılımlı bireylerin yalnızlık yaşama olasılığı daha düşüktür (Cacioppo ve Patrick, 2008). Bununla birlikte duygusal zekâsı yüksek bireylerin etkili iletişim kurabilme ve takım çalışmalarına eğilimli olma gibi özellikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla duygusal zekâsı yüksek bireylerin çalışma ortamında yaşayabileceği olumsuzluklar ile başa çıkma dayanıklılığını artıracak ve yalnızlık yaşamalarını engelleyecektir (Tabak ve Argon, 2018). Bu kapsamda duygusal zekâsı yüksek öğretmenlerin okula katılım gösterme ve meslektaşlarıyla iş birliği yapma istekliliklerinin daha yüksek olacağı söylenebilir. Böylece bu öğretmenlerin okulda yalnızlık ve kayıtsızlık gibi olumsuz duygulara kapılma hisleri daha düşük olacağı varsayılabilir. İlgili alanyazın ve ampirik bulgular doğrultusunda mevcut araştırmanın hipotezi “öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi onların örgütsel yalnızlıkları üzerinde etkilidir” şeklinde ifade edilebilir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanıldığı kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğretmenlerin örgütsel yalnızlık, bağımsız değişkenini ise duygusal zekâ oluşturmaktadır. Araştırmada duygusal zekâ değişkeni ile örgütsel yalnızlık arasında negatif yönlü bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte yapısal eşitlik modellerinden path analizi aracılığıyla duygusal zekânın öğretmenlerin örgütsel yalnızlıkları üzerindeki yordama düzeyi incelenmiştir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 öğretim yılında Türkiye'nin Karabük ili ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içerisinde uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 360 öğretmeni kapsamaktadır. Uygun örnekleme yöntemi örneklemin zaman ve maliyet bakımından bazı sınırlılıkları olmasına karşın ulaşılabilir ve uygulanabilir birimlerden seçilmesi nedeniyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlerin 225'i (%62.5) kadın ve 135'i (%37.5) erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre 29'u (%8) 0-5 yıl, 74'ü (%20.7) 6-10 yıl, 73'ü (%20.4) 11-15 yıl, 63'ü (%17.4) 16-20 yıl, 121'i (%33.6) 21 ve üstü hizmet yılına sahiptir. Eğitim düzeyine göre, 333'ü (%92.3) lisans, 27'si (%7.7) yüksek lisans mezunudur. Son olarak çalıştıkları okul kademesine göre katılımcı öğretmenlerin 105'i (%28.9) ilkokul, 163'ü (%45.5) ortaokul ve 92'si (%25.6) liselerde görev yapmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

**Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği.** Petrides ve Furnham (2000, 2001) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Yedili Likert tipindeki ölçek toplam 20 ifadeden oluşmakta, öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik gibi dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu çalışma için tekrarlanan Doğrulayıcı Faktör Analizi çalışması sonucunda uyum indeksleri  $\chi^2/df = 1.81$ , IFI = 0.90, CFI = 0.90, TLI = 0.87, RMSEA = 0.04 ve SRMR = 0.05 olarak hesaplanmış ve modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği görülmüştür. Mevcut araştırma için duygusal zekâ özelliği ölçeğinin tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85 olarak hesaplanmış ve düzeltilmiş madde korelasyonları .31 ile .50 arasında sıralanmıştır.

**İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği.** Okullarda çalışanların yalnızlık durumlarının ölçülmesi için Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilen ve Doğan, Çetin ve Sungur (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ve 16 maddelik ölçek kullanılmıştır. Beşli Likert derecelendirme tipindeki ölçek duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutlarından oluşmaktadır. Mevcut araştırmanın yapı geçerliği için uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri  $\chi^2/df = 2.94$ , CFI= 0.93, TLI= 0.91, RMSEA= 0.07 ve SRMR = 0.06 olarak bulunmuş ve ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahiptir. İş yaşamında yalnızlık ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .90 olduğu ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .48 ile .77 arasında sıralandığı saptanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi öncesinde verilerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Duygusal zekâ özelliği ve iş yaşamında yalnızlık ölçeklerinin normallik varsayımı için incelenen çarpıklık değerleri (-.88) ile (1.43) ve basıklık değerleri (-.87) ile (1.75) arasında bulunmuştur. Bu bulgular George ve Mallery'in (2010) normallik varsayımı için belirtmiş olduğu çarpıklık ve basıklık (-2, +2) değer aralıklarıyla uyumlu olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, Q-Q plot grafiğine de bakılarak verilerin dağılımlarının normal olduğu görülmüştür. Değişkenlerin etkisine ilişkin uygulanan yol analizi için çoklu bağlantı (multicollinearity) sorununun olamaması gerekmektedir. Tolerans değerinin .20'den daha büyük, VIF değerinin 5'ten küçük olması ve değişkenler arasında korelasyonların .80'in altında olması çoklu bağlantılılık sorununun bir göstergesi olabilir (Büyüköztürk, 2019). Mevcut analizler bir bütün olarak değerlendirildiğinde verilerin regresyon temelli yapısal eşitlik modellerinden path analizi için uygun olduğu görülmüştür. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Katsayısı (r) ve değişkenler arasındaki etkilerin analizi için path analizi kullanılmıştır. Verilerin anlamlılığı,  $p < .05$  önem derecesine göre karar verilmiştir.

## Bulgular

Bu başlık altında öncelikle araştırma bulgularına ilişkin betimsel istatistiklere, daha sonra değişkenler arasındaki korelasyonlara ve son olarak modeldeki değişkenler arasındaki etkiler için path analizine yer verilmiştir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.  
Örgütsel Yalnızlık ile Duygusal Zekâ Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	$\bar{x}$	Ss.
Örgütsel Yalnızlık	2.02	0.62
Duygusal Yoksunluk	2.15	0.63
Sosyal Arkadaşlık	1.89	0.62
Duygusal Zekâ	5.23	0.98
Öznel İyi Oluş	5.68	0.80
Öz Kontrol	5.04	1.11
Duygusallık	5.14	0.98
Sosyallik	5.08	1.06

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık ölçeğine ilişkin görüşleri ( $\bar{x} = 2.02$ ) genel olarak düşük düzeydedir. Aynı şekilde duygusal yoksunluk alt boyutunda katılımcıların görüşlerinin ortalamasının ( $\bar{x}=2.15$ ) düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyal arkadaşlık boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin ( $\bar{x}=1.89$ ) düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin okullarında az yalnızlık yaşadıkları anlamına gelmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ özelliği düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ( $\bar{x}=5.23$ ) saptanmıştır. Duygusal zekânın öznel iyi oluş alt boyutundaki ortalamasının yüksek düzeyde ( $\bar{x}=5.68$ ) olduğu belirlenmiştir. Öz kontrol alt boyutundaki ortalama ( $\bar{x}=5.13$ ), duygusallık alt boyutundaki ortalama ( $\bar{x}=5.14$ ) ve sosyallik alt boyutunda ortalama ( $\bar{x} = 5.08$ ) yüksek düzeydedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin duygusal zekâ algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.

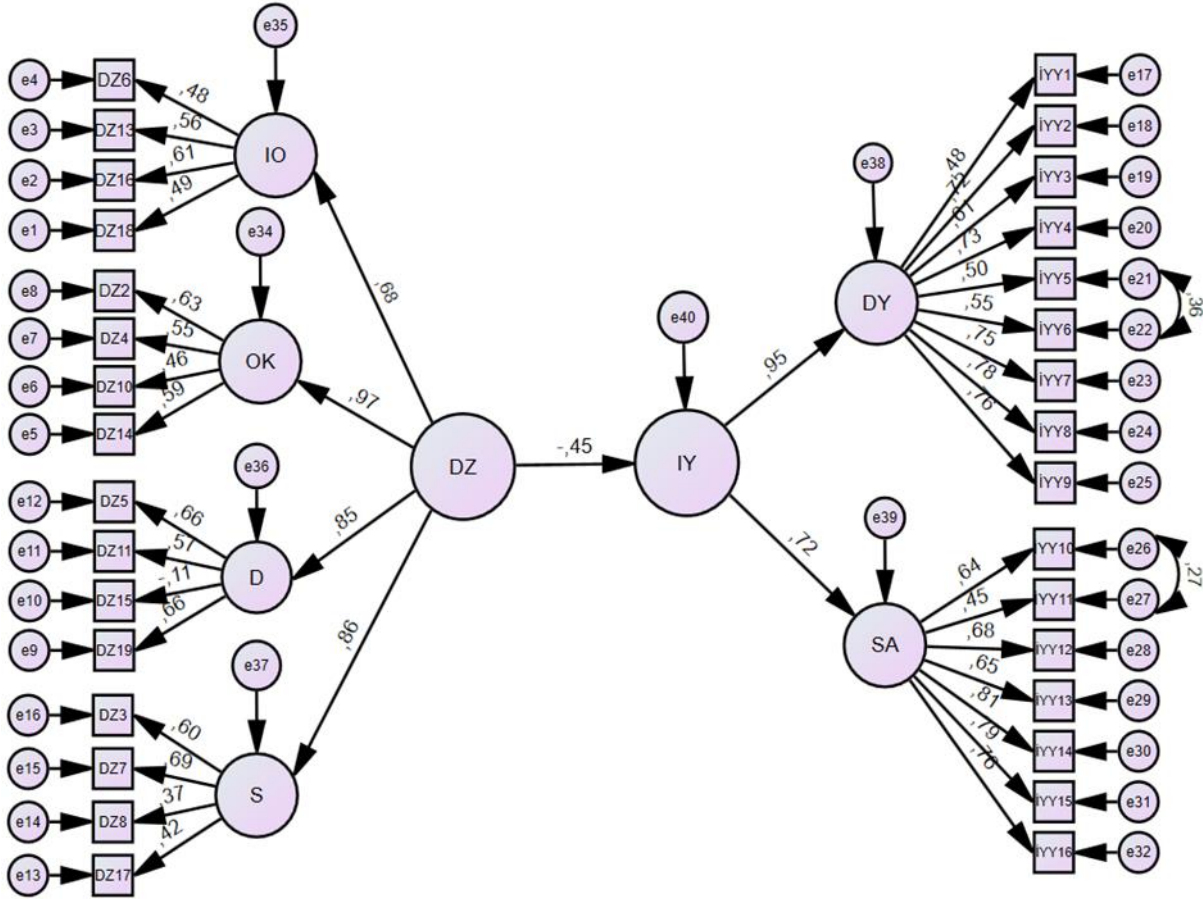
Örgütsel Yalnızlık ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Duygusal Yoksunluk	-	.601**	.922**	-.235**	-.292**	-.275**	-.257**	-.349**
2.Sosyal Arkadaşlık		-	.864**	-.232**	-.167**	-.210**	-.251**	-.286**
3. Örgütsel Yalnızlık			-	-.261**	-.265**	-.275**	-.284**	-.359**
4.Öznel İyi Oluş				-	.435**	.271**	.423**	.664**
5.Öz Kontrol					-	.484**	.494**	.802**
6.Duygusallık						-	.477**	.723**
7.Sosyallik							-	.784**
8.Duygusal Zekâ								-

\*\* :  $p < 0.01$

Tablo 2 incelendiğinde, duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık arasında negatif yönlü orta düzeyli ilişkilerin ( $r = -.359$ ;  $p < .01$ ) olduğu görülmüştür. Bununla birlikte örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk alt boyutu ile duygusal yoksunluk ile öznel iyi oluş ( $r = -.235$ ;  $p < .01$ ), öz kontrol ( $r = -.292$ ;  $p < .01$ ), duygusallık ( $r = -.275$ ;  $p < .01$ ), sosyallik ( $r = -.257$ ;  $p < .01$ ) arasında negatif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Sosyal arkadaşlık alt boyutunun öznel iyi oluş ( $r = -.232$ ;  $p < .01$ ), öz kontrol ( $r = -.167$ ;  $p < .01$ ), duygusallık ( $r = -.210$ ;  $p < .01$ ) ve sosyallik ( $r = -.251$ ;  $p < .01$ ) ve toplam duygusal zekâ ile negatif düşük düzeyli ( $r = -.286$ ;  $p < .01$ ) ilişkiler tespit edilmiştir.

Kuramsal çerçeveye bağlı olarak modeldeki gözlenen ve gizil değişkenlerin modele katkılarının uyum indeksleri gözlemlendiğinde, modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2/df = 1.728$ , RMSEA = 0.045, SRMR = 0.040, CFI = 0.924, TLI = 0.912). Bu kapsamda öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel yalnızlık düzeyleri arasındaki path analizi sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Duygusal Zekânın Örgütsel Yalnızlığı Yordamasına İlişkin Path Analizi Sonuçları

(IO = Öznel İyi Oluş, OK = Öz Kontrol, D = Duygusallık, S = Sosyallik, DZ = Duygusal Zekâ, IY = İşyerinde Yalnızlık, DY = Duygusal Yoksunluk, SA = Sosyal Arkadaşlık)

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin, örgütsel yalnızlıkları üzerindeki etkisini saptamak amacıyla path analizi uygulanmıştır. Bu kapsamda duygusal zekânın alt boyutlarından öznel iyi oluşun ( $\beta = 0.68$ ), öz kontrolün ( $\beta = 0.97$ ), duygusallığın ( $\beta = 0.85$ ) ve sosyallığın ( $\beta = 0.86$ ) duygusal zekâyâ yüksek düzeyde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde duygusal yoksunluk ( $\beta = 0.95$ ) ve sosyal arkadaşlık ( $\beta = 0.72$ ) alt boyutlarının örgütsel yalnızlığa yüksek düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin duygusal zekâlarının örgütsel yalnızlıkları üzerinde negatif yönlü orta düzeyli bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir ( $\beta = -0.45$ ). Buna göre öğretmenlerin duygusal zekâlarındaki 1 birimlik artış, onların örgütsel yalnızlıklarını 0,45 birim azalttığı söylenebilir. Bununla birlikte duygusal zekâ özelliği okuldaki öğretmen yalnızlığının yaklaşık olarak %20'sini açıklamaktadır ( $R^2 = 0.201$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin yalnızlığa ilişkin algıları düşük düzeyde çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin okullarında kendilerini yalnız hissetmedikleri, arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin iyi olduğu, okullarına duygusal bakımdan bağlandıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmemelerinde, öğretmenler arasındaki bağların güçlü olduğu ve öğretmenlerin bir araya gelebilecekleri ve bilgi alışverişi yapabilecekleri olanakların iyi durumda olduğu ifade edilebilir. Aynı şekilde sosyal bir örgüt özelliğinden dolayı öğretmenlerin bir araya gelmelerini, etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırmakta ve böylece öğretmenlerin yalnızlık algıları azalabilmektedir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Kaplan, 2011; Kayaalp, 2019; Oğuz ve Kalkan, 2014; Sezen 2014; Tanrıseven 2014; Taşpınar ve Eryeşil, 2021). Buna karşın mevcut sonucun tersine yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini bazen yalnız hissettikleri, öğretmenler arasındaki samimiyetin zayıf olduğu, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmedikleri, iş birliği yapabilecekleri ve birlikte zaman geçirebilecekleri ortamların az olduğuna dair



çalışmalar da mevcuttur (Özkan, 2019; Özkuk, 2017). Diğer taraftan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre öğretmenlerin genel olarak kendi duygularının farkında oldukları, başkalarının duygularını anlayabildikleri, kendilerini açık bir şekilde ifade edebildikleri söylenebilir. Alanyazında yapılan benzeri çalışmalar mevcut sonucu destekler niteliktedir (Deniz, 2017; Kabar, 2017; Kızıl, 2014; Sağlam, 2018; Usta, 2015). Mevcut sonucun aksine, Yavuz (2018), öğretmenlerin orta düzeyde duygusal zekâ yeterliklerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık algılarının ilişkili olduğunu göstermiştir. Buna bağlı olarak duygusal zekânın alt boyutlarından öznel iyi oluş, öz kontrol, duygusallık ve sosyallik alt boyutlarının, örgütsel yalnızlığın duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık boyutları ile negatif yönlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu iki değişken kişisel başarı ile pozitif ilişki göstermiştir. Bu sonuca benzer şekilde Augusto-Landa ve arkadaşları (2007) duygusal zekâsı yüksek olan kişilerin olumlu kişiler arası ilişkiler kurduklarını, problem çözme becerilerinin geliştiğini, iş yerinde yaşadığı zorluklara başa çıkma becerisi kazandıracağını ve yalnızlık duygusuna kapılma hissini ortadan kaldırdığını ortaya koymuşlardır. Mercan ve arkadaşları (2005) da araştırmalarında çalışanların duygusal zekâ ve psikolojik sermayelerinin artması durumunda örgütsel yalnızlık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda örgütlerde verimli olan ve yalnızlık yaşamayan bireylerin bilişsel zekâlarından ziyade çalışma arkadaşlarıyla etkili iletişim kurabilmeleri ve takım çalışmalarına katılım göstermeleri duygusal zekâlarıyla bağlantılıdır (Baltaş, 2003). Bu noktada duygularını etkili bir şekilde yönetemeyen öğretmenlerin iş birliğine katılamayacağı ve okul gelişimine katkı sağlamayacağı söylenebilir. Cacioppo ve Hawkley (2009), araştırmalarında duygularını anlama ve yönetmede başarılı olan bireylerin çalışma ortamında yalnızlıklarının azaldığı bulgusu mevcut sonucu desteklemektedir. Wols ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada, duygularını yönetmede başarılı genç ergenlerin arkadaş bulma ve sosyalleşme olasılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aynı şekilde Yılmaz ve Aslan (2013) üniversite öğrencileri üzerinde uyguladıkları araştırmalarında benlik saygısı ve duygusal zekâ becerileri yüksek bireylerin yalnızlıklarını azalttığını ortaya koymuşlardır. Furnham ve Petrides (2003) bireyin duygularını tanımamasının, farkında olmasının ve ifade etmesinin onun yaşam kalitesini yükseltmesine, kişilerarası ilişkilerde başarılı olmasına ve hayata olumlu bakabilmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Bireyin duygularındaki düzensizlik, kişilerarası ilişkilerin bozulmasına, kaygı düzeylerinin artmasına ve ruhsal bozukluklara neden olabilir. Dolayısıyla duygusal zekâ becerileri ile yalnızlık arasında böyle bir ilişki beklenebilir. Konuyla ilgili çalışmaların yaygınlaşması yalnızlık ve duygusal zekâ arasındaki bağlantıların açıklığa kavuşmasına ve daha ayrıntılı analizlerin yapılmasına yardımcı olacağı ifade edilebilir.

Sonuç olarak öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlıklarını negatif yönde etkilediği görülmüştür. Regresyon temelli yapısal eşitlik modellerinden path analizi sonuçlarına göre modelin uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç duygusal zekâ ile örgütsel yalnızlık değişkenlerinin yer aldığı daha karmaşık modellerde bu değişkenler arasında kurulacak ilişkilerin anlamlı olacağı varsayımını güçlendirmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Zysberg, (2012) üniversite lisans öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip genç ergenlerin başkalarıyla daha kolay iletişim kurabildiklerini bulmuş ve sosyal ortamlarda yalnızlıklarını azaltabilecek önemli bir öncül olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Wols, Scholte ve Qualter (2015), çalışmalarında genç ergenlerin karşı cinsle duygusal ilişkilerinde duygusal zekâ becerilerinin hem kadın hem erkek ergenlerin yalnızlıklarını azalttığını bulmuşlardır. Bu bağlamda, kişisel olarak çalışma ortamında kimseyle iletişim ve etkileşimde bulunmayan bir öğretmenin, okul içi süreçlerde performansının düşmesi olasıdır. Ancak kişiler arası iletişim, empati, iş ve özel yaşamında enerjisi yüksek, empati yapabilen öğretmenlerin takım çalışmalarına, iş birliğine açık olması ve okula katkı sağlaması beklenebilir. Bu sonuçlara göre, duygusal zekâ becerileri ile örgütsel yalnızlık arasındaki ilişkilere dayalı modellerde, bu değişkenler arasındaki bağlantının negatif yönlü bir etki olduğu ampirik olarak kanıtlanmıştır.

Araştırma sonucu öğretmenlerin örgütsel yalnızlıklarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Nitekim ulusal eğitim politikalarında öğretmenlerin değişime ayak uydurması ve mesleki öğrenmesini artırmaları yönünde çabalarda bulunmaktadır. Öğretmenlerin söz konusu gelişmelerinin

sağlanmasında yalnızlık olumsuz bir faktördür. Bu kapsamda okul ortamında mevcut durumu korumak ve örgütsel yalnızlığı engelleyebilecek sosyal aktivitelerin (piknik, yemek ve diğer etkinlikler) ve olumlu okul ikliminin sürdürülmesi gerekir. Öğretmenlerin duygusal zekâ beceri düzeyinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Teorik olarak duygusal zekânın geliştirilebilir bir zekâ türü olduğu ileri sürülmüştür. Bu çerçevede, öğretmenlerin duygusal becerilerini artırmada empati kurma, motivasyonu artırma, duygularını kontrol altına alma, sosyalleşme gibi okul temelli mesleki gelişim atölyeleri kurulabilir. Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlıkları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin okul ortamında yaşayabilecekleri negatif örgütsel davranışlardan, özellikle yalnızlığın etkisinden korumak amacıyla duygusal zekâ becerilerini geliştirici çalışmalar ve sosyal aktiviteler düzenlenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel yalnızlığını azaltmada etkili olan duygusal zekâ becerilerini geliştirici çalışmaların ayrıntılı bir biçimde incelenmesi için farklı model ve örneklerde kurgulanacak çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte duygusal zekânın okullarda diğer negatif örgütsel davranış kavramlarıyla (örn. yabancılaşma, çatışma vb.) olan ilişkilerine yönelik rolü ele alınabilir. Öğretmenlerin yalnızlıkları onların görev performansını azaltması muhtemeldir. Dolayısıyla bu durum öğretimi olumsuz etkileyebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin duygusal zekâ becerileri mesleki performansına olumlu etkisi olasıdır. Bu bakımdan öğrencilerin başarısında en önemli unsurun öğretmen olduğu düşünüldüğünde, bu değişkenlerin öğretmenlerin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkileri farklı modellerde tasarlanan araştırmalar ile desteklenebilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari- 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 28.07.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-78977401-050.02.04 32096 Toplantı No: 2020/10

### Kaynakça

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., ve Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being?. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474.
- Açıkalin, A. ve Turan, S. (2018). *Okullarda etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Atkinson, R.L. ve Hilgard, E.R. (1995). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal zekâ: insan dünyasını aydınlatana ve işine yansıyan ışık*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bender, M.T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaratıcılık ilişkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caruso, D.R. ve Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Cacioppo, J. T., ve Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447-454.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cooper, R.K. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte duygusal zekâ*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48.
- Çifçi, T. ve Dikmenli, Y. (2015). Coğrafya öğretmenlerinin iş doyumunu ve iş yaşamında yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 142-160.
- Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form: Validity and Reliability Studies. *Education and Science*, 38(169), 407-419.
- Deniz, Ç. (2017). *Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ özelliği ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aren Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, T. Çetin, B. ve Sungur, M.Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 14(1), 209-230.
- Epstein, J.H. (1998). Computers with emotions. *The Futurist*, 32(3), 4-5
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gierveld, J.J. (1998). A review of loneliness: concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, 8, 73-80.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gumbert, D.E. ve Boyd, D.P. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), 33-38.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Hawkley, L.C., Browne, M.W. ve Cacioppo, J.T. (2005). How can I connect with thee? Let me count the ways. *Psychological Science*, 16(10), 798-804.
- Izgar, H. (2009). An investigation of depression and loneliness among school principals. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 247-258.
- Kabar, M. (2017). *Lise öğretmenlerinin işe bağlılık düzeyleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaplan, M.S. (2011). *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karnick, P. (2005). Feeling lonely: theoretical perspectives. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 7-12.
- Kayaalp, E. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki (Balıkesir ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Konakay, G. (2010). *Duygusal zekânın akademisyenlerde tükenmişlik ile ilişkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim Adresi: [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf)
- MEB (2017). Öğretmen Strateji Belgesi. Erişim Adresi: [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/26174415\\_Strateji\\_Belgesi\\_RG-Ylan\\_26.07.2017.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan_26.07.2017.pdf).
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gül, S. ve Bengül, S. (2012). İşyeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213-226.
- Mercan, N., Demirci, K., Ozler, D. E., ve Oyur, E. (2015). İş yaşamında yalnızlık, duygusal zekâ ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 197-211.
- Nartgün, Ş.S. ve Demirer, S. (2013). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 139-156.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Özkan, L. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan yönetici desteği ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özmen, Z. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.
- Özturan, M. (2018). *Yöneticilerin duygusal zekâ düzeylerinin, yönetim tarzları ve örgütsel yabancılaşma duyguları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perlman, D. ve Peplau, L.A. (1982). *Theoretical approaches to loneliness*. New York: Wiley.

- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Sağlam, H. (2018). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ve öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sergin, C. ve Kinley, T. (1995). Social skills deficiencies among the socially anxious: reflections from other and loneliness. *Motivation and Emotion*, 19, 1-24.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal, zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 269-293.
- Sullivan, H.S. (1953). *Interpersonal theory of personality*. New York: Norton Company Inc.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumunu ve sosyal duygusal yalnızlık düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tabak, I., ve Argon, T. (2018). Duygusal işçilik ve iş yaşamında yalnızlığa yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1-13.
- Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). İl eğitim denetmenlerinin iş yerinde yalnızlıklarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 31-40.
- Tanrıseven, Ö. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Erzurum il örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taşpınar, Y., ve Eryeşil, K. (2021). Örgütsel Güvenin Psikolojik İyi Oluş ve İşyeri Yalnızlığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bir Alan Araştırması: Konya İlinde Bir Yerel Yönetim Örneği. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 13(24), 250-265.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zekâ. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1, 12-20.
- Turhan, Ö. (2019). *Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık üzerindeki etkisinde örgütsel yaşamda yalnızlığın aracı rolü: Bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkekel, K. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Usta, Ç.Y. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyi ile okul müdürlerinin liderlik stillerini algılayışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237-260.
- Yalom, I. (1999). *Varoluşçu psikoterapi*. İstanbul: Kambalçı Yayınevi.
- Yavuz, S. (2018). *Meslek lisesi öğretmenlerinin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 139.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 59-69.
- Yılmaz, H., Hamarta, E., Arslan, C., ve Deniz, M. (2013). An investigation of loneliness, self-esteem and emotional intelligence skills in university students. *International Journal of Academic Research*, 5(1), 205-209.

- Weisinger, H. (1998). *İş yaşamında duygusal zekâ*. İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wols, A., Scholte, R. H. J., ve Qualter, P. (2015). Prospective associations between loneliness and emotional intelligence. *Journal of Adolescence*, 39, 40-48.
- Wright, S.L. (2005). *Loneliness in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation. Christchurch University of Canterbury, New Zealand.
- Wright, S.L., Burt, C.D.B. ve Strongman, K.T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development, *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68.
- Zysberg, L. (2012). Loneliness and emotional intelligence. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 37-46.



## Extended Summary

### Introduction

In order to make the school effective, policy-makers in Turkey have recently drawn a map to the pre-determined path for the professional development of teachers. In particular, the Ministry of Education has aimed to make the school effective and improve its quality in line with the Teacher Strategy Document published in 2017 and the Education Vision Document 2023 published in 2018. Within the framework of the education policies laid out in the light of these documents, motivation of Teachers, Professional Learning, keeping up with change and integration with the school are among the priority issues (MEB, 2017; 2018). Problems such as tensions experienced by candidates in teacher selection and appointment, lack of pre-service training, adaptation to a new task, can lead to loneliness of teachers. Therefore, teachers who experience loneliness may have problems fulfilling the qualifications that the system expects from them. In this context, emotional intelligence competence plays an important role in solving the problems experienced by teachers. These concepts have been tried to be tested by empirical studies. Although limited studies have been carried out in Turkey to determine the organizational loneliness of teachers and principals (Bakioğlu ve Korumaz, 2014; Izgar, 2009; Şişman ve Turan, 2004). Similarly, there are studies to determine the emotional intelligence skill levels of teachers (Güler, 2006; Somuncuoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2001). However, it can be stated that the concepts of emotional intelligence and organizational loneliness are studied together and that studies are limited to empirically testing. So, in the current study, we tried to show the level of impact of emotional intelligence, which we think is an important premise in reducing teacher loneliness. In this context, it is expected that there will be a negative relationship between the level of emotional intelligence skills of teachers and their perception of organizational loneliness in the study. In this context, the problem phrases of this research are as follows:

1. What is the level of emotional intelligence and organizational loneliness of teachers?
2. Is there a significant relationship between teachers' levels of emotional intelligence and their perception of organizational loneliness?
3. Do teachers' emotional intelligence levels influence their perception of organizational loneliness?

### Method

The study using relational survey design is a cross-sectional research. The study, which used the convenience sampling type, was conducted on 360 teachers working in the Central and Safranbolu districts of Karabük province. Research data were collected with the help of "Loneliness in Work Life Scale" and "Emotional Intelligence Trait Scale" measurement tools. Cronbach Alpha reliability coefficient, calculated for the reliability of The Loneliness Scale in work life .90 and corrected item total correlations ranked from .48 to .77. The Cronbach Alpha Reliability Coefficient calculated as a result of repeated reliability analysis of the emotional intelligence feature scale was calculated as .85 and the corrected item correlations ranked from .31 to .50.

In the analysis of the research data, firstly descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were calculated. Then, Pearson Correlation Coefficient ( $r$ ) was used to determine the relationships between the variables, and path analysis was used to analyze the effects between the variables. The significance of the data was decided according to the  $p < .05$  significance level.

### Findings

According to the first finding of the study, teachers' opinions on the organizational loneliness scale ( $\bar{x} = 2.02$ ) are generally low. However, it was determined that the emotional intelligence feature levels of the participating teachers were generally high ( $\bar{x} = 5.23$ ). When the second finding was examined, a negative moderate ( $r = -.359$ ;  $p < .01$ ) significant relationship was found between teachers' emotional intelligence levels and their perceptions of organizational loneliness. Finally, it was observed that teachers' emotional intelligence had a moderately negative effect on their organizational loneliness ( $\beta = -0.45$ ). However, emotional intelligence explains approximately 20% of teacher loneliness at school ( $R^2 = 0.201$ ).

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The results of the research showed that teachers' emotional intelligence levels negatively affect their organizational loneliness. Path analysis results from regression-based structural equation models showed that the fit indexes of the model were at an acceptable level. This result strengthens the assumption that the relationships to be established between these variables will be significant in more complex models that include emotional intelligence and organizational loneliness variables. There are studies that support current research results. For example, Zysberg (2012), in his study on university undergraduate students, found that young adolescents with high emotional intelligence skills were able to communicate more easily with others, and determined that it was an important premise that could reduce their loneliness in social environments. Similarly, Wols, Scholte, and Qualter (2015) found that emotional intelligence skills in young adolescents' emotional relationships with the opposite sex reduce the loneliness of both male and female adolescents. In this context, it is possible that the performance of a teacher who does not personally communicate and interact with anyone in the working environment will decrease in school processes. However, it can be expected that teachers who have high energy in interpersonal communication, empathy, work and private life and who can empathize will be open to teamwork, cooperation and contribute to the school. According to these results, it has been empirically proven that the relationship between these variables is a negative effect in models based on the relationships between emotional intelligence skills and organizational loneliness.

As a result of the research, it was determined that teachers' organizational loneliness was at a low level. As a matter of fact, in national education policies, teachers are making efforts to keep up with change and increase their professional learning. Loneliness is a negative factor in the development of teachers. In this context, it is necessary to maintain the current situation in the school environment and to maintain a positive school climate and social activities (e.g. picnic, other activities) that can prevent organizational loneliness. It was determined that the teachers' emotional intelligence skills were at a high level. Theoretically, it has been suggested that emotional intelligence is a type of intelligence that can be developed. In this framework, school-based professional development workshops such as empathy, motivation, controlling emotions and socialization can be established to increase teachers' emotional skills. It was determined that teachers' emotional intelligence levels were effective on their organizational loneliness. In this context, studies and social activities can be organized to improve emotional intelligence skills in order to protect teachers from negative organizational behaviors that they may experience in the school environment, especially from the effect of loneliness.

## Visual Culture Theory and Material Culture in Art Education within the Scope of Ideological Discussions

Rasim Başak<sup>1</sup>

### To cite this article:

Başak, R. (2021). Görsel sanatlar eğitiminde ideoloji tartışmaları temelinde görsel kültür kuramı ve materyal kültürü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 198-221. doi: 10.30900/kafkasegt.957360

Review article

Received:25.06.2021


Accepted:24.08.2021

### Abstract

In this study, *Visual Culture Theory* in art education and *Material Culture*, which is very similar to *Visual Culture* in content were examined. Both approaches were compared and evaluated in their contents and fundamentals in an historical manner. Although, it has not been commonly considered in Turkey, *Visual Culture Theory*, specifically; has been criticized as having a *Neo-Marxist* or *Cultural Marxist* agenda stemming from *Critical Theory*, nonetheless it is also viewed as being just another recent postmodernist approach. One of the critiques of *Visual Culture* is its having very limited studio and art practices or not having at all. As being a controversial theoretical account, *Visual Culture* approach seems widely not to be understood in its conceptual frame, content and fundamentals among art teachers in Turkey. It is observed that *Visual Culture* practices commonly focused on consumer society, capitalist marketing strategies, media and communication aspects in Turkey. The political theories are commonly unknown and therefore usually not considered in education literature. The *Critical Theory* philosophy and political strategies born in the *Frankfurt School* could be identified as the rationale behind the *Visual Culture Theory*. On the other hand, the *Material Culture Studies* is exempt from these discussions. The name 'Visual Culture' is also claimed to cause misunderstandings since the term 'visual culture' has very common uses in daily language meaning other things than the content of *Visual Culture Theory*. The controversial approaches, critiques and discussions about the *Visual Culture Theory* have also been investigated. Even though, having been criticized as an ideologically oriented theory, *Visual Culture Theory* clearly contributes to the field at great extent. The content and fundamentals of *Visual Culture Theory* and its feasibility in terms of application and practices in Turkish national art education curricula is also discussed in this study.

**Keywords:** VCAE, DBAE, critical theory, postmodernism

---

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Associate Professor, rasimbasak@gmail.com. Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Turkey.

## Görsel Sanatlar Eğitiminde İdeoloji Tartışmaları Temelinde Görsel Kültür Kuramı ve Materyal Kültürü

Rasim Başak<sup>1</sup>

**Atıf:**

Başak, R. (2021). Görsel sanatlar eğitiminde ideoloji tartışmaları temelinde görsel kültür kuramı ve materyal kültürü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 198-221. doi:10.30900/kafkasegt.957360

**Derleme Makalesi**


**Geliş Tarihi:**25.06.2021

**Kabul Tarihi:**24.08.2021

### Öz

Bu makalede, görsel sanatlar eğitiminde yaygınlaşan bir kuram olan *Görsel Kültür Kuramı* ile birlikte, içerik olarak ona benzerlik taşıyan, ancak kavramsal temel prensipleri bakımından oldukça farklı bir alan olan *Materyal Kültürü Araştırmaları* incelenmiş, tarihsel kökleri bağlamında iki yaklaşıma yönelik eleştiriler ve kıyaslamalar ortaya konulmuştur. Ülkemizde pek bahsedilmemekle beraber, *Görsel Kültür Kuramı*'nın ideolojik gizli bir gündeme hizmet ettiği görüşü, uzun zamandır yaygın olarak tartışılmaktadır. *Görsel Kültür Kuramı*, *Frankfurt Okulu*'ndan doğan *Eleştirel Kuram* bağlantılı gizli *Neo-Marxist* veya *Kültürel Marxist* bir yaklaşım olmakla eleştirilen, kimilerine göre ise sadece *postmodernist* bir yaklaşım olan bir sanat eğitimi kuramıdır. Kurama getirilen yaygın eleştirilerden bir diğeri ise atölye uygulamaları konusundaki içerik yetersizliğidir. Tartışmalı bir sanat eğitimi kuramı olan *Görsel Kültür Kuramı*'nın, kavramsal temelleri ve içeriği bakımından Türkiye'de yaygın olarak pek anlaşılmadığı görülmektedir. Ülkemizde kuramın sadece tüketici toplumu, popüler kültür, kapitalist pazarlama yöntemleri, medya ve iletişim gibi boyutlarının ele alındığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak *Frankfurt Okulu* temelli gizli kuramsal yöntem ve stratejiler ve bunun yanında politik teorilerin sanat eğitimi alanında pek bilinmemesi görülebilir. *Materyal Kültürü Araştırmaları* alanı bu tartışmaların dışındadır. Diğer taraftan siyasî boyutunun gizlenmesinde kuramın adının 'Görsel Kültür' olmasının rolü ve katkısı olduğu da düşünülmektedir. Bu çalışmada *Görsel Kültür Kuramı*'na yönelik görüşler ve kuramın içeriği hakkında tartışmalar ele alınmıştır. İdeolojik amaçlı olmakla eleştirilse de, pedagojik bir yöntem olarak sanat eğitimi alanına önemli katkılar sağladığı açık olan bu kuramın içeriği ve kuram hakkındaki tartışmalardan yola çıkılarak Milli Eğitim Sistemimiz içerisinde bu kuramın ülkemizdeki uygulanabilirliği de kavramsal bakımdan incelenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Maddi kültür, sanat eğitimi, eleştirel kuram, postmodernizm

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Doç. Dr. rasimbask@gmail.com, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

## Giriş

Görsel sanatlar eğitiminde uzun zamandır yaygın olarak uygulanmakta olan *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi* sonrasında, Görsel Kültür Kuramı yaygın olarak kabul gören bir sanat eğitimi yaklaşımı olmaya başlamıştır. *Görsel Kültür Kuramı*'nın ortaya çıkışı, tarihsel kökenleri, ideolojik bağlantıları ve uygulama boyutları yaygın tartışma konusu olmaktadır. Tıpkı *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi* gibi, Görsel Kültür Kuramı da felsefi ve ideolojik boyutları sebebiyle farklı tartışmaların odağındadır. *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi*, ortaya çıktığı dönem itibarıyla modernist, akademik, analitik ve formalist bir anlayış olmakla suçlanmış ve bu yönleriyle sanatsal yaratıcılık ve sezgisellik bakımından bir sanat eğitimi kuramı olarak eleştirilmekteydi. Görsel Kültür Kuramı ise biraz geç de olsa, akademisyenlerin çabalarıyla ülkemizde uygulamaları yaygınlaşmaya başlamış bir kuramdır. Ancak felsefi ve ideolojik boyutları konusunda *Batı*'da gözlemlenen tartışmaların pek gündeme gelmediği görülmektedir. Özellikle *Amerika Birleşik Devletleri*'nde kuramın ideolojik boyutlarının sert ve yoğun tartışmaların odağında olduğu görülmektedir. *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi*, kimilerince apolitik, *modernist*, akademik ve *Aydınlanmacı* bir tavır olarak algılanırken; *Görsel Kültür Kuramı*, *Neo-Marxist* gizli bir gündeme aracılık etmekle suçlanan, yerleşik sanat eğitimi teamüllerinden oldukça sapmış bir eğitim kuramı olmakla eleştirilmektedir.

*Görsel Kültür Kuramı*, bir yandan yaygınlaşırken; kuramın tarihsel kökenleri bakımından ilişkileri olan bir diğer bilimsel disiplin, *Materyal Kültürü Araştırmaları* ülkemizdeki sanat eğitimi uygulamalarına bakıldığında pek görülmemektedir. Esasında, *Görsel Kültür Kuramı*'nın tarihsel köklerine ve ilgili tartışmalara bakıldığında ideolojik boyutları dışında önemli ortak noktalar ve benzerlikler görülecektir. Özellikle, binlerce yıldır pek çok medeniyete ev sahipliği yapmış olan ülkemizde etnografik bir yaklaşım olarak *Materyal Kültürü* uygulamalarının çok büyük katkıları olabileceği açıktır ve sonraki bölümlerde detaylı olarak tartışılmaktadır.

*Görsel Kültür Kuramı*, *Eleştirel Pedagoji* temeline dayalı bir eğitimi esas alan bir Sanat Eğitimi Kuramıdır. 'Görsel Kültür', yaygın bilinen günlük anlamı itibarıyla, yaşanan kültüre dair her türlü görsel imgeleri içerdiğinden, sanat eğitiminde yeni bir paradigma olarak ortaya çıkmış olan 'Görsel Kültür Kuramı', çoklukla yanlış anlaşılabilir gelmiş bir terimdir. Bu kuramın temelini 1960'larda İngiltere'de ortaya çıkmış olan *Cultural Studies* (Kültürel Araştırmalar)'e dayandırmak mümkündür. Bu araştırma alanı, daha çok insanların yaşanan deneyimleri ve modern toplumların yapısal dinamiklerini esas alan bir anlayışa dayanmaktadır. Bu anlayışta, toplumdaki egemen güçler, yerleşik dinamiklerin devam ettirilebilmesi için kurulan statükoya dayalı güç ilişkileri ve toplumdaki yapısal etkileri esas alınır. *Cultural Studies*; başlangıçta bir edebiyat kuramı olarak ortaya çıkmış, ancak daha sonraları sosyoloji, psikanaliz, feminist araştırmalar, medya araştırmaları ve sanat tarihi gibi alanlarda da etkili olmuştur (Duncum, 2003). Daha yakın bir dönemde, 1990'ların ortalarında kendini gösteren Görsel Kültür Araştırmaları disiplinine bakıldığında, çok çeşitli bir alan olmasına karşın, disiplinin temelini oluşturan eleştirel temelli bir yaklaşımı benimsedikleri görülür (Duncum, 2003, s. 19).

Diğer taraftan, Chalmers (2005), *Görsel ve Kültür* kelimelerini 1961'de *Sanat İçin Hazırlık* (Preparation for Art) isimli kitabında, ilk defa bir arada kullandığından dolayı *Görsel Kültür Kuramı*'nın kökleri olarak, *June King McFee*'nin hatırlanması gerektiğini ifade eder. Kitabında *McFee*; "Küçük bir çocuk, şehirde bir caddede yürürken, görsel olarak kültürü hakkında şeyler öğrenir." ifadesini kullanır ve birkaç cümle sonrasında, "TV, filmler ve kültür hakkında diğer görsel öğrenme araçlarının etkisini dikkate alırsak; öğrenme süreçlerinin görsel olarak devam etmekte olduğunu çocuklar idrak etmelidir ki, neyi kabul edecekleri konusunda eleştirel ve seçici olmayı öğrenebilsinler" (s. 6) şeklinde bir ifade kullanır. Elbette, meselenin farkında olsalar bile, oldukça muhafazakar olan 1940'larda ve 1950'lerde öğretmenlik yapan *McFee* gibi isimler, sanat eğitimi alanında değişim gerçekleştirecek güce sahip değillerdi. Sonrasında 1966'da yine *McFee* farketmişti ki, görseller yazılara göre çok daha güçlü bir şekilde yaygınlaşma eğilimindeydi. "Toplu iletişim araçlarıyla yansıtılan değerler konusunda ciddi içerik analizine ve Amerikan toplumuna yansıtılan değerlerin çeşitliliği üzerinde sürekli araştırmalara ihtiyacımız var" (Chalmers, 2005, s. 6), şeklinde konunun önemine dikkat çekiyordu.

*McFee*, "Görsel Sanatlar öğretmenlerinin sadece TV ve filmlerle sınırlı kalmayıp, binaların, kıyafetlerin, vücuttaki dekoratif süslemelerin, pencere ve vitrinlere konulan şeylerin, reklam afişlerinin, çizgi filmlerin ve magazinsel görsellerin biçimleri ve anlamlarını dikkate almaları gerektiğini"

(Chalmers, 2005, s. 7), ifade ediyordu. Çocuklardan bahsederek, “Onlar kendi kültürlerini bir başkasının yorumu ile öğreniyorlar; kültürel bir kahraman olarak görüp benimsedikleri *kovboy* onlar için öyle yorumlanmış ve sunulmuştu. Toplumumuzda toplu iletişim araçları kültürümüzü ve değerlerimizi yayma işini ele geçiriyor” (Chalmers, 2005, s. 7), ifadelerini kullanıyordu ve bütün bunları öğrencilerin sorgulayabilmeleri için öğretim stratejileri öneriyordu. 1920’lerden itibaren özellikle ABD’de sanat eğitimi literatürü incelendiğinde görülmektedir ki, çağın gerekleri doğrultusunda bir içerik değişimi ve teknolojiye uyum gibi konular sürekli gündemdedi.

1960’lar özellikle Görsel Kültür ve Sanat Tarihi alanında; film ve TV’nin araştırma alanı olarak üniversitelere girdiği bir kırılma noktasıydı. *Sanat Sosyolojisi* yeni bir disiplin olarak 1960’larda doğdu ve *Kültürel Araştırmalar* disiplinine doğru bir evrime uğradı. Köklü toplumsal değişimlerin yaşandığı 1960’lar, görsel ve medya bakımından da en çok araştırılan dönemlerin başında gelir. Yine 1960’lar *Andy Warhol*’un *Campbell Çorba Kutusu* ile dikkat çekip, sanat dünyasında tartışmalara yol açtığı yıllardır. 1967’de Evelyn Beard, günlük hayatta çocukların nasıl bir görsel bombardımana uğradıklarından ve bu görsel kirliliğe karşı estetik eğitiminin ön plana çıkarılması gerektiğinden bahseder. 1966’da Vincent Lanier, yeni iletişim araçlarının hayatımıza girmesi ile Görsel Sanatlarda sadece ne öğrettiğimiz değil, nasıl öğretiriz kavramının da değişeceğini; sanat eğitiminin amaçlarının da bundan doğrudan etkileneceğini ifade ediyordu. 1966’da A. D. Trottenberg; “Amerikalılar sanatı Pazar günleri keyifle seyredebilecekleri bir düzen içinde müzelerde tercih ediyorlar, günlük olarak kendilerini çevreleyen şeylerden pek de endişe etmiyorlar” derken, sanat eğitiminin kapsamının nasıl bir değişime ihtiyaç duyduğunu ima ediyordu (Chalmers, 2005, s. 8). 1967’de, Mary-Lou Kuhn, görsel kültür eğitimine yeni bir anlayış getirmeye yönelik, bireyin tarihsel mirasını oluşturan sembolleri ve çevresindeki sembolleri çözümlenebilmesi ve anlayabilmesi gerektiğini ve bunun sanat eğitimcileri olarak bizim işimiz olduğunu ifade ediyordu (Chalmers, 2005, s.10). Görüldüğü gibi, 1960’larda bugünlerde tartıştığımız görsel kültür yaklaşımlarının bir bakıma tohumları çoktan atılmıştı. Her ne kadar farklı zamanlarda bu yaklaşımlar dile getirilse de, sistematik bir eğitim kuramına dönüşmemişti. O tarihe kadar henüz *Görsel Kültür Kuramı*’ndan söz edilmemektedir; ancak *Görsel Kültür Araştırmaları*’nın fikrîsel temeline istinaden Barnard şöyle bir açıklamada bulunur:

İnsanlar, eşit olmayan güç ilişkilerinin ve statülerin bir parçası olarak var olmaktadır; görsel kültür ise bu eşitsizlik temelinde oluşmuş, güç ilişkilerinin bir yansıması olarak veyahut ona karşı bir meydan okuma olarak ortaya çıkmış ve devam etmiştir. Bu güç ve statü dinamikleri ekonomik olarak kapitalist sistemin bir ürünüdür (Barnard’dan aktaran Duncum, 2003, s. 19).

Bilimsel bir disiplin olarak, Görsel Kültür Araştırmaları (Visual Culture Studies), iki temel kavrama dayanır: Görsel nesnelere ve bizler bu nesnelere hangi şartlarda, nasıl bakarız? *Görülen* ve *Gören* gibi iki temel kavrama odaklanılması bakımından, *Görsel Kültür Araştırmaları*, Estetik alanından farklı değildir. Estetik de, benzeri şekilde; estetik bakışın doğası ve bu bakışın objesinin tanımlanması esasına dayanır. Aralarındaki önemli fark şudur; Görsel Kültür Araştırmaları çok daha geniş bir yelpazede görseller ve bunlara çok daha geniş ilişkiler bağlamında bir bakışı dikkate alır. Hangi şartlar altında baktığımız konusu ise, özellikle incelenen bir sorunsal olarak görülür (Duncum, 2003, s. 19).

Görsel kültür kavramına bir tanım getirmemiz gerekirse, ‘kültürün, görseller şeklinde kendini ortaya koyan formları; kültürün görsellik biçimindeki yansımalarıdır’ şeklinde ifade etmek mümkün olabilir. Kültürel görsel formlar; fotoğraf, video, baskılar, resimler, ilanlar, afişler, filmler ve medyada yer alan görseller şeklinde kendini gösterebilir. Bu görsellere nasıl baktığımız ise, sadece kişisel değil, kültürel olarak da şekillenebilir. Farkında olarak veya olmayarak, çoğu zaman yaşadığımız sosyal süreçler, politik süreçler, kültürel süreçler ve bunların karmaşık ilişkileri bütününde bakışımız şekillenir.

*Görsel Kültür Kuramı*, *Eleştirel Pedagoji* temelli bir yaklaşımdır. *Eleştirel Pedagoji* temelinde, görsel imgeyi inceleyen öğrenci; görsel imgeler ile bağlantılı güç ilişkileri, çıkar ilişkileri, farklı kişisel bakış açıları, kültürel bakış açıları, politik söylemler, kimlik ilişkileri, cinsiyet temelli güç ilişkileri, toplumsal ilişkiler örgüsü ve bütün bunların iletişimi bağlamında bir görseli anlamaya çalışır (Duncum, 1997; Tavin ve Tervo, 2018).

Özellikle internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, pazarlama yöntemleri de çok çeşitlenmiş olup; büyük şirketler, tüketici algısını yönlendirebilmek için bilimsel araştırmaları da kullanarak, çok yoğun, ayrıntılı ve titiz bir şekilde çalışmaktadırlar. Basit bir görsellik olarak algıladığımız şey, çoğu zaman çok



daha derin bir çalışmanın ürünü olabilmekte, algımız üzerindeki etkisi de sandığımızdan çok daha karmaşık ve derin olabilmektedir. “Özgür olarak kendimizi ifade ettiğimizi varsaydığımız yıllarımızda, yani yaşamımızın erken dönemlerinde dahi; medya tarafından yoğun bir şekilde kontrol edilen görsellerin gücü ve etkisi altındayızdır. Bu sadece, küçük çocukların hayal güçlerini kısıtlamakla kalmayıp, pedagojik önlemler alınmadığında daha geniş anlamda estetik deneyim ve anlamlandırma süreçlerini sekteye uğratacaktır” (Burton, 2000, s. 332). Kapitalist sistemde, pazarlamanın her türlü engel ve duvarları aştığı, böylesine derin, bilimsel ve karmaşık yöntemlerle çalıştığı bir dünyada; bu süreçlerden haberdar olmayan, bu konuda hazırlıklı olmayan, hatta bu konuda eğitilmiş olmayan insan, en basit tabirle tüketici konumuna indirgenir ve bu stratejilerin nesnesi haline getirilir. İnsanın bu sürecin içinde herhangi bir nesne konumuna düşürülmesini engellemek için, sanat eğitiminde Görsel Kültür Kuramı gibi yaklaşımları kullanmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bakımdan günümüz ‘kültürel’ şartları gereği, öğrencilerimizin eleştirel görsel bir bilinç geliştirebilmelerini sanat eğitiminde dikkate almamız bir ihtiyaçtır (Boughton, 2004, s. 268).

Bir bakış açısına göre, okullar demokratik ortamlar olmayıp; bir sistem içinde iş gücü üretmeye ve egemen ideolojinin geleceğini garantiye alacak söylemler üzerinden statükonun devamını sağlamaya yönelik kurumlardır (Giroux’dan aktaran Heise, 2004, s. 43). Günümüzün görsellik dolu atmosferinde, öğrenciler dünyayı görseller aracılığıyla görmektedirler. Bu görsellerin realiteyi oluşturduğu yeni kültürel atmosferde, insanlar kolektif bir şekilde neyi beğenirler veya beğenmezler; neyi seçip ön plana çıkarmak isterler veya neyi göz ardı etmek isterler karar vermektedirler. Kolektif algının bireysel algı süreçlerinin ötesinde ve başka yöntemlerle yönetilebileceği ise aşikârdır. Bireysel hak ve tercihlerinin bilincinde insanlar yetiştirip, bunların kolektif doğru değer yargıları geliştirebilmeleri için ise, Görsel Kültür Kuramı gibi eleştirel pedagojik yaklaşımlar gereklidir (Heise, 2004, s. 46).

*Görsel Kültür Kuramı*, başlangıcı itibarıyla Duncum’ın kendi ifadesiyle; *Cultural Studies* (Kültürel Araştırmalar), *Material Culture Studies* (Materyal Kültürü Araştırmaları) ve Çağdaş Sanat uygulamalarına dayanır (Duncum, 2003: s. 19). *Görsel Kültür Araştırmaları*, Televizyon gibi yaygın olarak bilinen işaret sistemlerine odaklanmasına karşın, *Materyal Kültürü Araştırmaları*, daha geniş ve kapsamlı olarak kültürel objeleri esas alır. Her ikisi de, sanat eğitiminin bu kapsamda ciddi bir şekilde yeniden tanımlanması gereğine inanır. Buna karşın, çağdaş sanat uygulamalarına bakıldığında; her gün değişim sürecinde olan sanat dünyasına paralel olarak, yeni ve çağdaş uygulamalara göre bir yenilenmeyi esas alan eğitim yaklaşımları olsa da; diğerleri gibi köklü bir değişimi esas alan bir yaklaşım göremeyiz. Halihazırda, okullardaki uygulamalara bakıldığında, öğretmenlerin kendi usullerince eklektik bir mantıkla; yer yer bu bahsedilen yaklaşımların her birini dikkate aldığını söyleyebiliriz (s. 19).

Bugün, ülkemiz de dahil olmak üzere dünyada çoğu eğitim sistemleri; standardize edilmiş eğitim amaç ve kazanımları ve standardize edilmiş sınavların esas alındığı; yaratıcılığın ve eleştirel düşünme becerilerinin sadece retorikte kaldığı, modernist bir anlayışın esir aldığı, akademik rasyonalizm temelinde dayalı, bireyi tornadan çıkacak ürün olarak gören, sistemin kendi güvenliğini bu şekilde teminat altına aldığını varsayan, muhafazakar uygulamalardan ibarettir. Yaygın bir şekilde ne zaman görsel kültürden bahsedilse, sanat da hemen yanında bahsedile gelmektedir. Güzel sanatlar ve görsel kültür şeklinde bir arada bahsedildiğinde, dolaylı olarak güzel sanatlar ve popüler kültür ima ediliyormuş gibi bir anlam çıkarılmakta; bu durumda görsel kültür sadece popüler kültürü kapsayan bir anlamdaymış gibi bir algı oluşmaktadır. Halbuki, başından beri görsel kültüre ilişkin yazılmış pek çok makaleye bakıldığında görülür ki, görsel kültür; hem güzel sanatlar, hem de popüler kültürü kapsayan daha genel bir anlama sahiptir (Duncum, 2009, s. 65; Boughton, 2004, s. 265).

Sanat eğitiminde estetik kavramından bahsettiğimizde, kelimenin yaygın ve yerleşik anlamları o kadar aslından uzaklaşmıştır ki, kelimenin Antik Yunan kökeni olan; sadece duysal hazlar değil, hazzın yokluğunu da ifade eden bütün duysal hazlar, sanki estetiğin kapsamına girmiyormuşçasına unutulmuştur (Duncum, 2009, s. 66). Bunun yanında, son zamanlarda çokça kullanılan, “aşırı görselliğin bombardımanında olmak” gibi ifadeler, insanı pasif bir nesnel konuma indirgeyen dolaylı bir algı oluşturmaktadır (Duncum, 2009, s. 66). İnsanı pasif konuma koyan yaklaşımlar eleştirel pedagojiyi destekleyenler tarafından tasvip edilmese de; yaşamımızın çok erken dönemlerinden itibaren, medyanın bilinçli olarak kontrol ettiği ve yönlendirdiği bir görsel dünyada bir çocuğun; ne kadar özgür kişisel iradesini ortaya koyabileceği tartışmalıdır (Thompson, 2003, s. 144). 1980’lerin başlarında Paul

Duncum, sanat eğitiminde; popüler kültürün, güzel sanatlara bir giriş gibi değil de, sosyal-eleştirel perspektife dayalı apayrı bir konu ve müfredat olarak okutulması gerektiğini önerdiğinde, *Görsel Kültür Kuramı*'nın temelleri atılıyordu diyebiliriz (Duncum, 1982, 1987).

*Görsel Kültür* uygulamaları kapsamında, bazı öğretmenler ABD'de, ders içeriklerini öyle genişlettiler ki, mesela vücut dövmeleeri, estetik ameliyatlar gibi görselin ötesine geçen pek çok duyuya ilişkili konular müfredata sokulmaya başlandı. Bu, görselliğin ötesine geçebilen kapsam çeşitliliği sebebiyle, eğitim kuramının adının 'Görsel Kültür' şeklinde tanımlanmasının yetersizliğine yönelik eleştiriler de ortaya çıkmaya başladı (Duncum, 2009, s. 68).

"Görsel Kültür" uygulamaları iddiasıyla çok çeşitli sınıf içi yaklaşım ve uygulamaları görmek mümkündür. Bazen, 'görsel kültür' belirli bir pedagojik yaklaşım olarak *Eleştirel Kuram* temelli *Eleştirel Pedagoji* veya Eleştirel İnceleme olarak kendisini gösteren, öğrencinin yaratma sürecinde, gösterilen bir konudan yola çıkmaktan ziyade, kendisinin bu yolu bulduğu uygulamalar iken; bazen ise, popüler imgelerin, ifade ettiği cinsiyet, etnik sınıf, sosyal sınıf gibi kavramlar bakımından ayrıştırılması ve analizini içeren yaklaşımlar olarak kendini gösterebilmektedir. Bu ikincisinde öğrenci için yaratma süreçleri bakımından sınıf içi uygulama yöntemleri yoktur veya eksik kalmaktadır. Bir diğer yaklaşım ise, video veya dijital görsellerin kavramsal ayrıştırılması sürecinin ardından geleneksel güzel sanatlar yaratma süreci uygulamalarının kullanılmasıdır. Bir medyum aracılığıyla ortaya konulan beceriler, kavramsal içerik ve anlayış, sadece o medyuma özel olabilir; her zaman başka bir medyuma dönüştürülebilmesi mümkün değildir. Bu sebeple bu tür uygulamalar zorlama yaklaşımlardır. Çizimi öğrenmek için bir öğrenci örnek çizimleri inceler ve öğrenir; fotoğraf ve video incelemeleri ile çizimi öğrenmez. Dijital medya aracılığıyla üretilmiş eserleri 'görsel kültür' eleştirisinden geçiren öğrenci, eğer bu süreci yaratma ile tamamlayacaksa, dijital medya ile yaratma süreci bunu takip etmelidir (Duncum, 2009, s. 71). Görsel Kültür Kuramı temelli uygulamalarda geleneksel yöntemlerin kullanımının pek mümkün olmadığı düşünülebilir, bu bakımdan çoğu zaman sosyo-politik tartışmalar ve diyaloglar şeklinde kalan bu uygulamaların sanat eğitimi ile doğrudan bağlantıları soru işaretleri oluşturmaktadır.

### Materyal Kültürü

Görsel Kültür Araştırmaları ve sonrasında bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkmış olan Görsel Kültür Kuramı ile yakından ilişkili bir diğer disiplin ise *Materyal Kültürü Araştırmaları* alanıdır. Görsel Kültür Araştırmaları özel olarak görseller ve görsel iletişim araçlarına odaklanmasına karşın; Materyal Kültürü Araştırmaları çok daha genel bir kapsamda kültürel objeler, sıradan her gün kullanılan nesnelere ve kültürel bir ürün olarak sanatsal objeler de dahil olmak üzere, kültürel yaşamın birer yansıması olarak bütün nesnelere dikkate alır. Bu anlamda, yediğimiz yemekler dahi kültürel anlamlar bütününe bir parçasıdır.

*Materyal Kültürü*'nün kapsamı konusunda Schlereth, şöyle bir tanımlamada bulunur: "Materyal Kültürü, insanoğlunun kültürel olarak yapılandırılmış planlar doğrultusunda, insanlar tarafından amaçlı olarak şekillendirilmiş *bio-sosyal* çevresinin katmanlarını oluşturan nesnelere." (Schlereth'den aktaran Duncum, 2003, s. 21). Burada materyal olarak ifade edilen şeyler, görebildiğimiz, dokunabildiğimiz, koklayabildiğimiz, ancak insan veya hayvan olmayan nesnelere tamamdır. Kültür dediğimiz şey, insanların ortak davranış ve uygulamalarının yer aldığı çevrede, materyal ve nesnelere bu çevrenin bir parçası olduğu, bunların belirli yöntemlerle kullanıldığı, paylaşıldığı, bunlar hakkında konuşulan, bunların isimlendirildiği, bunların yapıldığı bir ilişkiler bütünüdür (Dant'dan aktaran Duncum, 2003, s. 21). Bu bağlamda, Materyal Kültürü Araştırmaları insan düşüncesini ve eylemlerini anlamak ve incelemek için nesnelere kullanılır.

Materyal Kültürü alanı, yapısı gereği çoklu bağlamlara ve disiplinlere dayanır. Nesnelere yapılan duygusal süreçleri, hassasiyetleri, inanç sistemleri, nesnenin folklorik nitelikleri, etnografik içeriği ve çevresi, sosyolojik bağlamı, coğrafi konumu ve kültürel ilişkiler bütünü içerisinde bunların tümü dikkate alınabilir. Bütün bu karmaşık ilişkiler bütününde, 'şeyler', Materyal Kültürü'nün inceleme alanını oluşturur. Bu 'şeyler', bazen mitolojik veya metaforik anlamlar da içerebilir. Kültür dediğimiz karmaşık anlamlar sistemini düşündüğümüzde, bu 'şeyler', çoğu zaman o kültürün dili veya kendini ifade tarzı olarak görülebilir.

Esasında kendi hayatımıza bile baktığımızda görürüz ki, insanlardan daha çok nesnelere, 'şeylerle' zaman geçiririz, onlarla iç içeyizdir, onlar hayatımızın bir parçasıdır. Çoğumuz, evimizde bir vitrinde, çekmecede veya kutular içinde, geçmiş hayatımızdan, yaşadıklarımızdan; bizim için önemli, bazen ifade etmekte bile zorlanacağımız anlamları ve hatıraları olan 'şeyleri' biriktiririz, saklarız. O nesne artık, bizim için sıradan bir nesne, sıradan bir 'şey' olmaktan çıkmış, bunun çok ötesinde yaşamımızdan, kültürümüzden bir parçadır, kimliğimizin bir parçasıdır. Bazen bu anlamlar bütünü, nesnenin biçimiyle ilişkili, bazen kültürümüzle ilişkili olarak başkaları tarafından da anlamlandırılabilir bir yapıda; bazen ise daha kişisel, daha bize özel, açıklanması ve anlamlandırılması çok daha zor olabilir.

Sıradan bir nesne; ben ve benim dünyadaki yerim, konumum hakkında fikirler ve anlamlar içerebilir, onun bir ifadesi yansıması olabilir. Dolayısıyla, bir nesne ve onun barındırdığı içsel anlamlar bütünü aynı zamanda bir kimliğin de ifadesi olan sosyal bir deneyimdir (Myers'den aktaran Duncum, 2003, s. 21). Bu kişisel kimlik ifadeleri ve anlamların bir araya gelmesiyle, daha büyük kültürel anlamlar, katmanlar halinde yapılandırılır.

'Materyal Kültürü' kavramı dilimize çevrilirken, bazı kaynaklarda 'maddi kültür' olarak çevrildiği görülmektedir. Doğrudan sözlük anlamı 'maddi kültür' olarak görülmesine karşın, bu ifade etnografik bir araştırma alanı olan 'Materyal Kültürü' kavramını karşılamamaktadır. 'Maddi kültür' nesnel objeleri kapsayan bir ifadedir. 'Materyal Kültürü' ise alana özgü bir ifade olarak, nesnelere aracılığıyla ifade edilen, aktarılan manevi değerler ve kültürel değerleri de kapsamaktadır. 'Türk çay bardağı' buna bir örnek olarak verilebilir, Türk aile yapısı, aile bağları, birliktelik ve ailenin sıcaklığı gibi kavramların tamamı 'çay bardağı' ile derin bir şekilde ifade edilebilir. Kültürümüz dışından biri için 'çay bardağı' sadece bir çay bardağı olarak görülebilirken; kültürümüzün içinden olan herkes bilir ki, sabah kahvaltılarının vazgeçilmezi olan çaylarımız bizim için derin anlamlar taşır. Bu örnekten de anlaşılacağı üzere bu kavrama 'maddi kültür' demek, onun kapsadığı 'manevi', 'kişisel' ve 'toplumsal' değerler sistemini ifade etmekte yetersiz kalır. Bu sebeple, 'materyal kültürü' için, 'nesnel kültür', 'maddi kültür', 'somut kültür' gibi ifadeler kullanmak yerine, uluslararası yerleşik anlamını kaybetmeden 'materyal kültürü' ifadesini kullanmak daha yerinde olabilir ve muhtemel kafa karışıklıklarını da önleyecektir.

Bir kuzey toplumu olan Danimarka'da önemli bir yeri olan 'hygge' kavramı materyal kültürü bakımından iyi bir örnek olabilir. 'Hygge', Danimarka kültüründe; sıcak, samimi, kucaklayıcı bir atmosfer, kendimizle baş başa kalmak istediğimizde, güvende hissetmek istediğimizde kaçabileceğimiz, sığınabileceğimiz sıcak bir köşe, adeta kedilerin sokulduğu, kıvrılıp yattığı 'gibi' sıcak bir köşe ve sıcak atmosferi ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Jenkins'den akt. Beltaoui ve Schmidt, 2017, p. 406). 'Hygge' oluşturabilmek için, sıcak renkler, mumlar, sıcak bir kahve, çay, özel bir ışıklandırma, battaniyeler, yastıklar, giydiğiniz sıcak bir kazak, belki bir şömine ateşi, belki okunacak bir kitap, loş ışık atmosferi gibi pek çok detay kullanılabilir (Bkz. Şekil 1). Kültürel olarak veya kişisel olarak 'hygge' çağrışımı yapan çeşitli nesnelere kullanılabilir. Türk kültüründe 'çay bardağı' nasıl sıcak aile yapısını ifade eden bir nesne olarak özel anlamlar barındırabiliyorsa, Danimarka kültüründe de 'hygge' anlamı taşıyacak pek çok objeler vardır. Materyal kültürü, genel ve yüzeysel olarak nesnelere odaklanmak yerine, nesnelere ve ardında yatan değerler ve anlamları etnografik olarak inceleyen bir araştırma alanıdır. Ancak, çoklu kültürel bakış açıları dikkate alınmasına karşın, nesnelere salt politik amaçlı bakış açıları veya politik söylemler temelinde incelenmez. Materyal nesnelere ve bağlantıları etnografik bir bakışla, kültürel araçlar veya kültüre aracılık eden nesnelere olarak ele alınır.



Şekil 1. Danimarka, hygge kültürü.

Japon kültüründe ‘kintsugi’, veya kırılan eşyaların kırıklarını altınla doldurarak birleştirme sanatı özel anlamlar taşımaktadır. Japonca’da, ‘Güçlü, dayanıklı’ anlamına gelen ‘kintsugi’ kelimesi Japonca ‘kin’ (altın) ve ‘tsugi’ (birleşmek) anlamlarına gelen iki kelimenin birleşiminden oluşmuştur, yani ‘altınla birleşme’ anlamına gelen bir kelimedir. Bu sanata da ‘kintsukuroi’ (altınla yeni forma ulaşmak, altınla doğru forma ulaşmak) adı verilir (Bkz. Şekil 2). Bu işlem aylarca süren uzun ve hassas işçilik isteyen bir süreçtir. En iyi düzeyde *kintsugi*’yi başarabilmek ise bazen bir yıl sürebilir (Santini, 2021). *Kintsukuroi* sanatında insan ve kırılan nesnenin yaşanmışlıkları arasında yakından bir ilişki vardır. Hayatımızda kullandığımız nesnelere bazen bizim kimliğimizin bir parçası olur, yıllar geçtikçe kendimizle özdeşleştirdiğimiz manevi bir değere dönüşmeye başlar. O nesneyi gözümüzde değerli kılan, o nesnenin maddi değeri değil yaşanmışlıklarıdır, bizim hayatımızın parçası olarak yaşadıklarımıza şahitlik etmesi, belki yaşanılanların bir parçası olmasıdır. Artık bizim parçamız olan böyle bir nesneyi, kaza ile bile olsa düşürüp kırdığımızda, bu bizim için üzüntü verici olacaktır. İşte hepimize tanıdık gelen bu kişisel anlamlandırma süreci *kintsugi*’yi doğurmuştur. Bu kişisel anlamlandırma ve değer yükleme sürecini bilmeyen biri için, kırılan nesnenin kırılan parçalarını altınla birleştirip onu yeniden hayatımıza döndürmek anlamsız gelebilir; ancak, uzun süre hayatımıza şahitlik etmiş, parçamız olmuş bir nesneyi altınla birleştirip yeniden hayatımıza döndürmek ona verdiğimiz değer de bir göstergesidir. Uzakdoğu felsefelerinde burada kısaca bahsettiğimiz, *kintsugi*’nin daha da özel anlamları vardır.



Şekil 2. Japon *kintsugi* sanatı.

Tüketim kültürü, günümüze ait kültürün kaçınılmaz bir parçası olarak görülebilir. Bu kapsamda, tüketim materyalleri, tüketimle bağlantılı fikirler, değerler, inançlar bir bakıma satın alınan ve satılan nesnelere aracılığı ile el değiştirir, sosyal iletişim sürecinin bir parçası olarak kültürel yaşamımıza dâhil olur. Satın almayı tercih ettiğimiz, seçtiğimiz veya satın almayı reddettiğimiz nesnelere dahi, biz ve diğerleri bakımından kendimizi konumlandırmamızı, bu tüketim kültürü içerisinde kendimize ait olan anlamlar sistemini yaratmamızı hatta kimliğimizi oluşturmamızı sağlar. Bu tüketim sistemi içinde, sistemin kendisine karşı olsanız bile kaçınılmaz olarak bu sürecin ve kültürün bir parçası olursunuz. Bütün bu süreçlerin nesnesi olan her şey ise bu anlamda Materyal Kültürü’nün alanına girer. Materyal Kültürü’nün böylesine kapsayıcı ve her şeyi içine alan yapısı bir araştırma alanı olarak veya eğitim süreci olarak onu oldukça çekici hale getirmektedir. Her ‘şey’, anlamak ve anlamlandırmak için kullanılabilir. Diğer taraftan, kapsam ve içeriğinin bu derece geniş olması, sanat ve sanat eğitimi ile bağlantıları konusunda şüpheler, uygulama anlamında belirsizlikler de doğurmaktadır.

Materyal Kültürü ve Görsel Kültür Araştırmaları arasındaki farklılıkları açıklamak için ‘çaydanlık’ ve ‘reklam afişleri’ örneklerini kullanabiliriz. Çaydanlık, belirli bir kültürel grup için günlük hayatın bir parçası olarak işlevsel bir amaçla yapılmıştır, diğer taraftan reklam afişleri doğrudan bir fikrin, bir ideolojinin iletişimi için yapılmıştır. Çaydanlık, onu kullanan insanların yaşam alanının bir aracı, bir parçası olarak değerlerin ve inançların da bir yansıması olabilir; diğer taraftan reklam afişleri doğrudan değerler, inançlar ve ideolojilerin iletişimini aktaran bir araç olarak yapılmıştır. Materyal kültürü, manevî değerlerle sınırlı kalmayıp çaydanlığın hangi malzemeden yapıldığı ile de ilgilidir. Ancak, kültürel bir araç veya kültüre ‘aracılık’ eden nesnelere sadece maddî unsurlar olarak görmez. Diğer taraftan, Görsel Kültür Araştırmaları daha çok ona ‘bakış’ ve ‘hangi şartlar altında bakıldığı’ ile ilgilenir. Materyal Kültürü Araştırmaları, çaydanlığın o kültürel grubun tarihsel sürecinde, değerler sisteminin gelişimi ve başkalaşımı da dahil olmak üzere kültürel değerler sistemi içerisindeki etnografik rolünü dikkate alırken, Görsel Kültür Araştırmaları kültürel yapıyı değil, sosyal dinamikler bütününde afiş veya nesneyi incelemeyi tercih eder. Materyal Kültürü Araştırmaları, doğal çevre, sosyal şartlar, coğrafi şartlar hatta iklim de dahil olmak üzere kültürel yapıyı etkileyen bütün değişkenleri antropolojik

katmanlar olarak dikkate alırken; Görsel Kültür Araştırmaları, insanın doğası ve hatta bütün olarak doğayı bir değişken olarak görmemeyi tercih eder. Görsel Kültür Araştırmaları, ideolojik sebeplerden dolayı 'sosyal yapılandırmacı' bir yaklaşımı esas alır. Empirik deliller tersini söylese de, ideolojik sebeplerle insanı boş şekillendirilebilir bir levha (tabula rasa) olarak görmeyi tercih eder.

Görsel Kültür Araştırmaları; toplumu, her zaman eşitsizlikler ve adaletsizlikler temelinde, güç ve çıkar ilişkileri içinde; sürekli bu güçlerin çatışması içinde görmekte, bu süreçte anlam yaratma dediğimiz şey bir grubun diğeri üzerinde güç ve tahakküm kurmaya çalıştığı bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Görsel Kültür Araştırmaları bunlara odaklanırken, Materyal Kültürü daha *sosyokültürel işlevselci* bir bakışla, karşıt gözükmese bile toplumun bütün elementlerinin bütünsel bir armoni için birlikte çalıştıklarını düşünür (Duncum, 2003, s. 22), bu anlamda antropolojik bir yaklaşımdır. Görsel Kültür Araştırmaları ile Materyal Kültürü Araştırmaları alanları arasında aşağıdaki gibi bir kıyaslama yapmak mümkündür:

Tablo 1.

Görsel Kültür Araştırmaları ile Materyal Kültürü Araştırmaları alanları kıyaslaması.

	<b>Görsel Kültür Araştırmaları</b>	<b>Materyal Kültürü Araştırmaları</b>
1*	Konusu iki boyutlu veya üç boyutlu görseller olabilir	Konusu kültürel hayatın parçası olan üç boyutlu nesnelere.
2*	Doğrudan sembolik anlamlara odaklanır.	Materyal nesnelere işlevsellik ve amaçsalılık temelinde inceler.
3*	Doğrudan iletişimi amaç edinir.	Nesneler dolaylı olarak iletişimin konusudur.
4*	Hangi şartlar altında görmenin gerçekleştiğiyle ilgilenir.	İnsan yapısı nesnelere materyal yapısını dikkate alır.
5*	Toplumu güçler çatışması olarak ele alır.	Toplumu işlevsel birliktelik olarak görür.
6	Kültürü parçalanması gereken hegemonik bir yapı olarak görür.	Kültürel aktarım işlevine sahiptir.
7	Kültürel kimlik kavramı yoktur veya dile getirilmez.	Materyal nesnelere kültürel kimliğin aracı ve parçasıdır.
8	İnsanın doğası ve doğayla birlikteliği dikkate alınmaz.	İnsanın doğası ve doğayla birlikteliği nesnelere temelinde incelenir.
9	Evrimsel-işlevsel süreçte insan ve kültür dikkate alınmaz.	Evrimsel-işlevsel süreçte insan ve kültür antropolojik olarak incelenir.

\* Görsel Kültür Kuramı ve Materyal Kültürü Araştırmaları Duncum (2003, s. 22)'in kıyaslamalarını içermektedir.

Materyal Kültürü kapsamında, yüzlerce yılda oluşan kültürel objeler, el sanatları; yerel ve geleneksel karakteristiğiyle eğitim süreçlerinde sosyal, tarihsel ve kültürel anlamlar bütünü olarak incelenir. Öte yandan, Görsel Kültür Araştırmaları güç dinamikleri ve çıkar ilişkileri bağlamında görmeyi sağlayarak, kültürel anlamlandırmaya yeni bir boyut kazandırmıştır. Yerel, kültürel ifadeler biçimi olarak nesnelere yüzlerce yıllık yaşanmışlığın bir ürünü olarak, doğal kültürel bir evrimin neticesi ve ifadesidirler. Ancak, diğer taraftan özellikle popüler kültürün bir parçası olan nesnelere veya imgeler; kapitalist sistemin güç, pazarlama ve çıkar ilişkilerinin bir uzantısı olarak bir bakıma yukarıdan bir dayatma ile hayatımıza girmektedirler. İçinde yaşadığımız yeni kültürel çevre ve atmosfer kaçınılmaz olarak kapitalist sistemin bir parçasıdır. Böyle bir durumda, sanat eğitimi süreçlerini alışlagelmiş Güzel Sanatlar anlayışı çizgisinde, elitçi ve hayattan kopuk bir anlayışta sürdürmek mümkün gözükmemektedir. Bugün, hayatımızı çevreleyen görseller sadece müzelerle sınırlı kalmayıp; geleneksel sanat tarihi kitaplarıyla sınırlı bir sanat eğitimi, oldukça sofistike yöntemlerle çalışan kapitalist sisteme karşı öğrencileri savunmasız bırakacaktır. Eleştirel bakış alışkanlığı kazanmış bireyler, bugün bizi çevreleyen görsellerin, görselliğin ötesinde anlamlar barındırdığını ve bunların güç dinamiklerinin birer parçası, aracı veya yansıması olduğunu daha kolay görmeleri mümkün olabilir. Bunu başarabilmek için, Materyal Kültürü ve Görsel Kültür yaklaşımlarını, her ikisini de Görsel Sanatlar programlarında kullanmak mümkündür.

Winston Churchill'e göre, "Büyük bir milletin en önemli göstergelerinden biri kültürünü nesilden nesile aktarma arzusudur."; bir nesil değerlerini, inancında yer alan hikayeler ve kahramanlarını aktarmayı bıraktığında; geçmişin önemi yok, geçmişte kayda değer bir şey yok anlamına gelecektir. Bu durum, genç nesli amaçsız ve istikametsiz bırakacaktır. Marxist devrimin gerçekleşmesi için, "Tarihinden koparılmış bir millet kolayca ikna edilebilir" şeklindeki *Karl Marx*'ın ideolojik doktrini tam olarak buna dayanır (Peterson, 2018b). Kültürel hafıza ve kimlik konularını açıklamak için, Jordan Peterson (2018b) bir konuşmasında şöyle bir analiz yapmaktadır:

İnsanlar hafızanın geçmişi hatırlamaya yaradığını düşünür, ancak hafızanın işlevi bu değildir. Hafızanın işlevi, geleceği inşa etmek için geçmişi ayrıştırmak ve dersler çıkarmaktır. Kültürel hafıza da aynı şekilde çalışır. Geleceğimizi sağlıklı bir şekilde inşa etmemizi sağlayacak hikayelerimizi geçmişin içinden ayrıştırmamız gereklidir. Bir amacınız yoksa, hayatınız sadece anlamsızlaşmakla kalmayıp, katlanılmaz bir çileye dönüşecektir.

Esasında, temel düzeyde, Nietzsche'nin de ifade ettiği gibi "yaşam dediğimiz şey bir acı çekme sürecidir" (Peterson, 2018b). Varoluşun temel şartı olan bu katlanılmaz acıyı, katlanılır hale dönüştürmek için yapabileceğiniz şey ise soylu ve anlamlı bir amaç belirlemektir. Bu amacı belirlemek için, elbette geçmişin deneyim ve bilgeliğini kullanmanız gerekecektir. Bunu yapmayan kültürler o noktadan itibaren zaten bitmiş demektir. Artık bir hikayeleri yoktur, artık yeni bir maceraya başlamak için bir amaçları da yoktur; en nihayetinde o kültürün parçası olan herkes anlamsız bir şekilde bunun acısını çekecektir. Görüldüğü üzere, Churchill, 20. YY başındaki pek çok büyük psikolog ve düşünürle aynı çıkarımı yapmıştır (Peterson, 2018b).

*Materyal Kültürü Araştırmaları* alanı kültür aktarımını temel alırken, *Görsel Kültür Kuramı*'nın *Marxist* temelleri, kültürü parçalanması gereken hegemonik bir yapı, devrimin önünde bir engel olarak görür. Toplum, güç ve çıkar dinamiklerine dayalı hiyerarşik yapılardan ibaret gören *Görsel Kültür Kuramı*, kültürel aktarım ve kültürel kimliğin korunması gibi amaçlar taşımaz. Materyal Kültürü Araştırmaları alanı ise kültürün aktarma organı olan materyal nesnelere derinlemesine inceleyip, yorumlayıp, hikayelendirip, bu hikayeleri kültürel olarak aktarma gibi bir amaca hizmet eder. Bu işlevi ile *Materyal Kültürü* sanat eğitimi içerisinde kültürel aktarım işlevini yerine getirmek için oldukça önemli bir araç, araştırma ve uygulama alanıdır.

### Modernizm Tartışmaları

Modernizm, 1970'lerden sonra günümüze dek sıklıkla eleştirilmekte, statüko ile eşdeğer, apolitik bir duruşu ifade eden, sanki bir hastalık gibi uzak durulması gereken bir şeymiş gibi görülmektedir (Efland, 2005, s. 36). Konu Görsel Kültür Kuramı olunca, ister istemez modernizmin bilim, sanat, ve eğitimdeki çok uzun sürmüş etkileri eleştirinin odağındadır.

Modernizmi, Batı'nın kültürel evriminde tarihsel bir sürecin bir parçası olarak görmek, onu anlamak için daha doğru olacaktır. Fransız İhtilali ve onun öncüsü olan Aydınlanma Dönemi felsefeleri, modernizmin hazırlanmasındaki en önemli etkenler olarak görülebilir. Aydınlanma Anlayışının kökeni ise geçmişi Aristoteles'e kadar giden bir Rasyonalizm olarak görülebilir. Günümüzde eleştirdiğimiz modernizmin köklerinin Antik Yunan'daki Platon-Aristoteles, veyahut bir diğer deyişle; Platonik İdealizm (İdealist Realizm) ve Aristotelyen Realizm diyalektiğine kadar gidiyor olması ilginçtir. Ancak, özellikle Hristiyan dünyanın kendi içinde yaşadığı çatışmalar ve Roma Katolik Kilisesine karşı *Reformasyon* sürecini hatırladığımızda, Kilisenin yoğun etkisiyle rasyonalizmden oldukça uzaklaşmış olan Batı Kültürü'nün, çareyi rasyonalizmde ve sonrasında modernizmde bulması şaşılacak bir durum değildir. Batı'da bilim ve sanat alanında olanlara bakacak olursak, modernizmin; uzun bir dönem rasyonel düşünceden uzak kalmış Batı için, bir kaçış, belki de sığınacak bir liman olduğunu düşünmek mümkündür. Bu anlamda, Fransız geleneğindeki *Sol* ideolojik görüşteki gibi '*ilerlemecilik*' prensibini ideal edinen modernizm, tarihsel işlevini bir şekilde yerine getirdikten sonra, 1960'lar sonrası git gide artan bir şekilde eleştirilerin odağında olmuştur (Efland, 2005, s. 36). Modernist ve Gelenekçi çatışması çok daha eskilere dayanmasına karşın, ona karşı en etkili söylemler Frankfurt Okulu, Marxist felsefe ve postmodernizm aracılığıyla olmuştur.

Foucault, modernite tavrını Kant'ın 1784'de 'Aydınlanma' hakkında yazdığı kısa yazısına dayandırır. Foucault'ya göre Kant; Şimdiki anı, bir bütünsellik veya gelecek bir başarı temelinde anlamaya çalışmıyordu. Bugün, düne göre farklı ne getirmiştir? sorusu temelinde bir farklılık arıyordu. Bu anlamda, Avrupa'da modernite anlayışı; sürekli olarak âni dün ile kıyaslayan, düne göre bugünü kıyaslayıp sürekli olarak kendini yapılandıran bir anlayış temeline dayanıyordu (Foucault'dan aktaran Tavin ve Tervo, 2018, s. 285). *Modern* kelimesi ilk defa 1585'de kullanılmıştır. Kelime kökeni, 'tam şimdi' anlamına gelen Latince *modo* kelimesine dayanmakta olup, bu kelime *Geç Latince*'de *modernus* kelimesine dönüşmüştür (Modern, n.d.).

Uzun süreli tarihsel bir geleneğin uzantısı olan *Fine Arts* (Güzel Sanatlar) kavramının ve özellikle *Academic Art* (Akademik Sanat) geleneğinin; fazla muhafazakar ve kuralcı bulunması ile geleneksel *Fine Arts* kavramından ciddi ayrışmalar gösteren pek çok modernist sanat akımı ortaya çıkmıştır. İki bin yılı aşkın kökleri olan bir geleneği ortadan kaldırma girişimi, sanat kavramını da bir anda içi boş ve tartışmalı bir kavram haline getirmiş; sonrasında sanatın ne olduğu, nasıl olması gerektiği konusundaki karmaşanın bir neticesi olarak 1850-1950 arasında pek çok sanat akımı, pek çok arayış ortaya çıkmıştır. Bugün seçkin olmakla ve *Yüksek Sanat-Düşük Sanat* gibi bir ayrıma gitmekle suçlanan modernizm'in bir zamanlar; *Yüksek Sanat* formları olarak görülen *Fine Arts*'a ve *Academic Art*'a karşı olduğu bilinmektedir.

*Empirisizm* ve *rasyonalizm* temellerinde gelişmiş bilimsel anlayış aynı zamanda Batı'nın kültürel kodlarının bir kısmını oluşturmuştur. Dogmaya karşı pozisyon alan modernizm, ironik bir şekilde rasyonalizmi abartıp, dokunulmaz ilan edip, adeta kutsallaştırarak, yeni bir dogmaya dönüştürmüş, bundan dolayı alaycı bir ifadeyle kimilerince 'Dogmatik Rasyonalizm' ifadesi kullanılır olmuştur.

Sanat eğitiminde genel yaklaşımlara bakıldığında görülmektedir ki, sözde *Yüksek Kültür*'ün bir parçası olarak görülen Güzel Sanatlar (*Fine Arts*); nitelik bakımından diğer görsel kültürel formlara göre üstün, ayrıcalıklı ve özel olarak görülmektedir. Güzel Sanatlar bizleri ve toplumu, en orijinal, en yaratıcı, en derin, en yoğun, en insana özgü, en dürüst, en ilham verici tarafımızla buluşturur. Tam tersine, insanların çoğunun anlamlandırdığı ve anlam yarattığı görsel kültür alanı veya yaygın kültür alanı ise; başkalarının arzularına hitap eden, konformist, şiddet yanlısı, duygusal ve parasal amaçlarla yapılmış görsel imgelerden oluşur (Gans'dan aktaran Duncum, 1997, s.70).

Duncum (1997) değer bakımından Güzel Sanatlar ile yaygın veya popüler kültür arasında böyle bir ayrım yapılamayacağını savunur (s.71). Böyle bir ayrımın, *Yüksek-Düşük Sanat* gibi bir ayrım oluşturduğu; bu ayrıma karşı duruşun ise yüzlerce yıllık yerleşik bir statükoya karşı duruş anlamına geldiğini ifade eder. Feminist, Marxist ve postmodernist bakış açılarının bu ayrıma şiddetle karşı çıktıkları ve bu ayrımı modernist düşüncenin ürünü olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan, 'Görsel Kültür Kuramı' gibi yaklaşımların postmodernist ve Neo-Marxist yaklaşımlar olduğu gibi suçlamalar yeni değildir. *Yüksek Kültür-Düşük Kültür* veya *Fine Arts* ve *Diğerleri* gibi bir ayrımı kullanışlı bulan ve bunun üzerinden çıkarları olan yerleşik yapılara ve statükoya daha dikkatli bakmak ve analiz etmek gereklidir. Sözde *Yüksek Sanat* formları bugün müzelerde, halktan izole galerilerde sergilenirken; çoğu insan kendini toplu görsel iletişim araçları ve görsel imgelerle, popüler kültür imgeleriyle ifade etmekte; kendisinin, dış dünya ve diğer insanlarla ilişkilerini bu yolla oluşturmakta, kimliklerini bu yolla yapılandırmaktadırlar (Duncum, 1997). Popüler kültür imgelerinin kapitalist sistemde güç ve çıkar dayatmalarının bir aracı olarak kullanıldığını düşünen Duncum'ın yaklaşımı paradoks gibi görülebilir; çünkü, bireyin yeni ifade aracı olarak popüler kültür imgelerinin kullanıldığını bir bakıma itiraf etmektedir. Duncum (1997) sanat eğitimi için Görsel Kültür Kuramı ile öneriler getirirken, Güzel Sanatların eğitim programlarından çıkarılması gibi bir yaklaşım önermez. Güzel Sanatların kültürümüz içindeki rolü ölçüsünde önemli yerini korurken, popüler kültürün günümüz hayatındaki yoğunluğu ölçüsünde programlarda artık dikkate alınması gerektiğini savunur (Duncum, 1997, s. 71-72).

Modernist tasarım anlayışı; endüstriyel üretim yöntemlerinin kolaylığını ve işlevselliği, kültürel üslup karakteristiğine tercih eden; amaçlı olarak, kültürel kimliğinden arındırılmış tasarım ve mimarî anlayışını benimsediğinde, sosyalist ideolojinin ürünü olmakla suçlanmıştı. Modern Resim başlangıçta komünizmin ortaya çıkarmış olduğu bir komplo planının parçası olarak görülmekteydi (Efland, 2005, s. 37). Bugün, modernist anlayışa karşı olan, *Görsel Kültür Kuramı*, *radikal Marxist* bir anlayışın ürünü olmakla suçlanmaktadır. İronik bir şekilde, modernist, işlevsel mimarî anlayışının bir ürünü olan çelik ve camdan yapılmış gökdelenler; bugün şirket kapitalizminin bir simgesi olarak görülmektedir (Efland, 2005, s. 37).

Modernizmin, bugün önemli kusurlarından biri olarak, bilgiyi bütünsel olarak değil, otonom disiplinler olarak ayrıştırması görülmektedir. Disiplinlerin ayrışması aynı zamanda her alanın uzmanlarından oluşan farklı zümreler de ortaya çıkarmıştır (Efland, 2005, s. 37). Akademik anlamda eskide kalan 'âlim' kavramının yerine, alan uzmanlığının ortaya çıkışı, bilginin doğasına aykırıdır ve



akademik alanlar arasında bir kopukluk oluşturmaktadır. Aynı disiplinler ayrışma bugün eğitim sistemlerinde de bir sorun olarak görüldüğünden, yeni eğitim trendlerinde bütünsel yaklaşımların esas alındığını görüyoruz.

Sanatı oluşturan disiplinleri, birbirinden bağımsız olarak ele alan *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi*'nin; görsel sanatları, kendisini ortaya çıkaran kültürel etkilerden bağımsız olarak ele alması sebebiyle hayati bir hata yaptığı düşünülmektedir (Efland, 2005, s. 37). Modernizmin desteklediği disiplinler ayrışma yaklaşımı ile ortaya çıkmış olan ve aynı zamanda Modernist bir yaklaşım olmakla eleştirilen *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi*; Görsel Kültür Kuramı karşısında, modernizmin vaktiyle savaştığı *Fine Arts* geleneğini ve *Akademik Sanat* anlayışını temsil eder konuma düşmüştür. Şartlar ve çağın gerçeklikleri değiştiği, öyle görülüyor ki; güç ve çıkar dinamikleri doğrultusunda bakış açıları da değişiyor. *Görsel Kültür Kuramı*'nın ortaya koymaya çalıştığı gibi, sadece görseller üzerinden güç dinamiklerini ve çatışmaları görmeye çalışmak değil, aynı zamanda tarih boyunca sanat akımları ve tasarım anlayışlarının ortaya çıkışlarında da bu güç çatışmaları ve çıkar ilişkilerinin nasıl etkili olduğunu analiz etmek ve anlamak gerekebilir.

### Eğitimde Görsel Kültür Kuramı Uygulamaları

Sanat eğitiminde, tasarım elemanları ve ilkeleri yaygın olarak bilinmekte ve kullanılmaktadır. Tasarım elemanları ve ilkeleri, 20. YY'ın başında; *Arthur Wesley Dow* tarafından bilimsel temelli olarak geliştirilmiş; modernist ve soyut resmi; formalist bakışla analiz edebilmek için geliştirilmiş olan bir pedagojik yaklaşımdır (Duncum, 2010; Boughton, 2004, s. 266). Görsel Kültür yaklaşımı gibi, görsel imgelere formalizmin ötesinde bakış açıları getiren bir anlayışın ortaya çıkmasıyla eğitim uygulamalarında da somut örnekler ve ilkelere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Duncum (2010), görsel imgeleri incelerken kullanılmak üzere, 7 ilke önermiştir. Bunlar; Güç (power), İdeoloji (ideology), Temsil (representation), Etkileme gücü (seduction), Bakış (gaze), Bağlantılı çağrışımsallık (intertextuality) ve Çoklu biçimsellik (multimodality)'dir.

**1. Güç (Power):** Yedi ilkeden birincisi olan Güç; anahtar konumda bir prensiptir, çünkü sıklıkla diğer ilişkiler güç ilişkileri noktasında odaklanmaktadır. Görsel imge aracılığıyla kimler gücü kullanmaktadır? Nasıl ve ne tür bir güçten bahsediyoruz? Nasıl, ne zaman ve niçin böyle bir güç etkileşimi kullanılmaktadır? Görsel imgenin anlaşılmasında güç anahtar konumdadır; çünkü, görsel imge aracılığıyla; fikirler, değerler ve inançlar bağlamında varılan çıkarımlar, mutlaka bir takım güç ilişkilerine dayanacak ve bundan istifade eden birilerine hizmet edecektir. Bu güç ve çıkar ilişkilerinin, politik, sosyal, ekonomik çıkarımları ve sonuçları olabilir (Duncum, 2010, s. 6; Duncum, 1997).

**2. İdeoloji (Ideology):** Görsel imgeler, ideolojik çekişmelerin ve çatışmaların da birer yansımasıdır. İdeoloji, yerine göre; fikirler, idealler, inançlar ve değerler anlamına gelir. İdeoloji bu değerler sisteminde karakteristiği oluşan düşünme yöntemidir (Duncum, 2010). İdeolojimiz doğrultusunda belirlediğimiz bir çerçeveden dünyaya bakarız ve anlamlandırırız. İdeoloji bu anlamda her hangi bir fikrinsel ifadenin alt yapısında kaçınılmaz bir biçimde yer aldığı gibi, görseller de bu ideolojik alt yapıyı taşıyan ifadelerdir. İster alışlagelmiş bir güzel sanatlar eseri olsun, ister popüler kültüre ait bir görsel imge olsun; mutlaka dünyaya sistematik bir bakışı simgeleyen fikrinsel bir ideolojik alt yapısı vardır. Bu bazen doğrudan ve kolayca görülebilirken, bazen ise daha karmaşık, daha anlaşılması zor bir görsel ifade şeklinde dolaylı olarak kendisini gösterecektir.

**3. Görsel Temsil (Representation):** Görseller ne kadar *basit-doğrudan* veya *karmaşık-dolaylı* yapıda olursa olsun; ideolojilerin çeşitli şekillerde kendisini ifade ettikleri, temsil gücü olan sembolik anlamlar taşırlar. Bir bakıma, ideolojinin görsel bir biçimde nasıl kendini ifade ettiğidir. Görsel temsil analiz edilirken, ideoloji kendini nasıl temsili bir ifadeyle gösterir, neyi ifade eder veya neyi ifade etmez gibi sorulara cevap aranır (Duncum, 2010). Neyi amaçlı olarak ifade eder ve neyi amaçlı bir şekilde gizli tutmuştur gibi sorular da; görselin ideolojik alt yapısını anlamaya yardımcı olur. Hangi ideolojik mesajı ayrıcalıklı tutmuştur ve hangi ideolojik mesajı yerçellemiştir, marjinalize etmiştir, şeklindeki sorular ise ideolojik alt yapıya dayalı güçler çatışmasını anlamamıza yardımcı olur. Görsellerde temsil edilen; kadın, erkek, etnik kimlikler, cinsiyet tercihleri gibi bakış açıları genellikle ideolojik alt yapısı olan basmakalıp, klişe, şablon, kategorik düşüncelere dayanır. Analizde görselin arka planında yatan bu tür düşüncelere ve inançlara odaklanmak da görsel temsilin arkasında yatanı anlamaya yardımcı olacaktır.

Her görsel ifadenin ardında kaçınılmaz olarak ideolojik bir alt yapı olduğu gibi, ideolojiden arındırılmış apolitik ifadeler de kendi başına bir ideolojik söylem olarak yorumlanabilir.

**4. Etkileme gücü (Seduction):** Görsel imgelerin başlı başına bir etkileme gücü ve baştan çıkarıcı gücü olduğu unutulmamalıdır. Görseller çok çeşitli yollarla ve yöntemlerle etkilemek amacıyla kullanılabilirler. Bazen görseller, seçilen konu ve temsil ettikleri şeyden dolayı etkileme gücüne sahiptirler. Görseller bizim ideolojik görüşümüze paralel bir takım görüşleri ifade ettiğinde, kendi görüşümüzü onayladığından dolayı hoşumuza gider. Belirli konulardaki kategorik düşüncelerimiz ve bakış açımızla görsele yaklaştığımızda, bakış açımızı teyit eden nitelikte görseller, haklı olduğumuzu teyit eden görseller hoşumuza gider. Aynı şekilde, görseller bilinç altımızın ve psikolojimizin bile derinlerinde yatan arzularımızı, isteklerimizi, ihtiyaçlarımızı doyumaya yönelik ifadeler olarak derin bir tatmin sağlayabilir (Duncum, 2010). Görseller duyularımıza ve doğrudan duygularımıza hitap edebildiği için de etkileme ve hatta baştan çıkarma gücüne sahiptir. Duyusal hazlarımıza hitap eden görseller o kadar güçlü olabilir ki, öylesine evrimsel duygusal ve biyolojik kodlarımıza yönelik olarak yapılandırılabilir ki, bazen onun temsil ettiği ideolojiyi reddetmemizi bile zorlaştırıp hatta imkansız kılabilir (Duncum, 2010). Eğer öğrencilerimiz, içinde yaşadıkları görsel kültürü anlayacaklarsa; görsellerin etkileyici hatta baştan çıkarıcı gücünü anlamaları, bunu başarmak için ise nasıl sofistike yöntemler kullanıldığını öğrenmeleri gerekecektir (Boughton, 2004, s. 266).

**5. Bakış (Gaze):** Önceki bahsedilen ilkeler daha çok baktığımız görsel imgelere odaklanmışken, *Bakış* (Gaze) ilkesi, görsel imgelere nasıl ve hangi şartlar altında baktığımızı dikkate alır. Görsel bir imgeye bakışımızı belirleyen, pek çok kişisel deneyim, ideolojik bakış açısı gibi önceden getirdiğimiz faktörler olacaktır. Bu beraberimizde getirdiğimiz bakışımızı belirleyen faktörlerin, baktığımız imgeyle olan etkileşimi ve ilişkiler bütünü ise *Bakış* (Gaze) üzerinde etkili olacaktır (Duncum, 2010). Dış dünyadan soyutlanmış olan müze ortamlarında bir sanat eserine bakarken, kısmen bile olsa diğer etkileşimlerden uzak, —*Kant'ın kayıtsız bir duruş olarak ifade ettiği (disinterestedness) gibi*— bir duruş mümkün olsa da; günlük hayatta maruz kaldığımız görsellere bakışımız çok daha karmaşık etkileşimlerin bir parçası olacaktır. İdeolojik ilişkilerin ve güç dinamiklerinin etkin bir şekilde rol aldığı günlük yaşamımızda, kişisel deneyimlerimiz de buna dahil olmak üzere; kendimizi soyutladığımız, kayıtsız bir bakış neredeyse imkansızdır. Bakışımızı belirleyen o kadar çok unsur vardır ki, bunlardan bazıları; cinsiyetimiz, etnik kimliğimiz, ait olduğumuz sosyal ve ekonomik sınıf, yaşımız, inançlarımız, kültürel kimliğimiz olarak sıralanabilir. Mesela günümüzde, reklam, fotoğraf ve film gibi pek çok alanda; *Erkek Bakışı* (male gaze) diye ifade edilen, erkeğin izleyici kadının ise izlenen konumunda ele alındığı bir *Bakış* (gaze) cinsiyet temelinde tartışmalı konulardan biridir. Kadın vücudunun medyada cinsel obje konumuna indirgendiği şeklindeki tartışmalar da, bu *Erkek Bakışı*'nın eleştirisine dayalı tartışmalardır.

**6. Bağlantılı çağrışımsallık (Intertextuality):** Bütün görsel imgeler bir noktada diğer kültürel ifade biçimleriyle bağlantılıdır. Bir görsel imge, bir takım kitaplarla, şiirlerle, müzikle ve başka görsel imgelerle ilişkilendirilebilir. Bu noktada görsel imgeler, başka kaynaklardan bir şekilde beslenirler, başka kültürel ifadelerin kopyası olabilirler, ondan esinlenebilirler, ona alaycı bir bakışın ürünü olabilirler. Bu etkileşim bilerek veya bilmeyerek gerçekleşebilir. Neticede ortaya çıkan görsel imgeler ise daha sonra başka kültürel ifade biçimlerini etkileyecektir (Duncum, 2010). Yazılı veya sözlü ifadelerde nasıl belirli kelime ve deyimler başka şeyleri çağrıştırabiliyorsa, görsel imgelerin de benzeri şekilde çağrışımlar oluşturabileceği unutulmamalıdır. Sözlü ve yazılı anlatımda kullanılan metaforlar ve alegoriler gibi, görsellerin de bir takım çağrışımları olabilir, hatta daha başka bir hikayenin parçası bile olabilirler.

**7. Çoklu biçimsellik (Multimodality):** Görsel imgeler asla tek başına, başka imge ve ifadelerden bağımsız var olamazlar. Çoklu biçimsellik derken ifade edilen şey; imgelerin bir şekilde; kelimelerle, müzik ile veya başka sesler ile bağlantıları ve bağlantı noktaları olacaktır. Sanat galerilerinde bile bir resmin yanındaki künyesinde yer alan bilgiler ile bağlantısı vardır, resmin yüklenen anlam ve önemi ise sanat tarihi kitaplarında yazarlar ile ilişkili bağlantılar içerecektir. Günümüzde medyada ve popüler kültür içerisinde yer alan görsel imgelerin ise bu bağlantı noktaları ve ilişkileri çok daha kompleks ve çeşitlidir (Duncum, 2010). Bu noktada, bir resmin nasıl bir müzik ve sesle birlikte izleyiciye sunulduğu; farklı bağlantı noktaları ve çağrışımlar yaratacağından dolayı, izleyicinin bakış ve anlamlandırmasını doğrudan etkileyecektir. Görsel imgelerin çoklu biçimler şeklinde var olan yapısından dolayı, bir görsel imgeyi bağlamsal ilişkiler bütününde incelemek yerinde olacaktır.

## Görsel Kültür Kuramı'na Yönelik Eleştiriler

Eğitimde Görsel Kültür temelli uygulamalar, yavaş yavaş çeşitlenmekte ve şekillenmekte iken; eğitim programları ve eğitim amaçları bakımından bir takım endişeler de dile getirilmeye başlanmıştır. Bunlardan biri, ölçme ve değerlendirme sorunudur. Yapısı gereği oldukça sofistike ve eleştirel temelli bir yaklaşımı esas alan Görsel Kültür uygulamalarını, alışlagelmiş yöntemlerle nasıl ölçebiliriz sorusu kafa karıştırıcı görülmektedir (Boughton, 2004, s. 266-267). Özellikle ileri derecede yapılandırılmış milli eğitim programlarından bahsediyorsak, eğitim amaç ve kazanımlarının belirlenmesi ve bunlara uygun ölçme değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerekecektir. Boughton (2004), bu konuda; standardize testlere göre çok daha zor olsa da, portfolyoları, özellikle de dijital portfolyoları oldukça değerli ve geçerli bir değerlendirme aracı olarak önermiştir (s. 268). Ancak, Görsel Kültür Kuramı temelli uygulamalarda atölye uygulamalarının sınırlılığı sebebiyle, Milli Eğitim Müfredatına uyum ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi konusunda sorunlar yaşanması kaçınılmaz gözükmektedir.

*Görsel Kültür Kuramı*'na yönelik eleştirilerden bir diğeri, günlük hayatın her alanı gibi; sanat eserleri de dahil, görsel kültürün tamamını güç ve çıkar çatışmalarının bir yansıması olarak görmesidir. Güç, hiyerarşi, hegemonya (dominasyon) temeline dayalı bu bakış açısından dolayı Görsel Kültür Kuramı; *Neo-Marxist*, aşırı *Sol*, radikal bir yaklaşım olmakla suçlanır (Smith, 2005, s. 287; Pariser, 2019). Buna paralel olarak, Efland ve Smith (Efland, 2005; Smith, 2005) her şeyin güç ve çıkar ilişkileri bağlamında görülmesi ve estetik analiz ve yaklaşımların bunun dışında görülmemesini, sanki estetik disiplini yokmuş gibi bir bakış açısını eleştirirler. Binlerce yıllık bir geleneğe sahip *Felsefi Estetik* ve insanlığın sanat geleneğinin devam ettirilmesinin yanı sıra yeni yaklaşımların katkı sağlayabileceğini savunurlar (Smith, 2005, s. 287).

Efland (2005), benzeri şekilde insanlığın estetik ve hümanist değerler temelinde ideallerini oluşturduğu binlerce yıllık geleneğin reddedilmesi ve daha da büyük bir hatayla 'sanatsal değer' kavramının reddedilmesini Görsel Kültür yaklaşımının hayati hatası olarak görür (s. 38). Benzeri şekilde Pariser (2019), görsel kültürün tümüyle sosyal dinamiklerin etkisinde şekillendirildiği ve bu doğrultuda sosyal-kültürel görecelik temelinde analiz edilebileceği gibi 'sosyal yapılandırmacı' bir bakış açısını reddeder (s. 72-73).

Evrimci sosyal-psikolojiye göre estetik reaksiyonlarımız, sanatsal yaratma süreçlerimiz ve sanat eseri olarak ortaya koyduğumuz eserlerin arkasında, geçirmiş olduğumuz yüz binlerce yıllık evrimsel sürecin biyolojik ve psikolojik kodları gizlidir (Dutton, 2013, s. 697). Bu anlamda, *John Locke*'ın ifadesiyle insan zihninin *boş bir levha (tabula rasa)* olarak dünyaya geldiği; *sosyal yapılandırmacıların* (social constructivism) iddia ettiği şekilde sadece çevresel, sosyal ve kültürel olarak biçimlendiği gibi bir bakış açısı bilimsel olarak kabul görmemektedir. İnsan zihni ve psikolojisi genetik kodlarında, atalarının kültürel ve psikolojik mirasını taşımaktadır ve bunun empirik delilleri mevcuttur (Peterson, 2017a). Görsel nesnelere bakışımızda sadece sosyal ve kültürel faktörlerin belirleyici olmadığı, daha derinlerde taşıdığımız evrimsel genetik mirasımızın bunda en önemli belirleyicilerden biri olduğu söylenebilir. Postmodernistlerin veya Eleştirel Kuramcılarının yaklaşımı gibi bütün olguları güç hiyerarşileri ve mücadeleleri bütününde görmek mümkün değildir, yaşam formlarının temelinde hiyerarşi vardır, ancak bütün hiyerarşiler güç hiyerarşilerinden ibaret değildir (Peterson, 2017b). Bu anlamda görsel kültürel unsurlara sadece sosyal, kültürel, politik dinamiklerin bir yansıması olarak bakmak ideolojik olarak *Neo-Marxist* bir gündeme hizmet eder, bunun yerine; *Hayatta Kalabilme* ve *Soyunu Devam Ettirebilme* (Survival and Replication) değerleri temelinde evrimci bakış açılarının da dikkate alınması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu durumda, binlerce yıllık sanat geleneğimiz ve Estetik disiplininin, sadece politik güç ve çıkar ilişkilerinin bir neticesi olarak şekillendiğini iddia etmek yeterli bir açıklama olmayacaktır (bkz. Dutton, 2009; Dutton, 2013, s. 697).

Pariser (2019), *Görsel Kültür Kuramı*'na yönelik provokasyon pedagojisi üzerine kurulu olduğunu iddia ettiği yaklaşımları sebebiyle Kallio ve Tavin'i şiddetle eleştirir. Özellikle Tavin'in uzun mesleki kariyeri boyunca sosyal adalet savunuculuğu adına sanat eğitiminde provokatif uygulamaların savunucusu olduğunu ifade eder (s. 70). *Görsel Kültür Kuramı*'nın *Neo-Marxist* ve *Radikal Sol* anlayışa sahip bir yaklaşım olduğu şeklindeki eleştirilere bakarsak; bu tür provokatif yaklaşımların *Marxizm* temelinde bir karşılığı vardır. Şöyle ki, *Marxizm* temel olarak, sosyal sınıf çatışmaları, yabancılaşma ve olguları güç ve çıkar dinamikleri bağlamında ele alıp inceleme esasına dayanır. Güç ve çıkar ilişkileri

bağlamında analiz edilen olgular, eşitsizlik ve sınıf ayrımı esasında gerekiyorsa bireyi bilerek yabancılaştırma, provoke etme ve bu yolla dominant güçlerin hâkim olduğu toplum yapısını bozma ve en nihayetinde yıkma esasına dayanır (Marxizm, 2019). “Sanat alanında provokatif, ideolojik alt yapısı olan *épater la bourgeoisie* (Burjuva sınıfını şok eden, rahatsız eden) uygulamalar elbette olacaktır, ancak sanat eğitiminden bahsediyorsak bu daha bütünsel pedagojik yöntemler üzerinden tartışılmalıdır” (Pariser, 2019, s. 70).

Her ne kadar, *Görsel Kültür Kuramı*’nın, *Frankfurt Okulu* ve *Marxizm* bağlantılı bakış açılarına dayalı bir alt yapısı olduğu iddiaları olsa da, bir pedagojik yaklaşım olarak eleştirel düşünme ve bakış açısını öğretmek için işe yarar bir yöntem olduğu düşünülebilir (Duncum, 2010, s. 8; Heise, 2004, s. 41). Ancak bunu yaparken, insanlığın binlerce yıllık evrimsel ve kültürel mirasının bir parçası olan sanat eserlerini ve estetik geleneğini yok saymak ciddi bir hata olacaktır, ayrıca insanın sosyal-psikolojik evriminin bir parçası olarak inşa edilmiş olan sanat geleneğini statükoyu bozmak adına yok saymak yıkıcı bir eylemdir. “Bunun yanında, *eleştirel düşünce* gibi çok popüler bir pedagojik yöntemin, birilerinin sosyal ve ideolojik eleştiriye gizlemek için bir ‘kılıf terim’ olarak kullanıldığı iddiasını da burada belirtmekte yarar vardır” (Pariser, 2019, s. 72).

Smith, *Görsel Kültür Kuramı*’nı; yüz yıldan fazla bir geleneği olan Sanat Eğitimi alanına hem yapısal hem de içerik bakımından bir tehdit olarak görür ve bu süreç böyle devam ederse sanat eğitiminin temelinden sarsılacağını düşünmektedir. Kültürlenme (*enculturation*), bireyin içinde yaşadığı kültürün veya evrensel kültürün geleneksel içeriğini ve unsurlarını öğrendiği, kültür unsurlarını ve değerlerini özümlediği, içselleştirdiği süreçtir (Enculturation, 2019). Smith, ‘elit sanat’ olarak ifade edilebilecek, tarihsel kökleri olan güzel sanatlar örneklerinin, kültürlenme süreci ve ömür boyu öğrenme anlamında; günübürlük, monoton, mekanik olarak ifade edilebilecek olan görsel kültür unsurlarına göre daha büyük bir potansiyeli olduğunu ifade eder (Smith’den aktaran Tavin ve Tervo, 2018, s. 287).

1982 yılında sanat ve sanatın kültürel bağlamı konusunda uygulamadaki bir dengesizlikten bahsederken Beardsley, sanatın kültürel bağlamından ziyade biçimsel estetik niteliklerine daha çok vurgu yapılması gerektiğini savunur. Smith (2005), bu eleştiriye tekrar gündeme getirerek, Görsel Kültür Kuramına karşı da geçerli olduğunu savunur (Beardsley’den aktaran Smith, 2005, s. 287).

Görsel Kültür Kuramı konusundaki eleştiriler başlangıçta modernist/postmodernist bakış açısına göre şekillenmiş eleştirilerdi. Modernist bakış açısıyla eleştiri getirenlere göre, sanatın ne olduğu konusunda doğal, açık seçik tanımlamalar getiren yaklaşımlar soruna meydan vermeyecek kadar anlaşılır iken; bunun ötesinde, sanata daha genel ve kapsayıcı, daha karmaşık bir anlam yükleyen, Görsel Kültür Kuramı gibi yaklaşımlar, meseleyi özünden uzaklaştıran, saptıran yaklaşımlardı. Bu modernist bakış, *Kantçı* bir anlayışa dayanan, *yüksek kültür/düşük kültür* gibi bir ayrımı destekler nitelikteydi. Bu eleştiriler, “Görsel Kültür Kuramı gibi yaklaşımları, insanın doğal evrimsel sürecinin dışına çıkan, ne olduğu bile belli olmayan postmodernist yaklaşımlar olarak görüyordu” (Pariser, 2019).

Postmodernizmin, 1960’lar ve 1970’lerdeki şiddete dayalı öğrenci hareketlerinin neticesinde tepki çekmiş ve yer altına inmiş olan *Marxist* görüşün, kılık değiştirmiş, evrimleşmiş, gizlenmiş bir hali, *Neo-Marxist* bir anlayış olduğu yaygın bir iddiadır. Slovenya Başbakanı *Janez Janša* (2020), bir konferansta, günümüzde Avrupa’da kimlik politikaları üzerinden alevlenen şiddet hareketlerinin 1848’de yazılmış *Komünist Manifesto*’dan farklı olmadığını ifade etmiştir. *Janša*’nın ifadesiyle, “Yeni bir dünya yaratmak amacıyla olan Marxistlerin bunu başarması için ulusları, aile yapısını, özel mülkiyeti, özel okulları ve dinleri parçalaması gereklidir ki, bunu yapabilsinler; bunun adı *Kültürel Marxizm*’dir.”

*Janša*’nın açıklamalarına göre, *Birinci Dünya Savaşı* küresel bir proletarya hareketinin sonucu olarak *Marxist* hayallerin gerçekleşeceği beklentisini karşılayamamış; sonucunda *Radikal Sol* görüşlü sosyologlar, *Marxist* görüşü ekonomi temelli doktrininden sıyrıp sosyoloji ve psikoloji boyutu kazandırdıkları *Kültürel Marxizm* olarak da bilinen *Eleştirel Kuram*’ı yaratmışlardır. Mesela, *Eleştirel Kuram*’ın öncülerinden *Max Horkheimer*; geleneksel aile yapısı, seksüel normlar, ahlak yapısı, Hristiyan değerler, muhafazakârlık, vatanseverlik gibi kavramların yok edilmesi gerektiğini söyler. Bu konuda yalnız da değildir, Fransa’da 1968 öğrenci eylemlerinin arkasındaki entellektüel güç olarak *Herbert Marcuse*, bütün geleneksel değerlerin yok edilmesini hedefleyen *‘Büyük inkar’* (The Great Refusal) kavramını yaratan kişidir. Şiddet aracılığıyla devrim gerçekleştiremeyeceklerini anlayan *Batlı*

*Marxistler*, sosyal kurumlar ve değerleri; toplumda sabırlı bir şekilde ideolojik *beyin yıkama* ile yıkma yolunu benimsemişlerdir. Bunu yaparken temel stratejileri, üniversiteleri ve entellektüel hayatı ele geçirmek, kültürel hayatı ele geçirmek ve sosyal adalet kılıfı altında kimlik politikalarını uygulamak anlayışına dayanıyordu.

*Eleştirel Kuramcılar, Kültürel Marxistler* veya *Neo-Marxistler* veyahut bir diğer isimle *postmodernistler* için geleneksel toplum yapısını çökertmek için kullanılan bazı araçlar, çok kültürlülük (multiculturalism), ilerlemecilik, ilericilik (progressivism), radikal feminizm ve cinsiyet ideolojileri (gender ideologies), eşitlikçi politikalar (egalitarian politics), politik doğruluk (political correctness), kimlik politikaları (identity politics), LGBTQ politikaları, *Açık Toplum* hareketi (Open Society- Société Ouverte), çevrecilik ve ekolojik aktivizm gibi toplumsal konular şeklinde sıralanabilir (Janša, 2020; Peterson, 2018a; Peterson, 2017b).

*Jacques Derrida* tarafından ortaya konulmuş olan *deconstruction* kavramı; dünyaya ‘at gözlüğü’ gibi, inanç ve ideolojilerimizin belirlediği gözlüklerden ve kalıplaşmış fikirlerle bakmak yerine, bu bakış çerçevelerini yıkmak, bunlardan kurtulup daha özgür ve tarafsız bir bakışla, hatta başka perspektiflerden bakmanın kastedildiği bir tür *üst bilişsel* (meta-cognitive) bakışı ifade eden, Kant’ın *disinterestedness* (kayıtsız duruş) kavramına benzer bir kavram olarak oldukça işlevsel bir kavramdır. Ancak ne yazık ki, *deconstruction* kavramı Türkçe’ye, gerçek anlamını tamamıyla yok edecek şekilde sanki dışsal bir yapının bozumundan bahsediliyormuşçasına ‘yapısöküm’ veya ‘yapıbozum’ şeklinde çevrilmiştir. *Deconstruction* kavramı postmodernist görecelilik bakımından yerleşik olarak kabul görmüş temel kavramlardan biri olmasına karşın, sonraları Derrida tarafından sadece bir taktik, bir stratejik yaklaşım olarak uydurulduğu anlaşılmıştır. Derrida, “*Deconstruction* benim için Marxist geleneğe, Marxist ruhta bir radikalleştirilmeden başka bir şey değildi, bunun dışında ilgimi çekecek bir anlamı da olmamıştır, en azından benim gözümde öyledir (Derrida—*Specters of Marx*)” şeklinde itirafta bulunmuştur (Hicks, 2018). Diğer taraftan, Amerikan filozof Stephen Hicks (2017), Nietzsche’nin ‘ressentiment (Fr.)’ kavramı doğrultusunda, yüz yılı aşkın süredir devrim hayalleri kuran sosyalistlerin, kapitalizm karşısında kaybeden tarafta olmalarının verdiği hayal kırıklıkları ve ezikliklerinin sonucu olan nefretin, yıkıcı eyleme dönüşmüş bir yansıması olarak ‘deconstruction’ kavramının doğduğunu ifade eder.

Özellikle *Politik Doğruluk* kavramının etkili ve yaygın kullanımı ile kimlik politikaları son yıllarda gittikçe daha çok halk desteği bulmaktadır. Burada, *Politik Doğruluk* olarak ifade edilen kavram, toplumsal ve hümanistik sağduyuyla çoğu insanın destekleyeceği toplumsal doğruları kullanarak, bu doğruların arkasına saklanarak gizli *Kültürel Marxist*, yıkıcı ideolojik hedeflerin gerçekleştirilmesidir. Mesela, ortalama akla sahip herkes ağaçların ve çevrenin korunması gereğinde hemfikirdir, bu sebeple ağaçlar ve çevreye ilişkin bir sokak hareketine katılmakta sakınca görmez. Bu yöntemle, insanları sosyal bakımdan mobilize etmek ve sokağa dökmek oldukça kolaydır. Bu şekilde toplumsal hareketler yaratılır ve bunlar çok daha büyük eylemlere dönüştürülür, domino taşı etkisi yaratılarak insanlar hiç fark etmeden kendilerini büyük ideolojik eylemlerin içinde bulurlar. *Politik Doğruluk*, insanî ve çevresel duyarlılık gerektiren konuları kullanarak bir psikolojik baskı oluşturma anlayışına dayanır. *Twitter*, *Instagram* gibi sosyal medya araçlarında etkin olarak kullanılır. *Politik Doğruluk* temelinde geniş toplumsal tabanda destek bulan bu politikalara, *Blue Church* değerleri ve politikaları da denilir. Yok edilmek istenen kilise ve değerlere karşılık olarak belirlenen bu popüler değerler *kutsanarak* adeta yeni bir dine dönüştürüldüğünden, bu hareket *Blue Church* olarak adlandırılır.

İtalyan felsefeci, gazeteci ve siyasetçi *Antonio Gramsci* (1891-1937)’nin hapisane notlarına dayalı teorileri *Frankfurt Okulu*’nda umutları artık tükenmeye başlayan *Marxist* teorisyenler için yeni bir umut olmuştu. *Karl Marx*’a göre *Komünist* bir devrim endüstri toplumuna dönüşmüş olan İngiltere ve Almanya’da gerçekleşecekti. *Gramsci*, hapisane notlarında *Birinci Dünya Savaşı* sonrasına kadar *Komünist* bir devrim için büyük beklentileri olmasına karşın, bunun neden gerçekleşmediğine dair önemli sebepler ortaya koyuyor ve yeni bir strateji belirliyordu. *Komünist* devrim, Almanya’da ve İngiltere’de gerçekleşmemiştir, çünkü *Gramsci*’nin ifadesiyle; “Onlar, kim olduklarını bilen ve kültürel kimliklerinin farkında olan toplumlardı, bir avuç ırgattan ibaret değildiler” (Gramsci, 2021), burada *ırgat* olarak ifade ettiği toplum Ruslardı. Nitekim, devrim 1917’de Rusya’da gerçekleşmişti.

Kültür kavramı, evrimsel bir işleve sahiptir ve bireyin ve toplumun hayatta kalabilme şansını artıran; nesilden nesile aktarılan değerler sistemi olarak da ifade edilir. Ancak Gramsci'ye göre kültür; burjuvazi değerlerinin devamını sağlayan *hegemonik* bir yapıydı. Gramsci'ye göre, güçlü bir kültürel kimliği ve değerler sistemi olan toplumlar, bu değerlerini kültürel kurumları aracılığıyla etkili bir şekilde aktarmaktaydılar. Gramsci bu kültürel sistemi, burjuva değerler sistemini ve statükoyu koruyan *hegemonik* bir sistem olarak ifade eder. Gramsci'ye göre, bu kültürel hegemonik sistem *Marxist* değerlerin yerleşmesinin önündeki en önemli engeldir (*Kültürel Hegemonya Kuramı*), (Gramsci, 2021; Trahan, 2020).

Bundan dolayı, *Marxist* bir devrim için ilk hedef kültürel değerler sisteminin yıkılması idi. Gramsci'ye göre bu *iki aşamalı bir devrim* idi; öncelikli olarak kültürel değerler ve ahlâkî sistem yok edilir. Paylaşılan kültürel değerlerin olmadığı toplumda, kültür artık yeterince güçlü ve birleştirici bir güç değildir. İnsanlar devrime direnemeyecek kadar birbirinden kültürel olarak ayrıştırmıştır, sosyal bakımdan yabancılaşmış, atomize olmuş bireylere dönüşmüşlerdir, bu noktada *komünist parti* devreye girer ve yönetimi ele alır. Gramsci kültürün yok edilmesi için öncelikle, belirleyici yapı olan inanç sisteminin parçalanması ve yok edilmesi gerektiğini düşünmektedir (Gramsci, 2021). Max Hoxheimer bu savaşın özellikle *dil* aracılığıyla olacağını, *dil*'in ortak kültürel değer ve ifade aracı olmaktan çıkarılması için bozulması gerektiğini ifade etmiştir (Peterson, 2017b).

*Frankfurt Okulu*'nda doğmuş olan bu yeni anlayışta; başarısızlıkla gözden düşmüş olan *Marxist* ideolojinin temelini oluşturan *burjuvazi/proletarya* (bourgeoisie/proletariat) ayrımı biçim değiştirmiş; *ezen/ezilen* (oppressor/oppressed) temelinde farklı kimlik yapılarının kışkırtılması yeni bir strateji olarak benimsenmişti. *postmodernizm* adı altında her şey artık yeni bir şekle bürünmüştü (Peterson, 2018a). Esasında, *postmodernizm*'in temel iddialarından biri; bir olguya ilişkin sonsuz sayıda bakış açısı ve açıklama getirmenin mümkün olduğudur. Bu sonsuz sayıdaki farklı bakış açısı ve yorumdan birinin diğerine göre daha iyi olduğunu iddia etmek veya temel prensip olarak belirlemek *postmodernist* bakış açısına aykırıdır. İddia böyle iken, bu sonsuz sayıdaki yorumdan sadece birini yöntem olarak tercih etmek, *postmodernistlerin* paradoksu olarak görülebilir. Daha açık söylemek gerekirse bir olguya veya olgulara *Ezen/Ezilen* temelinde açıklama getirmek elbette mümkündür, ancak bu yöntemi temel bir yöntem olarak önermek *Postmodernist* prensiplere aykırı bir duruştur. *Ezen/Ezilen* temelindeki bu bakış, *burjuvazi/proletarya* temelindeki *Marxist* bakışla örtüşen bir benzerlik gösterir (Peterson, 2018a). Sokal ve Bricmont, her türlü bakış açısının görecelik temelinde doğru olabileceği ve hiç birinin diğerine göre daha nesnel veya daha doğru olmadığı şeklindeki *postmodernist* anlayışa göre; mesela, “en aşırı cinsiyetçi veya ırkçı ön yargılar bile tıpkı diğer bakış açıları gibi aynı oranda geçerliliğe sahiptir”, şeklinde bir yaklaşımla *postmodernist göreceliliğin* çürütülebileceğini iddia ederken, aslında var olan sosyal düzeni eleştirmek için zayıf ve geçersiz kaldığını ifade eder (Aktaran Pariser, 2019, s. 72; Peterson, 2017b).

Yerleşik gelenekleri ve değerleri yıkmak gibi açık amaçları olan *Marxist* ideolojik yaklaşımlar, *Görsel Kültür Kuramının* ideolojik bağlantıları hakkında çağrışımlar yapmaktadır. *Eleştirel pedagoji* bağlamında, *Görsel Kültür* yaklaşımının demokratik bir toplumda yaşamının gereklilikleri olan bilinçli tercih ve eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı düşünülebilir (Heise, 2004, s. 43); buna karşın bazı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar konusunda çekince yaşadıkları görülmektedir (Heise, 2004, s. 42). Bunun yanında, bütünsel ve eleştirel bir bakış açısı getirmeyi temel alan *Görsel Kültür* yaklaşımı, görsel imgenin; sosyolojik, politik, tarihsel, kültürel, coğrafi, psikolojik bağlamları gibi pek çok farklı disiplinden bakışı zorunlu kılmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlerin pek çok farklı alandan bilgiler doğrultusunda, hatta disiplinler arası bağlantıları da çözümlenecek donanımda olmaları gerekmektedir. Böylesine çoklu ve çeşitli bakış açısını öğretmenlerin nasıl getirebilecekleri tartışmalı bir konu olup, öğretmenin bireysel entellektüel donanımı ile ancak mümkün olabilecektir. Böyle bir eğitim yaklaşımının *Görsel Sanatlar* dersinde başarılı olarak uygulanabilmesi için, öğretmen yetiştirme programları ve müfredatlarının da buna göre uyarlanması kaçınılmazdır.

*Görsel Kültür* uygulamalarının çoklukla; teorik, sözlü iletişim, eleştirel diyaloglar ve tartışma temelli uygulamalar olduğunu düşündüğümüzde, atölye uygulamaları ve öğrencilerin sanatsal yaratma süreçlerinin bunun neresinde olduğu sorgulanması gereken bir konudur. Bu noktada, *Görsel Kültür* temelli programların, sanat eğitiminde önemli rolü olan atölye uygulamalarına bir alternatif olmadığı, onun yerine geçemeyeceği düşünülmektedir (Heise, 2004, s. 43).

Yakın zamanda yapılan bir araştırmada, eleştirel analize dayalı olarak alışveriş merkezlerinde estetik ve kültürel dokuyu incelemiş, öğretmenler görsel kültür pedagojisi yoluyla sürdürülebilirlik konusunda düşünmeye davet edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, sürdürülebilirlik gelişim için tüketim alışkanlıklarının ötesinde; sosyal adalet, sürdürülebilir demokratik toplum, cinsiyet eşitliği gibi konuların ele alınması gerekliliğinden bahsedilmektedir (Mamur, 2020, s. 24). Bu bahsedilen konuların daha önceki bölümlerde detaylı olarak tartışılan (Janša, 2020; Lehmann, 2018; Peterson, 2018a) *Görsel Kültür Kuramı*'nın siyasî boyutları (Antonio Gramsci'nin *Kültürel Hegemoni* kuramı gibi) ile tutarlı olduğu görülmektedir. Bu tartışmalı konulardan bazıları; sosyal adalet, cinsiyet temelli kimlik politikaları, eşitlikçilik ve Açık Toplum konularıdır.

Yılmaz, Yılmaz, ve Demir-Yılmaz (2019) araştırmalarında etkili bir sosyal öğrenme aracı olarak Görsel kültür ilişkilerini incelemiş; ancak görsel kültürel boyutlar ile güç ve çıkar dinamikleri arasında her hangi bir ilişkiden bahsetmemişlerdir. Görsel kültür aracılığıyla sosyal öğrenme modelleri araştırma konusu olduğunda; görsel kültürün bireyin inanç sistemlerini nasıl şekillendirdiği, dünya görüşlerini ve ideolojileri yapılandırmada nasıl kullanıldığı gibi boyutları da dikkate alınmalıdır.

Ancak, bütün bu tartışmaların ötesinde, Görsel Kültür Kuramı aracılığı ile eğitim sistemimiz içerisinde kimilerince; bir amaca hizmet etmeyen görsel-dekoratif uygulamaların yapıldığı, düşünsel derinliği olmayan, akademik içerikten yoksun bir ders olarak görülen Görsel Sanatlar'ın, tüketiciden ibaret görülen bireye farkındalık kazandıran, derin sosyal, kültürel ve politik tartışmaların yapıldığı bir derse dönüşmesi mümkün olabilir. Ancak, bu noktadaki sorun ise entelektüel derinliği olan çok yönlü öğretmenlerin yetiştirilmesi ve ilkokuldan, lise düzeyine kadar ki uygulamaları mümkün kılacak ders içeriklerinin yapılandırılması olacaktır.

Yakın zamanda Görsel Kültür Kuramı uygulamalarına ilişkin ülkemizde yapılan araştırmalardan birinde (Özsoy, Mamur ve Sarıbaş, 2020), görsel sanatlar dersindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiş; ancak öğretmenler kuramın temel prensipleri doğrultusunda toplumsal güç ve çıkar ilişkileri, cinsiyet ve etnik kimlik merkezli sorunlar veya inanç temelli güç ve çıkar ilişkilerine ilişkin her hangi bir görüş belirtmemişlerdir (s. 785). Daha evvelki araştırmalarla (Mamur, 2012, s. 2172) aynı doğrultuda öğretmen yeterliliklerine ilişkin çekinceler görülmekte, bunun yanında öğretmen görüşleri doğrultusunda, okul yönetimlerine yönelik çekinceler de tespit edilmiştir (s. 785; Basak, 2021, s. 201), kuramın hayli tartışmalı siyasî boyutları öğrenildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetimlerine ilişkin çekincelerin de artması muhtemeldir. *Görsel Kültür Kuramı*'na ilişkin gelecekteki araştırmalarda kuramın yoğunluklu olarak tartışılan sosyolojik ve politik boyutları da dikkate alınmalıdır. Ancak, Antonio Gramsci'nin teorilerine dayalı olarak yapılandırılan Frankfurt Okulu temelli stratejiler öylesine derin ve sofistike yöntemlere dayanmaktadır ki, bunları sade bir dille açıklamak bu makalede olduğu gibi oldukça zorlu ve uzun bir süreç olacaktır.

Görsel Kültür Kuramı uygulamaları doğrultusunda eylem araştırması olarak yapılandırılmış bir diğer araştırmada (Türkcan ve Yaşar, 2011), kuramın güç dinamiklerine ilişkin boyutlarından bahsedilmemiştir. Aslında, Türkiye'de Görsel Kültür Kuramı temelli araştırmaların genellikle; teknoloji, medya, popüler kültür elementleri ve günlük karşılaşılan görsel imgelere odaklandığı, kuramın tartışmalı politik boyutları olan güç ve çıkar ilişkilerine değinilmediği söylenebilir. Bu noktada kuramın bu boyutlarının ihmal edilmesinden ziyade, bir araştırmayla da gösterildiği üzere öğretmenlerin kuramın bahsedilen boyutlarından haberdar olmadığı söylenebilir (Basak, 2021). Alan yazındaki felsefi ve ideolojik tartışmalar ışığında görüldüğü üzere *Görsel Kültür Kuramı*'nın görülen kapsamının ötesinde daha derin boyutları ve ideolojik bir arka planı vardır. Bu sebeple, konunun modernizm, postmodernizm, Aydınlanma felsefeleri ve Neo-Marxizm bağlamında kapsamlı olarak incelenmesi ve tartışılması gerekliliği görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Ülkemizde uzun zamandır yaygın olarak bilinen ve sanat eğitiminde disiplinleri ayrıştırarak yöntem geliştirmesi sebebiyle modernist bir yaklaşım olarak görülen *Disiplin Temelli Sanat Eğitimi*'nin ötesinde, *Görsel Kültür Kuramı*, *STEAM* gibi yaklaşımlar ve alanımızdaki tartışmaların; ülkemizde de etkin olarak ele alınması, kuramsal yaklaşımların sadece eğitim sisteminde uygulanması değil tartışmalı boyutlarının gündeme getirilmesi önemli katkı sağlayacaktır. Son yıllarda özellikle akademisyenlerin



çabaları ve okul uygulamalarının artması ile Görsel Kültür Kuramı uygulamalarına ilişkin geri bildirimler artmaktadır, bu sayede sorunların tespiti de mümkün olacaktır. Pek tartışılmayan boyutlarıyla, bir eğitim kuramının; pedagojik bağlamı, uygulamaya ilişkin boyutları, sosyal, ideolojik, felsefi boyutları tartışılmadan eğitim sistemine uyarlanmasında sorunlar oluşacağı ve kuramın rasyonel temellerini eğitim politikalarını belirleyenlere anlatmanın da zor olacağı söylenebilir. *İnter-disipliner yaklaşımlar ve Sanat Eğitiminde Birleştirme Yöntemleri* (Arts Integration) gibi uygulamalar, sanat eğitiminde felsefi yenilik getiren kuramsal anlayışlar olmayıp, uygulamaya yönelik hâl-i hazırda kullanılan seçenekler ve uygulama örnekleridir. İçeriğine ve tartışmalı boyutlarına bakıldığında, *Görsel Kültür Kuramı*'nın sanat eğitiminin tarihsel sorunlarına bir cevap olmakta yetersiz kaldığı düşünülebilir. Düşünsel boyutları ve gerekçeleri ile açıklandığı üzere, bu kuramın *postmodernist* çalkantıların sonucu olan *Retro-Marxist* bir yaklaşım olduğu görüşü oldukça yaygındır.

Mamur (2012) öğretmen adaylarıyla *Görsel Kültür* diyalogları üzerinden gerçekleştirdiği araştırmasında Duncum'un *Yedi Prensibini* (Duncum, 2010, s. 6-10) uygulamıştır. Araştırma, *Eleştirel Kuram* temelli uygulamalardan beklendiği üzere, görsel imgeler yoluyla, güç dinamiklerine bağlı olarak tüketici toplumu ve kapitalist sistemin eleştirisine odaklanmıştır (s. 2171-2172). Görsel Kültür Kuramı temelli uygulamalarda genellikle görüldüğü üzere, *Marxist* ve *Neo-Marxist* yaklaşımlar gizli veya kılık değiştirmiş uygulamalar olarak kendini gösterir. Eleştiriler daha çok tüketici toplumunda pazarlama stratejilerinin bir aracı olan medyaya ve medyanın kullandığı yöntemlere yöneliktir. Ancak, eskiden *Sol* perspektiften eleştiriler kabul edilen bu eleştirilerin artık sadece *Sol*'a özgü eleştiriler olmaktan çıkıp, kapitalizme yönelik genel kabul gören eleştiriler olduğu unutulmamalıdır. Bu sebeple, kapitalizme yönelik her eleştirinin *Sol* görüş temelinde görülmesi doğru değildir. Son dönemlerde *postmodernist* yaklaşımlar, *Eleştirel Kuram* bağlamında ortaya çıkan tartışmalı konular ve özellikle *kimlik temelli politikalar* doğrultusunda, *Fransız İhtilali* sırasında doğmuş olan geleneksel Fransız tipi *Sol* anlayışın sona erdiği; *Yeni Sol* iddiasındaki politikaların *Aydınlanmacı* değerlere karşıt olan; diğer taraftan *Liberalizm* ve *Kültürel Marxizm* ile daha yakın bağlar içeren bir eğilimde olduğu görülmektedir.

<i>Eleştirel düşünme</i> (Literal ifade)	<i>Görsel kültür</i> (Literal ifade)
<i>Eleştirel Kuram</i> <i>Eleştirel Pedagoji</i> (Politik, ideolojik ifade)	<i>Görsel Kültür Kuramı</i> (Politik, ideolojik ifade)
<i>Critical thinking</i> (Literal ifade)	<i>Visual culture</i> (Literal ifade)
<i>Critical Theory</i> <i>Critical Pedagogy</i> (Politik, ideolojik ifade)	<i>Visual Culture Theory</i> (Politik, ideolojik ifade)

Şekil 3. Görsel Kültür Kuramı bağlantılı yaygın olarak karıştırılan kavramlar.

Bunun yanında, *Eleştirel Düşünme* ve *Eleştirel Kuram* terimlerinin anlamı ve kullanımı konusunda çok yaygın bir kafa karışıklığı da görülür (Şekil 3). *Eleştirel Düşünme* özellikle yaratıcı düşünme süreçleri için önemli ve gerekli olan bir düşünme becerisi olup, çoğu zaman analitik ve rasyonel düşünme becerisi ile eşdeğer veya bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Diğer taraftan, *Eleştirel Kuram*, siyasî bir kuramdır ve eğitimde kullanılan *eleştirel pedagoji* yaklaşımları bu siyasî kuramdan temelini alır. Bazı noktalarda bağlantılı olarak görülebilirse de, bu iki kavram eş anlamlı değildir. Bu yaygın kavramsal karışıklık dâhi, özellikle eğitimde ve eğitim bilimlerinde gizli bir *Neo-Marxist* gündeme hizmet eden bir araç olarak görülebilir. *Frankfurt Okulu* düşünürlerinden, *Max Horkheimer*'in gizlenme amaçlı olarak, "Keskin dil kullanmayın" tavsiyesi ve bir strateji olarak, benzer ifadeler ve kavramlar üzerinden kafa karışıklığı yaratılması ise, *Neo-Marxist* stratejiler olarak görülebilir.

*Horkheimer*'ın ifadesiyle “Savaş dil üzerinden verilecektir”. Günlük dilde kullanılan ‘Görsel Kültür’ ifadesinin bir kuram için isim olarak seçilmesi ve bu kuramın günlük anlamının ötesinde ideolojik bir alt yapıya sahip olması ise benzeri bir karışıklık oluşturmaktadır (Şekil 3). Öyle görülüyor ki, eğitim kuramları ve uygulamalarının felsefî ve ideolojik boyutlarının anlaşılabilirliği; sosyolojik güç ilişkilerinin anlaşılması ve analiz edilmesi için politik kuramların ve yaklaşımların tarihsel süreçte incelenmesi bir gerekliliktir.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

#### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

## Kaynakça

- Basak, R. (2021). Teacher Opinions and Perspectives of Visual Culture Theory and Material Culture Studies in Art Education. *Journal of Education in Black Sea Region*, 6(2), 186-211.
- Beltagui, A., ve Schmidt, T. (2017). Why can't we all get along? A study of Hygge and Janteloven in a Danish social-casual games community. *Games and Culture*, 12(5), 403-425.
- Boughton, D. (2004). The problem of seduction: Assessing visual culture. *Studies in Art Education*, 45(3), 265-269.
- Burton, J. M. (2000). The configuration of meaning: learner-centered art education revisited. *Studies in Art Education*, 41(4), 330-345.
- Chalmers, G. (2005). Visual culture education in the 1960s. *Art Education*, 58(6), 6-11.
- Duncum, P. (1982). Toward locating children's spontaneous drawing during middle childhood within art education. *Journal of the Institute of Art Education*, 6(1-2), 69-86.
- Duncum, P. (1987). What, even Dallas? Popular culture within the general art curriculum. *Studies in Art Education*, 29(1), 6-16.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38(2), 69-79.
- Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Arts Education Policy Review*, 105(2), 19-25.
- Duncum, P. (2009). Visual Culture in art education, circa 2009. *Visual Arts Research*, 35(1), 64-75.
- Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.
- Dutton, D. (2009). *The Art Instinct: Beauty, pleasure and human evolution*. New York: Bloomsbury Press.
- Dutton, D. (2013). Aesthetics and evolutionary psychology. In J. Levinson (Ed.). *The Oxford Handbook of Aesthetics* (pp. 693-705). Oxford University Press.
- Efland, A. (2005). Problems confronting visual culture. *Art Education*, 58(6), 35-40.
- Enculturation. (2019). Merriam-Webster online İngilizce sözlük. Erişim Linki: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/enculturation>
- Gramsci, A. (2021, 21 Ocak). *Antonio Gramsci, Cultural Marxism, wokeness, and Leninism 4.0*. [Video] YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=VdsSIWh\\_VkQ&list=PL2XZFDA4TkUZZeGXXK0IW8V6mPkg4rdkGV&index=15&t=1313s](https://www.youtube.com/watch?v=VdsSIWh_VkQ&list=PL2XZFDA4TkUZZeGXXK0IW8V6mPkg4rdkGV&index=15&t=1313s)
- Hicks, S. (2017, 1 Ağustos). *Stephen Hicks: Nietzsche perfectly forecasts the postmodernist Left*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KbA9ALOrHaA>
- Hicks, S. (2018, 24 Mart). *Stephen Hicks: Explaining postmodernism in 2018*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-BGbHG63x8w&t=7915s>
- Heise, D. (2004). Is visual culture becoming our canon of art? *Art Education*, 57(5), 41-46.
- Janša, J. (2020, 19 Eylül). *The Dangers of Cultural Marxism to Europe*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ACyLMJOY0wM&list=PL2XZFDA4TkUZZeGXXK0IW8V6mPkg4rdkGV&index=2&t=192s>
- Lehmann, C. (2018, 26 Temmuz). *What is Marx's 'Conflict Theory' doing to our politics?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9xAvkJpm7Nk&list=PL2XZFDA4TkUZZeGXXK0IW8V6mPkg4rdkGV&index=13>
- Mamur, N. (2012). Perceptions concerning visual culture dialogues of visual art pre-service teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2166-2173.
- Mamur, N. (2020). A critical analysis of aesthetics and cultural texture of shopping malls in teacher education: The ideology of space. *International Journal of Education & the Arts*, 20(27). <http://doi.org/10.26209/ijea21n27>
- Marxism. (2019). Online Ansiklopedi Maddesi. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Erişim linki: <https://plato.stanford.edu/entries/marx/>
- Merriam-Webster. (n.d.). Sözlük maddesi: 'Modern'. *Merriam-Webster.com online sözlük*. Erişim tarihi ve linki: 17 Mayıs 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/modern>
- Özsoy, V., Mamur, N., ve Sarıbaş, S. (2020). Use of visual culture in visual arts courses: Opinions of participating teachers after TUBITAK-4005 Project. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 767-808.

- Pariser, D. (2019). Dead cat, living horse: Losing our heads over theory. *Studies in Art Education*, 60(1), 69-74.
- Peterson, J. (2018a, 20 Ocak). *Postmodernism in a nutshell- Jordan Peterson*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=e16TVEMnS3E>
- Peterson, J. (2018b, 10 Nisan). *Jordan Peterson- Winston Churchill predicted the death of our civilization*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mYmMQ-xFP10>
- Peterson, J. (2017a, 21 Ağustos). *Jordan Peterson – Studies in Scandinavian Men & Women*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hFBk1iLMPds&t=2s>
- Peterson, J. (2017b, 7 Ekim). *Why do the Neomarxists and the postmodernists ally themselves - Jordan Peterson and Camille paglia*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=M9sbsf0nal0>
- Santini, C. (2021, 17 Mayıs). *Kintsugi spirit: finding strength in imperfection*. <https://esprit-kintsugi.com/en/quest-ce-que-le-kintsugi/>
- Smith, R. A. (2005). Efland on the aesthetic and visual culture: A response. *Studies in Art Education*, 46(3), 284-288.
- Tavin, K. ve Tervo, J. (2018). How soon is now? Post-conditions in art education. *Studies in Art Education*, 59(4), 282-296.
- Thompson, C. M. (2003). Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 135-146.
- Trahan, R. (2020, 16 Kasım). *What is Critical Race Theory? A former critical theorist answers*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hqaCDXosfuU&t=1172s>
- Türkcan, B., ve Yaşar, Ş. (2011). The role of visual culture studies on primary school students' interpretation of visual world. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1564-1570.
- Yılmaz, M., Yılmaz, U., ve Demir-Yılmaz, E. N. (2019). The relation between social learning and visual culture. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(4), 421-427.

#### Görsel Kaynakları:

Şekil 1. Danimarka 'hygge' kültürü.

<https://www.fodors.com/world/europe/denmark/experiences/news/americans-have-hygge-all-wrong-heres-what-it-is-and-why-its-important-right-now>. Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2021.

Şekil 2. Japon 'kintsugi' sanatı. <https://esprit-kintsugi.com/en/quest-ce-que-le-kintsugi/>. Erişim Tarihi: 24 Mayıs 2021.

## Extended Summary

### Introduction

Visual Culture Theory in Art Education (VCAE-Visual Culture in Art Education) has been a controversial theory ever since it appeared as an educational theory. It was rooted to 1960s and suggested as a Critical pedagogical approach at the beginning of the new millennium. Its theory and content have been largely debated especially in the United States. It is extensively different when compared to conventional art education approaches. First of all, studio practices have been fundamental in art education throughout centuries, however VCAE has limited or no interest particularly in studio practices as an educational theory. VCAE has been criticized in terms of its content which diverges from conventional understanding, its curricular approaches and evaluation methods have also been debated. Another major debate has been around its postmodernist philosophical roots.

Visual Culture in Art Education (VCAE) has also been associated to *Critical Theory* of *Frankfurt School*. The student movements of 1960s in France, and *Gramsci's* theory of *Cultural Hegemony* has been pointed out as the source of claims in relation to Visual Culture in Art Education and its *Neo-Marxist* agenda. It has been a common claim that Marxist theorists went underground upon public reactions following the unsuccessful attempts of Marxist student movements in France in the 1960s. The prison notes of an Italian journalist *Antonio Gramsci*, created new hope and inspiration in the *Frankfurt School*. VCAE suggested looking at and understanding social and cultural phenomena within power relationships. Religion, ethnicity, identity issues, and gender-related issues are all based on power dynamics; and VCAE brings these discussions of power issues into the art classroom.

### Material Culture

*Material Culture studies* is an ethnographic area of study which is commonly confused with the VCAE in art education. While VCAE focuses on communication and visual cultural phenomena especially within their functions as expressions of power relationships; *Material Culture* adapted a rather ethnographic understanding of material objects as shared goods and mediators of shared values and human culture. "Material culture is the segment of humankind's biosocial environment that has been purposefully shaped by people according to culturally dictated plans" (Schlereth as cited in Duncum, 2003, p. 21). *Material Culture Studies* use objects to understand human behavior, mind and actions. The material is what we can see, touch and smell, but which is not human or animal. The culture is the set of common human practices that surround material objects, the ways of using material, of sharing it, of talking about it, of naming it and of making it (Dant as cited in Duncum, 2003, p. 21). *Material Culture Studies* and *Visual Culture* approach show distinctions and they are certainly not identical, these distinctions within their educational aspects are examined in this study.

### Discussions of Modernism

The *Western* understanding and dominating philosophy in art and education has been largely based on *Enlightenment* philosophies and *modernism* for the last two-hundred years. Fundamentals of *Western* civilization have also been named after *French Enlightenment*, as rooted back to *Ancient Greek* philosophies. However, *modernist* philosophy has also been increasingly criticized especially after *World War II*. These discussions have also been connected to ideologies such as free market capitalism, liberalism and socialism, we have also observed expressions of these debates in educational theories. The *Discipline-Based Art Education* (DBAE) for example has been particularly blamed to be an out of fashion modernist approach. By the end of 1960s, the *Frankfurt School* has been very influential and created a series of philosophical paths such as *Critical Theory* and *postmodernism*. Some parts of discussions about the DBAE and the *Visual Culture Theory* in Art Education has focused on *modernism* and *postmodernism* and these discussions also merged with ideological discussions.

## Applications and Practices of Visual Culture Theory in Art Education

*The Visual Culture Theory* suggested a new understanding to view visual images beyond formalism. Based on the VCAE theory, Duncum (2010) suggested seven principles to be used in the classroom while examining visual images. These are: power, ideology, representation, seduction, gaze, intertextuality, and multimodality. Common classroom practices based on VCAE have been discussed in the paper.

## Critiques of Visual Culture Theory in Art Education

Some of the major criticisms were mostly based on educational concerns, assessment in particular. VCAE is based on *Critical Theory* and it is highly intricate as an educational practice. Multi-dimensional nature of sociologically structured issues require multi-faceted contextual approaches. These complexities will require advanced teaching skills and will not be easy to evaluate through conventional instruments. Even though it will be more difficult compared to standardized tests, Boughton (2004) suggested digital portfolios as an assessment tool for VCAE (p. 268). Another major criticism of VCAE is that it defines art and all visual phenomena as part of societal power expressions. *Critical Theory* suggested that everything happening around us, could be explained based on unequal power and hegemony relationships. Because of this critical view and perspective, VCAE is deemed to have a *Neo-Marxist*, radical *Left* agenda (Smith, 2005, p. 287; Pariser, 2019).

Efland (2005) and Smith (2005) criticized removing art and visual products from aesthetical contexts and treating them as only symbols of power dynamics. They suggested that philosophical aesthetics and art tradition have a value and belong to a tradition going back to thousands of years; new approaches may be built upon these traditions (Smith, 2005, p. 287). Pariser (2019) also rejects the idea that whole visual culture represents and is shaped by social dynamics and should be evaluated based on social-cultural relativity perspective (pp. 72-73). From evolutionary perspective, there are very old, ancient evolutionary codes of survival behind our aesthetic reactions, artistic creation processes, and the art forms we created. Our sense of taste and aesthetical choices are also rooted in our evolutionary genetic inheritance (Dutton, 2009; Dutton, 2013, p. 694).

## Results and Discussion

The educational practices in Turkey, based on adaptation of *Visual Culture Theory in Art Education* seem to be largely based on simple and depthless interpretations of the VCAE theoretical content. The *Material Culture Studies* on the other hand have been almost completely ignored as being left behind or simply confused with the VCAE practices. VCAE based practices in Turkey mistakenly focus more on criticisms of consumerism and capitalist marketing strategies. However, the psychological marketing tools and strategies of capitalism have been largely studied in the literature and VCAE does not suggest anything new in this matter. The more crucial and debated aspects of the VCAE is around its ideological hidden background which is based on *Critical Theory* and *Cultural Marxism*. Today, *Neo-Marxist* or *Cultural Marxist* strategies widely diverged from and even against the *Left* ideological framework of *Enlightenment* era. The unknown background philosophies behind Critical Pedagogical interventions effectively serve to certain ideological agenda.

## Pre-Service Teachers' Motivation to Teach: A Mixed-Method Study

Melih Dikmen<sup>1</sup>

### To cite this article:

Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232. doi: 10.30900/kafkasegt.951038

Research article

Received: 11.06.2021


Accepted: 24.08.2021

### Abstract

The aim of this study is to determine the teacher candidates' teaching motivation. In accordance with the nature of the study, the research was carried out according to the mixed method in which quantitative and qualitative data tools were used together. The research was carried out in an explanatory sequential design as a way of mixed methods. While the quantitative method of the research was designed according to the survey model, the phenomenology design was used in the qualitative method. While the quantitative dimension of the study was carried out with 329 pre-service teachers studying at the Education Faculty of a university in Turkey, the qualitative dimension was carried out with 15 pre-service teachers who were determined with the maximum sampling of diversity from this sample. The Teaching Motivation Scale, developed by Kauffman, Yılmaz-Soylu, and Duke (2011), adapted to Turkish by Güzel-Candan and Evin-Gencil (2015), was used to collect the quantitative data of the study. In addition, the personal information form developed by the researcher was used to collect the demographic characteristics of the participants in the study. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview form was used to determine the factors affecting teacher candidates' teaching motivation. The quantitative findings of the study showed that teacher candidates' teaching motivation was at a high level. In addition, it was determined that teacher candidates' teaching motivations differed significantly according to their gender, the programs they studied, and the class level. The qualitative results of the study showed that the positive factors affecting the teaching motivation of the teacher candidates were more than the negative ones. In this regard, it can be said that the quantitative and qualitative findings overlap. Based on the findings of the study, some recommendations for future research were presented.

**Keywords:** Teaching motivation, higher education, mixed method

---

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Lecturer Doctor, melihdikmen@gmail.com, Firat University, Department of Informatics, Turkey.



## Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonu: Bir Karma Yöntem Çalışması

Melih Dikmen<sup>1</sup>

### Atıf:

Dikmen, M. (2021). Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu: Bir karma yöntem çalışması. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 213-232. doi: 10.30900/kafkasegt.951038

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 11.06.2021

**Kabul Tarihi:** 24.08.2021

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu düzeylerini belirlemektir. Araştırma çalışmanın doğasına uygun olarak nicel ve nitel veri araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntemde yürütülmüştür. Araştırma, karma tasarımlardan açıklayıcı sıralı desen dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Nicel yöntem tarama modelinde tasarlanırken, nitel yöntemde olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu Türkiye'deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 329 öğretmen adayı üzerinde yürütülürken, nitel boyutu bu örneklemden maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiş 15 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilen Güzel-Candan ve Evin-Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretme Motivasyonu Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyen etmeleri belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bulguları öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programlara ve sınıf düzeyine göre öğretme motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmanın nitel sonuçları ise öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyen olumlu etmenlerin olumsuzlara göre daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda nicel ve nitel bulguların birbiriyle örtüştüğü söylenebilir. Çalışmanın bulgularından hareketle, gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretme motivasyonu, yükseköğretim, karma yöntem

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Öğretim Görevlisi Doktor, melihdikmen@gmail.com, Fırat Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Türkiye

## Giriş

Motivasyon insanları bir davranışı sergilemek üzere harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır (Sinclair, 2008). Terimsel olarak motivasyon, davranışın yönünü yoğunluğunu ve kalıcılığını ifade etmek için ortaya konulan psikolojik bir yapıdır (Heckhausen ve Heckhausen, 2008). Ayrıca motivasyonun belirli hedeflere ulaşabilmek için bireyleri hem duygusal hem de davranışsal olarak hareket ettiren enerji olarak da tanımlandığı söylenebilir (Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz ve Fadhilah, 2020). Öğretme motivasyonu ise en kısa tanımıyla etkili bir öğretim için istekli olmaktır (Michaelowa, 2002). Öğretmenlik eğitimine başlamada ya da yeni bir kariyer edinmede motivasyonun önemli bir psikolojik unsur olduğu birçok araştırmada (Ayık ve Ataş, 2014; Demiröz ve Yeşilyurt, 2012; Ölçü-Dinçer, 2020) belirtilmektedir. Bununla birlikte Kaya (2001) motivasyonun öğrenme sürecinde etkili bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda (Akan, 2012; Murphy ve Alexander, 2000) motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretme motivasyonunun sınıflandırılması ile ilgili çalışmalarda; içsel, dışsal ve özgeci amaçlarla ilgili motivasyonların yer aldığı görülmektedir (Kyriacou ve Kunc, 2007; Mansfield, Wosnitza ve Beltman, 2012; Roness, 2011; Watt ve Richardson, 2012). Özgeci motivasyon öğretmenliğin asil bir meslek olduğuna ilişkin inanç ve öğrencilere yardım etme isteği gibi faktörlerden beslenirken, içsel motivasyon öğretmekten zevk alma durumuyla ilgilidir. Dışsal motivasyon ise kariyer beklentisi, ödül veya kâr elde etmek gibi yapıları içerir (Thomson ve Palermo, 2014). Roness'e (2011) göre öğretmenlerin öğretim etkinliklerinden doyum alması ve öğretmekten mutluluk duyması içsel motivasyonla ilişkiliyken, somut bir fayda sağlaması, maaş alması ve tatil kazanması dışsal motivasyonla ilişkilidir. Dahası öğretme eyleminin sosyal olarak değerli görülmesi, bireylerin gelişiminde rol alması ise özgeci motivasyonun gelişmişliğinin göstergesi olarak yorumlanmıştır. Ryan ve Deci (2017) ise motivasyonu öz-belirleme teorisi (self-determination theory) ile açıklamıştır. Bu teoriye göre motivasyonun farklı türleri bulunmaktadır. İçsel motivasyon, motivasyonun en özerk şeklidir ve birey kendi isteğiyle yaptığı bir etkinlikten tatmin olduğunda ortaya çıkmaktadır. Sinclair (2008) içsel motivasyon kaynaklarını; çocuklarla çalışma, entelektüel uyarım, fedakârlık, yetki ve liderlik, öz-değerlendirme, kişisel ve mesleki gelişim şeklinde sınıflarken, dışsal motivasyon kaynaklarını; kariyer değişimi, çalışma ortamı, okul iklimi, yaşam uyumu, çevresel etki ve öğretimin doğası olarak sınıflamıştır. Bireylere öğretmen olma düşüncesinin kazandırılmasında içsel motivasyon kaynaklarının dışsal motivasyon kaynaklarına oranla daha ağır bastığı belirtilmektedir (Sinclair, 2008). Bununla birlikte öğretmen adaylarının içsel motivasyonu meslek ve uzmanlık alanı seçimlerinde yüksek düzeyde etkiye sahipken dışsal motivasyonun orta düzeyde etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Ekinci, 2017; Gök ve Atalay-Kabasakal, 2019). Bu bağlamda öğretme motivasyonu açısından içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının etkili olduğu alanyazındaki çalışmaların ortak bulgusudur.

Öğretmenlerin öğretme motivasyonları öğretme ile ilgili sahip oldukları yetiler kadar önemlidir. Yapılan araştırmalar (İhtiyaroğlu, 2017; Gün ve Turabik, 2019) öğretme motivasyonunu etkileyen birçok faktör olduğunu göstermektedir. Bunlardan biri okul iklimidir (Pretorius ve De Villiers, 2009; Utomo, Suminar ve Hamidah, 2019; Wei, 2012; Werang, 2018). Kocabaş'a (2009) göre olumlu okul iklimi oluşturmak, öğretmenleri öğretim etkinliklerinde öz gelişimlerini sağlamaları konusunda motive eder. Bununla birlikte kişisel başarı, daha az tükenmişlik ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik özerk motivasyonlarını teşvik etme gibi öğretim davranışları da öğretme motivasyonu ile yakından ilişkilidir (Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan (2007). Dahası öğretmenlerin öğretme motivasyonu ile kişisel ve mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılan deneysel çalışmalarda (Sinclair, 2008) sınıf yetkinliğine odaklandıkları görülmektedir. Butler (2007), Carson ve Chase (2009) öğretme yeteneklerini geliştirme, sınıf ortamında farklı öğretim etkinlikleri düzenleme, öğretme motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Fernet, Senecal, Guay, Marsh ve Dowson (2008) öğretmenlerin öğretmeye yönelik içsel motivasyonlarıyla öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu rapor etmektedir. Bununla birlikte dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının okul ikliminden, benlik anlayışından ve temel psikolojik ihtiyaçlardan da etkilendiği araştırmalardan elde edilen bir diğer bulgudur (Utomo vd., 2019). Bu doğrultuda öğretme motivasyonunun içsel ve dışsal birçok faktörden beslendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmeye ilişkin sahip oldukları motivasyon duygusu gerek öğretim etkinliklerine katılırken gerekse öğrencilerle etkileşimde bulunurken psikolojik ihtiyaçların tatmin

edilmesini sağlamaktadır (Reeve ve Su, 2014). Bu nedenle öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sunulması açısından öğretmenlerin öğretme motivasyonunun son derece önemli olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Gagne ve Deci, 2005) bireylerin motivasyonunun artması için en önemli besinin temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun aksine bazı araştırmalarda (Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011) ise sadece psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının yeterli olmadığı savunulmaktadır. Özellikle içsel motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin öğretirken temel psikolojik ihtiyaçlarının da karşılandığı belirtilmektedir. Stupnisky, BrckaLorenz, Yuhaz ve Guay (2018) öğretme motivasyonunu, fakültelerdeki en etkili öğretim uygulamalarını göz önünde bulundurarak öz-belirleme teorisini (self-determination theory) temele alan bir model dâhilinde açıklamaktadırlar. Bu modelde özerklik, yeterlilik ve ilgililik gibi temel psikolojik ihtiyaçların motivasyonu, motivasyonun da (özerk, içe dönük ve dışsal) öğretimde etkililik, üst düzey öğrenme, yansıtıcı ve bütünleştirici düşünme, işbirlikçi öğrenme gibi en etkili öğretim uygulamalarını etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar (Cao, Shang ve Meng, 2020) öğretme motivasyonunun, öğretmen öz-yeterliği ile yenilikçi öğretim anlayışı arasında bir neden sonuç ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Cao vd. (2020) öğretmenlerin öz-yeterliklerinin öğretme motivasyonunu pozitif yönde etkilediğini, öğretme motivasyonunun da yenilikçi öğretim anlayışına olumlu katkı sunduğunu rapor etmişlerdir. Buradan hareketle öğretmeye motive olmuş öğretmenlerin eğitim kalitesini artıracakları belirtilmektedir (İrnidayanti vd., 2020). Nitekim Esdar, Gorges ve Wild (2016) üniversitelerde görev yapan akademik personelin kendi kendilerine algıladıkları (self-determined) öğretme motivasyonlarının öğretim kalitesini artırmada ve yeni yaklaşımları ortaya çıkarmada etkili olduğunu savunmaktadırlar. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının mesleklerine karşı tutumlarını (Ayık ve Ataş, 2014) ve benlik saygılarını (Gün ve Turabik, 2019) etkilediği rapor edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının yüksek tutulması eğitim ve öğretim ortamlarının iyileştirilmesi açısından etkili olabilir.

Öğretme motivasyonu, öğretme sürecinin etkililiği ve verimliliği açısından önemli bir faktördür (Gün ve Turabik, 2019). Bu nedenle öğretme motivasyonu ile ilgili yapılacak araştırmalar öğretimin kalitesinin artırılması açısından etkili olabilir. Alanyazın incelendiğinde öğretme motivasyonu ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya (Dörnyei ve Ushioda, 2021; Gün ve Turabik, 2019; Güzel-Candan ve Evin-Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017; Kauffman vd., 2011) rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları (İhtiyaroğlu, 2017; Gün & Turabik, 2019) nicel yöntem kullanılarak desenlendiği, bazılarının ise (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım & Yalçın, 2013) nitel yöntem kullanılarak yürütüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte alanyazında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını incelemek amacıyla karma yöntemin kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Nitekim Gültekin, Bayır ve Yaşar (2020) nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılması olarak tanımladığı karma yöntemin her iki araştırma yönteminin eksik taraflarının tamamlanması açısından en iyi yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada karma yöntem kullanılarak, öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeyleri ve etkili olabilecek değişkenler nicel yöntemle incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların açıklanmasında nitel yöntemlere başvurulacaktır. Bu doğrultuda araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretme motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve öğretme motivasyonlarının beslediği kaynakların ortaya çıkarılması açısından alanyazına katkı sunabilir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonları cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri program türüne ve sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu araştırma, nicel ve nitel veri araçlarının birlikte kullanıldığı karma modelde tasarlanmıştır. Karma model nicel ve nitel verilerin birlikte elde edilmesi ve analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2013). Araştırma, karma tasarımlardan açılımlı sıralı desen çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Açılımlı sıralı desende ilk olarak nicel veriler toplanır ve çözümlenir. Daha sonra nitel veriler toplanarak çözümlenir. Bu desende nicel sonuçların açıklanmasında nitel yöntemler

kullanılmaktadır (Gültekin, Bayır ve Yaşar, 2020). Creswell ve Plano-Clark (2018) açımlayıcı sıralı desen kullanımının nicel araştırmanın doğasına uygun olduğunu belirterek; nitel veriler kodlanırken nelere odaklanılacağını ve nicel sonuçların değerlendirilmesinde nitel bulguların sürece nasıl yön vereceğinin belirlenmesinin önem teşkil ettiğini belirtmektedir. Bu araştırmada nicel yöntemle öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu düzeylerinin incelenmesinin yanı sıra bazı demografik özelliklerin öğretim motivasyonu açısından etkili olup olmadığı değerlendirilecektir. Nicel yöntemden elde edilen bulguların daha iyi açıklanması ve öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu düzeylerini olumlu ve olumsuz olarak etkileyen etmenlerin belirlenmesinde nitel yöntemden elde edilen bulgulardan yararlanılacaktır. Araştırmadaki nicel yöntem, tarama modelinde tasarlanmış ve katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre öğretim motivasyonları incelenmiştir. Tarama modeli doğada var olan durum veya olayların olağan haliyle ortaya çıkarılması amacıyla kullanılır (Tuncer, 2020). Araştırmanın nitel kısmı ise olgubilim (fenomoloji) olarak desenlenmiştir. Bu desen, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak davranışlarının ve inançlarının ne olduğunun belirlenmesi amacıyla kullanılır (Gündoğdu ve Eken, 2020).

### Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye'deki bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutu 329 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	İstatistikler
Cinsiyet	Erkek= 132 (%40.1), Kadın= 197 (%59.9)
Yaş	18-27 yaş aralığı; yaş ortalaması= 23.04, ss= 2.89
Sınıf düzeyi	1. sınıf= 44, 2. sınıf= 105, 3. sınıf=143, 4. sınıf= 37
Öğrenim görülen program	Beden Eğitimi Öğretmenliği= 103 (%31.3) Coğrafya Öğretmenliği= 32 (%9.7) Fen Bilgisi Öğretmenliği= 48 (%14.6) Tarih Öğretmenliği= 37 (11.2) Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği= 36 (%10.9) Türkçe Öğretmenliği= 31 (%9.4) Okul Öncesi Öğretmenliği= 42 (%12.8)

Tablo 1'de görüldüğü üzere nicel yöntemin yürütüldüğü boyuta katılan öğretmen adaylarının 132'si (%40.1) erkek ve 197'si (%59.9) kadındır. Araştırmaya tüm sınıf düzeylerinden öğretmen adayları katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 103'ü Beden Eğitimi Öğretmenliği (%31.3), 32'si (%9.7) Coğrafya Öğretmenliği, 48'i (%14.6) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 37'si (%11.2) Tarih Öğretmenliği, 31'i (%9.4) Türkçe Öğretmenliği, 42'si (%12.8) Okul Öncesi Öğretmenliği ve 36'sı (%10.9) Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği programında öğrenim görmektedirler.

Araştırmanın nitel boyutu ise çalışma grubundaki öğretmen adaylarından amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlik örneklemesine göre seçilen 15 kişi üzerinde yürütülmüştür. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde görece olarak küçük bir örneklem oluşturularak, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin sağlanması amaçlanmaktadır (Yazar ve Keskin, 2020). Mevcut araştırmada cinsiyet farklılıkları, sınıf düzeyi ve öğrenim görülen program açısından maksimum çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırmadaki katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.  
Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Bölüm
K1	Kadın	Türkçe Öğretmenliği
K2	Kadın	Beden Eğitimi Öğretmenliği
K3	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği
K4	Erkek	Coğrafya Öğretmenliği
K5	Erkek	Coğrafya Öğretmenliği
K6	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği
K7	Kadın	Fen Bilgisi Öğretmenliği
K8	Erkek	Tarih Öğretmenliği
K9	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmenliği
K10	Erkek	Tarih Öğretmenliği
K11	Kadın	Türkçe Öğretmenliği
K12	Kadın	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği
K13	Kadın	Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği
K14	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği
K15	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarından 7’si kadın, 8’i ise erkektir. Ayrıca katılımcıların 3’ü birinci sınıfta, 4’ü ikinci sınıfta, 5’i üçüncü sınıfta ve 3’ü dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Katılımcıların 2’si Beden Eğitimi Öğretmenliği, 2’si Coğrafya Öğretmenliği, 3’ü Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2’si Okul Öncesi Öğretmenliği, 2’si Tarih Öğretmenliği, 2’si Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği ve 2’si Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedirler.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma iki farklı veri toplama sürecini içermektedir. Ayrıca araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır.

#### Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan Öğretme Motivasyonu Ölçeği Kauffman vd. (2011) tarafından geliştirilmiş olup, Güzel-Candan ve Evin-Gencil (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 12 madde 6’lı likert tipte ve 2 faktörden (içsel ve dışsal motivasyon) oluşmaktadır. İçsel motivasyon boyutu 7 maddeden oluşurken, dışsal motivasyon boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 72’dir. Güzel-Candan ve Evin-Gencil’in (2015) Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını .92 olarak hesapladığı görülmüştür. Bu araştırmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında ayrıca öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen program) belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme protokolü ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü önceden hazırlamaktadır. Ayrıca araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve daha fazla ayrıntı vermesini sağlayabilir (Ekiz, 2003). Yarı yapılandırılmış görüşme protokolünde yer alan soru araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgular ile alanyazın taraması sonucunda hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan soru üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda soru sayısının yeterliği ve sorunun daha anlaşılır olacak şekilde yeniden düzenlenmesi sağlanarak kapsam geçerliği yapılmıştır. Bu aşamadan sonra hazırlanan veri toplama aracı üç öğrenciye uygulanarak sorunun doğru anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilmiş ve güvenilirlik sağlanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına etki eden etmelerin belirlenmesi amacıyla katılımcılara “Öğretme motivasyonunuzu etkileyen etmenler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılara çalışmanın önemi ifade edilmiş, verdikleri bilgilerin araştırma dışında kullanılmayacağı vb. bilgiler aktarılmıştır. Katılımcıların bazı görüşleri bulgular

içerisinde orijinal ifadeleriyle yer almıştır. Böylece araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında tek bir sorunun sorulması yanıtları karşılaştırılabilir ve temalandırma olasılığını artırmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 235). Katılımcılara, görüşmeler sonunda gizlilik ilkesine bağlı kalınarak hareket edileceği açıklanmıştır. Her bir katılımcıyla bireysel olarak görüşülerek nitel araştırma sorusu yöneltilmiş ve yanıtlar alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 4-8 dakika sürmüştür.

### Verilerin Toplama Süreci

Araştırmanın nicel ve nitel verileri derslerin uzaktan eğitim yoluyla yapılması nedeniyle sanal ortam üzerinden toplanmıştır. Nicel veriler için Google Formlar kullanılarak öğrencilere bağlantı adresi gönderilmiş olup, araştırmanın amacı ve etik ilkeler hakkında bilgi verildikten sonra katılımcılardan araştırmaya gönüllü olarak katılmaları istenmiştir. Araştırmanın nitel kısmındaki görüşmeler sanal ortamda ücretsiz erişime açık uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesine başlamadan önce geçersiz veya eksik verilerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra veriler normal dağılım ve doğrusallık açısından değerlendirilmiştir. Değişkenler için çarpıklık ve basıklık katsayıları  $\pm 1.5$  arasındadır. Bu nedenle, verilerin tek değişkenli normalliği sağladığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Verilerin normal dağılım gösterdiğinin belirlenmesi sonucunda ikili karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ANOVA analizi kullanılmıştır. ANOVA analizinin sonucunda anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırmadaki nitel verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi ve açık kodlama yöntemi (open-coding method) kullanılmıştır. İçerik analizi, "birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kategoriler çerçevesinde bir araya getirilmesi ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanması" olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu bağlamda veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ve metinler birçok kez okunarak gerekli temalar, kategoriler ve kodlamalar oluşturulmuştur. Kodların ortak noktaları olumlu ve olumsuz olarak adlandırılmasıyla kategoriler ve temalar belirlenmiştir. Araştırmada bazı katılımcı görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Katılımcıların gizliliği için her katılımcıya bir kod verilmiştir (K1, K2). Alıntılar bu kodlamalarla yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar biri aynı üniversiteden diğerleri farklı üniversiteden olmak üzere Türkçe eğitimi alanındaki üç uzman tarafından incelenmiş ve fikir birliğine varılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği için Krippendorff'un (2011, s. 1) kodlayıcı güvenilirliği formülü (Kodlayıcı güvenilirliği= (Uzlaşılan kodlama sayısı)/(Tüm kodlama sayısı) kullanılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği .86 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda güvenilirliğin sağlandığı söylenebilir.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular nicel boyutta elde edilen bulgular ve nitel boyutta elde edilen bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur.

#### Nicel Boyutta İlişkin Bulgular

Nicel boyutta ilk olarak öğretme motivasyonu ölçeğine ilişkin tanılayıcı istatistikler incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarına İlişkin Tanılayıcı İstatistik Sonuçları

	N	Ort.	ss
Öğretme Motivasyonu	329	44.54	14.07
İçsel Motivasyon	329	26.74	8.57
Dışsal Motivasyon	329	17.80	6.21

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarına ilişkin ortalamalarının—(44.54  $\pm$  14.07), içsel motivasyonlarının (26.74  $\pm$  8.57) ve dışsal motivasyonlarının (17.80  $\pm$  6.21) düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın incelenen bir diğer durum öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının cinsiyetlerine göre karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

## Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Motivasyonlarının İncelenmesi

	Cinsiyet	N	Ort.	ss	t	p
Öğretim Motivasyonu	Kadın	197	43.26	13.53	-2.025	.044*
	Erkek	132	46.45	14.68		
İçsel Motivasyon	Kadın	197	26.18	8.17	-1.431	.153
	Erkek	132	27.56	9.12		
Dışsal Motivasyon	Kadın	197	17.08	6.17	-2.614	.009*
	Erkek	132	18.89	6.14		

\*p< .05

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretim motivasyonları istatistiksel olarak erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaşmıştır (p< .05). Ayrıca içsel motivasyon alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülürken (p> .05) dışsal motivasyonda erkeklerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir (p< .05). Bu doğrultuda öğretim motivasyonu açısından cinsiyetin anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre öğretim motivasyonlarını incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

## Öğrenim Görülen Programlara Göre Öğretim Motivasyonunun Karşılaştırılması

	Öğrenim Görülen Program	N	Ort.	ss	F	p	Farklılık
Öğretim Motivasyonu	1: Beden Eğitimi Öğretmenliği	103	51.18	13.28	22.053	.000	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 1>6, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	2: Coğrafya Öğretmenliği	32	37.53	11.20			
	3: Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	35.27	11.68			
	4: Tarih Öğretmenliği	37	36.57	10.25			
	5: Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	36	42.08	11.33			
	6: Türkçe Öğretmenliği	31	40.71	10.50			
	7: Okul Öncesi Öğretmenliği	42	56.12	12.22			
İçsel Motivasyon	1: Beden Eğitimi Öğretmenliği	103	29.88	8.41	17.698	.000	1>2, 1>3, 1>4, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	2: Coğrafya Öğretmenliği	32	23.38	7.46			
	3: Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	20.65	6.96			
	4: Tarih Öğretmenliği	37	22.78	6.76			
	5: Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	36	26.28	7.69			
	6: Türkçe Öğretmenliği	31	24.81	6.34			
	7: Okul Öncesi Öğretmenliği	42	33.83	6.98			
Dışsal Motivasyon	1: Beden Eğitimi Öğretmenliği	103	21.30	5.52	23.614	.000	1>2, 1>3, 1>4, 1>5, 1>6, 2<6, 3<6, 4<6, 5<6
	2: Coğrafya Öğretmenliği	32	14.16	4.33			
	3: Fen Bilgisi Öğretmenliği	48	14.63	5.36			
	4: Tarih Öğretmenliği	37	13.78	4.54			
	5: Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği	36	15.81	4.88			
	6: Türkçe Öğretmenliği	31	15.90	4.96			
	7: Okul Öncesi Öğretmenliği	42	22.29	5.93			

Tablo 5'te öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının öğrenim gördükleri programlara göre karşılaştırıldığında ölçeğin tamamı, içsel ve dışsal alt boyutu açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p< .05) anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Bulgular en yüksek öğretim motivasyonunun Beden Eğitimi Öğretmenliği ve Okul öncesi Öğretmenliği programlarında olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer durum öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğretim motivasyonlarının karşılaştırılmasıdır. Bu duruma yönelik yapılan analizin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6.  
Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Öğretme Motivasyonlarının Karşılaştırılması

	Sınıf Düzeyi	N	Ort.	ss	F	p	Farklılık
Öğretme Motivasyonu	1. sınıf	44	52.95	14.98	28.682	.000	1>2, 1>3, 4>2, 4>3
	2. sınıf	105	42.21	12.36			
	3. sınıf	143	40.08	12.66			
	4. sınıf	37	58.35	9.17			
İçsel Motivasyon	1. sınıf	44	30.52	9.18	22.312	.000	1>2, 1>3, 4>2, 4>3
	2. sınıf	105	25.40	7.81			
	3. sınıf	143	24.41	8.03			
	4. sınıf	37	35.00	4.90			
Dışsal Motivasyon	1. sınıf	44	22.43	6.36	31.268	.000	1>2, 1>3, 4>2, 4>3
	2. sınıf	105	16.81	5.36			
	3. sınıf	143	15.67	5.38			
	4. sınıf	37	23.35	5.23			

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre öğretme motivasyonları ölçeğinin tamamı ve içsel ve dışsal motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Yapılan post hoc analizlerinden Tukey testi sonucuna göre birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılığın birinci sınıftakilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ayrıca dördüncü sınıf ile ikinci ve ikinci ile üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılığın dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda en yüksek öğretme motivasyonunun birinci sınıf ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarında olduğu söylenebilir.

### Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarına “Öğretme motivasyonunuzu etkileyen etmenler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların açık uçlu soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Nitel bulguların nicel sonuçlarla uyumlu olarak içsel ve dışsal motivasyon başlıklarıyla iki temadan oluştuğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretme motivasyonunu etkileyen etmenlere ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.  
Öğretmen Adaylarının Öğretme Motivasyonlarını Etkileyen Etmenlerin Temalara Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Alt kategoriler	Katılımcılar		
İçsel Motivasyon	Olumlu	Faydalı olma isteği	K5, K11		
		Mesleğini sevmesi	K3, K6, K7, K8, K10, K14, K15		
		Öğretme isteği	K5, K6, K8, K9, K13, K15		
		Branşını sevmesi	K2, K3, K5, K9, K14		
		Tatmin hissi	K1		
		Mesleğine ilgisi	K4, K5, K8		
		Öğrenci sevgisi	K1, K3, K9, K12, K15		
		Merak duygusu	K4,		
		Üretmeyi sevmesi	K10		
		Paylaşma isteği	K1, K12		
		Kişisel gelişimin sağlanması	K3, K15		
		Olumsuz	Olumsuz	Kişisel sorunlar	K3
				Önemsizlik hissi	K7
				Zaman esnekliği	K5
Olumlu	Olumlu	Saygı görme	K3		
		Olumlu okul iklimi	K11		
		Öğrencilerin derse olan ilgisi	K4, K11		
		Ekonomik sorunlar	K3, K6, K7, K8, K9, K10, K14		
Dışsal Motivasyon	Olumsuz	Kötü çalışma koşulları	K7, K8, K9, K12, K15		
		Fırsat eşitsizliği	K11		
		Okul imkânının yetersizliği	K5		
		Öğrenci isteksizliği	K1, K4, K10		
		İdari baskısı	K2, K8, K12, K13		
		Öğretmenlerin değerinin bilinmemesi	K1, K6		

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının içsel motivasyonları faydalı olma isteği (f=2), mesleğini sevmesi (f=7), öğretme isteği (f=6), branşını sevmesi (f=5), tatmin hissi (f=1), mesleğine ilgisi (f=2), öğrenci sevgisi (f=5), merak duygusu (f=1), üretmeyi sevmesi (f=1), paylaşma isteği (f=2) ve kişisel gelişimin sağlanması (f=2) gibi etmenlerden olumlu yönde etkilenirken, kişisel sorunlardan (f=1) olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını çoğunlukla mesleği sevmesi ve öğretme isteğinin etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda içsel motivasyonu olumsuz yönde etkileyen az sayıda etmen olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretmen adaylarının dışsal motivasyonları önemsenme hissi (f=1), zaman esnekliği (f=1), saygı görme (f=1), olumlu okul iklimi (f=1) ve öğrencilerin derse olan ilgisi (f=1) gibi etmenlerden olumlu yönde etkilenirken, ekonomik sorunlar (f=7), kötü çalışma koşulları (f=5), fırsat eşitsizliği (f=1), okul imkânının yetersizliği (f=1), öğrenci isteksizliği (f=3), idari baskısı (f=4) ve öğretmenlerin değerinin bilinmemesi (f=2) gibi etmenlerden olumsuz yönde etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarını en fazla olumlu yönde etkileyen etmenin öğrencilerin derse olan ilgisi olduğu görülürken, ekonomik sorunların ise en fazla olumsuz yönde etkileyen faktörlerin başında geldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının (K5, K6, K10, K12) öğretme motivasyonlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K5: “Öğretmenlik mesleğine duyduğum ilgi, bildiklerimi öğretme isteğiyle beraber topluma faydalı olma isteği benim öğretme motivasyonumu etkiler. Bununla birlikte çalışacağım okulun kırsal bir bölge de olabileceği ihtimaline göre imkânların yetersiz olması öğretme motivasyonumu etkileyebilir. Örneğin bazı coğrafi konuları arazi gezileriyle işlemek isterim. Okulun bu gezi için kaynaklarının olması önemlidir.”

K6: “Mesleğe duyduğum sevgi ve öğrencilere yeni bilgiler öğretmenin mutlu etmesi öğretme motivasyonumu artırır. Bununla birlikte bazı durumların öğretme motivasyonum açısından zararlı olabileceğini düşünüyorum. Örneğin ekonomik etkenler ve yeterince mesleğe verilmeyen değer benim öğretme motivasyonumu düşürebilir.”

K10: “Öğrencilerin isteksiz olmaları ve ekonomik nedenler öğretme motivasyonumu olumsuz etkileyebilir. Öğretme motivasyonumun artması için olumsuz durumların giderilmesi çok önemlidir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini çok sevmem ve bir şeyler üretme isteğim bence öğretme motivasyonum açısından önemlidir.”

K12: “Çalışma koşulları veya okul yönetiminin baskısı öğretme şevkimi kırabilir. Etrafımdaki atanmış öğretmen arkadaşlarımdan hep bu gibi olumsuz söylemler duymam nedeniyle açıkçası endişeleniyorum. Bu durum öğretmenin motivasyonunu azaltır. Motivasyonun artması için çalışma koşulları son derece önemlidir. Tabii ki sadece olumsuz yönlere de bakmamak lazım bir şeyleri paylaşma isteğim ve öğrencileri çok sevmem her şeye rağmen öğretme motivasyonumu artıracaktır.”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmayla öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle göre yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmadaki nicel bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer biçimde araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen on altı farklı etmen olduğu belirlenirken, olumsuz yönde etkileyen sekiz etmenin olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının yüksek olduğuna yönelik bir kanıt olarak görülebilir. Bu bağlamda elde edilen bulgular literatürdeki bazı araştırmaların sonuçlarıyla (Ayık ve Ataş, 2014; Güzel-Candan ve Evin-Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017) tutarlıdır. Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgularda öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak araştırmanın nitel boyutunda da öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen on altı farklı etmen olduğu belirlenirken, dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen beş farklı etmenin olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretme motivasyonu açısından içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha fazla etkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Fokkens-Bruinsma ve Canrinus, 2012; Watt ve Richardson, 2007) mevcut çalışmanın bulgularına benzer olarak öğretmen adaylarının içsel motivasyon kaynaklarını daha

fazla önemsedikleri, maaş ve yüksek statü gibi dışsal motivasyon kaynaklarını ise daha az önemsendikleri rapor edilmektedir. Nitekim Kaya, Yıldız ve Yıldız (2013) öğretmenlerin içsel motivasyonlarının yüksek çıkmasını öğretmenlik mesleğinin maddi kaygılardan uzak, manevi boyutu yüksek bir meslek olmasına dayandırmışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının dışsal faktörlerden bağımsız olarak kendi kendini motive etme düzeylerinin yüksek olduğu ve bu durumun öğretme motivasyonlarını artırdığını söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretme motivasyonlarının erkeklerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca bulgular erkeklerin içsel ve dışsal motivasyonlarının da kadınlara göre daha yüksek olduğu yönündedir. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen sonuçları daha iyi yorumlamak amacıyla nitel bulgular incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının (K4, K5, K6, K8, K9, K10, K15) kadınlara göre içsel motivasyon etmenlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Çalışanların motivasyonu üzerinde içsel ve dışsal motivasyon araçlarının etkisini değerlendiren Herzberg'in (1959) çift faktör teorisine göre içsel motivasyon çalışanın motivasyonunu artırırken, dışsal motivasyon iş tatminsizliğini gidermekle ilişkilendirilmiştir. Bu teoriye göre, yalnızca içsel faktörler bireye yüksek düzeyde motivasyon sağlar. Dışsal motivasyon ise çalışanı motive etmez fakat motive olması için uygun koşullar oluşturur (Mahaney ve Lederer, 2006) Bu açıdan nitel bulgularda erkek öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu etkileyen daha fazla etmenin olması öğretme motivasyonlarının daha yüksek olmasını sağlamış olabilir. Bu doğrultuda araştırmadaki nicel bulguların nitel sonuçlarla desteklendiği görüldüğü gibi elde edilen sonuçların da alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bir diğer sonuç, beden eğitimi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının diğer programlardaki öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmasıdır. Alanyazında branşa veya öğrenim görülen program türüne göre öğretme motivasyonunu inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat Şahin (2010) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine pozitif bir bakış açısıyla yaklaştıkları, mesleklerine değer verdikleri, sevdikleri mesleklerini icra ederken zevk aldıkları, mesleklerinde başarılı olabilmek için sürekli kendilerini yenilemeye çalıştıkları belirtilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine ilişkin benzer bulgulara Yalçın ve Korkmaz'ın (2013) araştırmasında da rastlanılmaktadır. Bununla birlikte Yıldız, Efek ve Özbar'ın (2020) yaptığı araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim göre öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel bulgularında beden eğitimi öğretmenleri ile okul öncesi öğretmen adaylarının (K2, K3, K9 ve K14) öğretme motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen faktörler arasında öğrenim gördükleri branşını sevmelerinin yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri branşı sevmelerinin öğretme motivasyonunu artırabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre öğretme motivasyonlarının anlamlı düzeyde farklılaşmasıdır. Sonuçlar birinci ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının öğretme motivasyonlarının daha yüksek olduğu yönündedir. Alanyazında öğretme motivasyonunun sınıf düzeyine göre incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte Gençay ve Gençay (2007) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıfların motivasyonlarının (dışsal motivasyon) yüksek olduğu belirlenirken, Turhan ve Ağaoğlu'nun (2011) yaptığı araştırmada ise dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının üniversiteye başlarken öğretme motivasyonlarının yüksek olması üniversite hayallerinin gerçekleşmesinden kaynaklanmış olabilir. Sonraki yıllarda öğretme motivasyonlarının azalmış olsa da son sınıfta tekrardan artması mezun olma ve göreve başlama heyecanı nedeniyle arttığı düşünülmektedir. Nitekim Eymur ve Geban (2011) tarafından yapılan çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin daha hevesli ve heyecanlı olmaları nedeniyle daha yüksek motivasyona sahip olduklarını belirtilmiştir. Bununla birlikte Ozan ve Bektaş (2011) birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleğine ilişkin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun bir nedeni olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olumlu motivasyonla başlamaları ve öğretmenlik mesleğini daha fazla tanımaları ile birlikte motivasyonlarının son sınıfta da ilk günkü gibi olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu doğrultuda literatürdeki bulgular araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmadaki nicel bulguların nitel sonuçlarla desteklediği belirlenmiş olup; öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının içsel ve dışsal motivasyondan etkilendiği söylenebilir. Ada ve diğerleri (2013) tarafından öğretmenlerin motivasyon etkenlerinin incelendiği nitel araştırmada, öğretmenleri motive eden ve onların motivasyonunu bozan iç ve dış motivasyon kaynaklarının olduğunun belirlenmesi mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yapılan bu araştırmayla öğretmen adaylarının içsel motivasyonlarının faydalı olma isteği, mesleğini sevmesi, öğretim isteği, branşını sevmesi, tatmin hissi, mesleğine ilgisi, öğrenci sevgisi, merak duygusu, üretmeyi sevmesi, paylaşma isteği ve kişisel gelişimin sağlanmasından olumlu yönde etkilediği belirlenirken, kişisel sorunlardan olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu en fazla olumlu etkileyen etmenlerin başında mesleğini sevmek ve öğretim isteğinin geldiğini göstermektedir. Doğan ve Bayrak'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı odak grup görüşmesinden elde ettiği bulgulara göre de öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin başında meslek sevgisi gelmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının içsel motivasyonunu etkileyen en önemli etmenin mesleki sevgi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda mevcut araştırmanın bulguları alanyazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Mevcut araştırmada önemsenme hissi, zaman esnekliği, saygı görme, olumlu okul iklimi ve öğrencilerin derse olan ilgisi öğretmen adaylarının dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın ekonomik sorunlar, kötü çalışma koşulları, fırsat eşitsizliği, okul imkânının yetersizliği, öğrenci isteksizliği, idari baskısı ve öğretmenlerin değerinin bilinmemesi gibi etmenler ise dışsal motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Dışsal motivasyona ilişkin elde edilen bu sonuç alanyazındaki araştırmalarla (Sağlam, 2007) örtüşmektedir. Ayrıca sonuçlar içsel motivasyonu olumlu yönde etkileyen etmenlerin dışsal motivasyona göre belirgin bir şekilde fazla olduğunu göstermektedir. Lin, McKeachie ve Kim (2003) yüksek düzeydeki içsel motivasyonun başarıyla doğrusal bir ilişki gösterdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın nitel bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen pek çok etmenin bulunmasının öğretim motivasyonunun da yüksek olmasına katkı sağladığı söylenebilir. Bu yorum mevcut araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarına ilişkin nicel boyutta belirlenen bulguların nitel boyutla uyumlu olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet öğretim motivasyonu açısından etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalar kadın öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarını etkileyen faktörleri inceleyerek mevcut araştırmada erkekler lehine elde edilen bulgu farklılıklarının nedenlerine odaklanabilir. Bununla birlikte araştırmacılara öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmasına neden olan etmenleri incelemesi önerilebilir. Ayrıca sınıf düzeyine göre öğretim motivasyonunun değişmesi ilginç bir bulgudur. Bu durumun nedenlerine ilişkin gelecekte yapılacak araştırmaların tüm sınıf kademelerindeki öğretmen adaylarıyla gözlem ve odak grup görüşmesi gibi farklı nitel veri toplama yöntemlerini kullanmaları önerilir. Dahası bu araştırma kesitsel bir yapıdan oluşmaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmadan elde edilen bulguların boylamsal çalışmalarla değerlendirilmesi önerilebilir. Son olarak mevcut araştırmada öğretmen adaylarının içsel ve dışsal motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyen etmenlerin önlenmesi amacıyla yapılabilecek faaliyetlerin belirlenmesi önemlidir. Öğretmen adaylarının öğretim motivasyonlarının belirlenmesi ve motivasyonlarına etki eden faktörlerin ortaya çıkarılması ve olumsuz etmenleri en aza indirmek amacıyla gelecekte yapılacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz.

### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 97132852/302.14.01

Etik kurul belgesi sayı numarası: 23/12/2020-431591

### Kaynakça

- Ada, S., Akan, D., Ayık, A., Yildirim, İ. ve Yalçın, S. (2013). Motivation factors of teachers. *Atatürk University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 17(3), 151-166.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25-43.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel-Candan, D. ve Evin-Gencil, İ. (2015). Öğretme motivasyonu ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 72-89.
- Cao, C., Shang, L. ve Meng, Q. (2020). Applying the Job Demands-Resources Model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education*, 89. doi:10.1016/j.tate.2019.103009
- Carson, R. L. ve Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14, 335-353.
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. Lincoln: DBER Group Discussion.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. SAGE publications.
- Demiröz, H. ve Yeşilyurt, S. (2012). Teaching motivation of ELT instructors through goal orientation perspective. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-12.
- Doğan, Ö. ve Bayrak, C. (2019). Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı: bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 901-922.
- Dörnyei, Z. ve Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Newyork: Routledge.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esdar, W., Gorges, J. ve Wild, E. (2016). The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. *Higher Education*, 72(2), 175-190.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2011). An investigation of the relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Education and Science*, 36 (161), 246-255.
- Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H. ve Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279.
- Feyza, G. Ü. N. ve Turabik, T. (2019). Öğretmen adaylarının olası benliklerinin öğretme motivasyonları üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 214-234.
- Fokkens-Bruinsma, M. ve Canrinus, E. T. (2012). The factors influencing teaching (FIT)-choice scale in a Dutch teacher education program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249-269.
- Gagne, M. ve Deci, E. L. (2005). Selfdetermination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322
- Gençay Ö. A. ve Gençay S. (2007). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(241), 241-253.
- Gök, B. ve Atalay Kabasakal, K. (2019). Analysing prospective teachers' self-efficacy belief, teaching motivation and attitudes towards teaching from the perspective of several variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(4), 1081-1112. doi:10.14527/pegegog.2019.035

- Gültekin, M., Bayır, Ö. ve Yaşar, E. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 317-354). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K. ve Eken, M. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 285-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Heckhausen, J. ve Heckhausen, H. (Eds.). (2008). *Motivation and action (Vol. 22)*. New York: Cambridge University Press.
- Herzberg, F., Mausner, B. ve Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Irnidayanti, Y., Maulana, R., Helms-Lorenz, M. ve Fadhilah, N. (2020). Relationship between teaching motivation and teaching behaviour of secondary education teachers in Indonesia (Relación entre la motivación docente y el comportamiento docente en profesores de educación secundaria en Indonesia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(2), 271-308.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.
- Kauffman, D. F., Yılmaz Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Kaya, F. S., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2013). Herzberg'in çift faktör kuramı açısından ilköğretim I.kademe öğretmenlerinin motivasyon düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, 1-18.
- Kaya, Z. (2001). Eğitimin psikolojik temelleri. Ö. Demirel, Z. Kaya (Eds.), *Öğretmen Mesleğine Giriş* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kocabaş, İ. (2009). The effects of sources of motivation on teachers' motivation levels. *Education*, 129(4), 724-733.
- Krippendorff, K. (2011). *Computing Krippendorff's alpha-reliability*. Erişim adresi: [https://repository.upenn.edu/asc\\_papers/43](https://repository.upenn.edu/asc_papers/43)
- Kyriacou, C. ve Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246-1257.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Mahaney C. R. ve Lederer A. L. (2006), The effect of intrinsic and extrinsic rewards for developers on information systems project success. *Project Management Journal*, 37(4), 42-54.
- Mansfield, C., Wosnitza, M. ve Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Towards a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 21-34.
- Michaelowa, K. (2002). *Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa*. Erişim adresi: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/19349/1/188.pdf>
- Murphy, P. K. ve Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53.
- Ölçü-Dinçer, Z. (2020). Preservice English teachers' motivation for teaching different grade levels. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 133-155.
- Pretorius, S. ve De Villiers, E. (2009). Educator's perception of school climate and health in selected primary school. *South African Journal of Education*, 29(1), 33-52. doi:10.1590/S0256-01002009000100003
- Reeve, J. ve Su, Y.-L. (2014). *Teacher motivation*. In M. Gagne' (Ed.), *The Oxford handbook of workplace motivation* (Chpt. 21, pp. 349-362). New York: Oxford University Press.
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.



- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. ve Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sağlam, A. Ç. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme*. Ankara: Nobel.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
- Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhua, B. ve Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 15-26.
- Şahin, Z. S. (2010). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumları ve yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5, pp. 481-498). Boston, MA: Pearson.
- Tekin, M., Yıldız, M., Lök, S. ve Taşğın, Ö. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören öğretmen adaylarının çeşitli değişkenlere göre demokratik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 204-212.
- Thomson, M. M. ve Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goal: Case studies from three different typologies. *Teaching And Teacher Education*, 44, 56-68.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 205-227). Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, E. ve Ağaoğlu, E. (2011). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı ve eğitim fakültesi 4. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri: Akdeniz, Anadolu, Dumlupınar ve Fırat üniversiteleri örneği. *Education Sciences*, 6(2), 1759-1774.
- Utomo, H. B., Suminar, D. R. ve Hamidah, H. (2019). Capturing teaching motivation of teacher in the disadvantaged areas. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 398-410.
- Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.
- Watt, H. M. ve Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.
- Wei, Y. E. (2012). *A hierarchical approach to examine personal and school effect on teacher motivation* (Doctoral dissertation), The Ohio State University, ABD.
- Werang, B. R. (2018). The effect of workload, individual characteristics, and school climate on teachers' emotional exhaustion in elementary schools of Papua. *Cakrawala Pendidikan*, 37(3), 457-469. doi:10.21831/cp.v38i3.20635.
- Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 602-609.
- Yazar, T. ve Keskin, İ. (2020). Karma araştırma yöntemleri. B. Oral, A. Çoban (Eds.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 229-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Publisher.
- Yıldız, M., Efek, E. ve Özbar, N. (2020). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(49), 49-58.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: A Division of Guilford Publications.

## Extended Summary

### Introduction

Motivation is defined as the force that pushes people to do something (Sinclair, 2008). In terms of motivation, motivation is a psychological construct that is put forward to express the direction, intensity, and persistence of behavior (Heckhausen & Heckhausen, 2008). It is also seen that motivation is defined as the energy that moves individuals both emotionally and behaviorally in order to achieve certain goals (Irnidayanti, Maulana, Helms-Lorenz & Fadhilah 2020). In the shortest definition, teaching motivation is the willingness for effective teaching (Michaelowa, 2002). It is a common finding of many studies (Ayık & Ataş, 2014; Demiröz & Yeşilyurt, 2012; Measure-Dinçer, 2020) that motivation is an important psychological factor in starting teacher education or acquiring a new career. The effectiveness of the effort spent on learning undoubtedly depends on motivation. As a matter of fact, Kaya (2001) states that motivation facilitates learning. Many studies (Murphy & Alexander, 2000; Akan, 2012) have revealed that there is a significant relationship between students' motivation and their academic achievement.

Teachers' motivation to teach is as important as their teaching skills. Moreover, students' finding a more effective learning environment depends on teachers' motivation. Teachers' motivation to teach can affect their attitudes towards their profession (Ayık & Ataş, 2014) and their self-esteem (Gün & Turabik, 2019). Gagne and Deci (2005) state that the most important nutrient for increasing motivation is meeting basic psychological needs. Contrary to this situation, some studies (Kauffman, Yılmaz Soylu, & Duke, 2011) argue that meeting psychological needs alone is not enough. It is seen that the basic psychological needs of teachers with high intrinsic motivation are met while teaching. It has been stated that the sense of motivation that teachers have towards teaching ensures that psychological needs are satisfied both when participating in teaching activities and interacting with students (Reeve & Su, 2014).

Teaching motivation is an important factor in terms of the effectiveness and efficiency of the teaching process (Gün & Turabik, 2019). It can be said that a limited number of studies (Dörnyei & Ushioda, 2021; Gün & Turabik, 2019; Güzel-Candan & Evin-Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017; Kauffman, Yılmaz Soylu & Duke, 2011) have been conducted on teaching motivation in the literature. While some of these studies (İhtiyaroğlu, 2017; Gün & Turabik, 2019) are based on quantitative methods, some (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım, & Yalçın, 2013) use qualitative methods. However, no study was found in the literature in which the mixed method was used to examine the teaching motivation of prospective teachers. As a matter of fact, Gültekin, Bayır, and Yaşar (2020) stated that the mixed method, which is defined as the use of quantitative and qualitative methods together, is the best approach in terms of completing the shortcomings of both research methods. In this regard, it is thought that the findings to be obtained from the current research can contribute to the literature. In this direction, the aim of the research is to examine the teacher candidates' motivation to teach. In this regard, answers to the following questions were sought in the study:

- What is the level of pre-service teachers' motivation to teach?
- Do pre-service teachers' teaching motivations differ significantly according to their gender, type of program and grade level?
- What are the views of pre-service teachers on the factors affecting their motivation to teach?

### Method

This research was designed in a mixed model in which quantitative and qualitative data tools were used together. The mixed model is defined as the acquisition and analysis of quantitative and qualitative data together (Creswell, 2013). The research was carried out within the explanatory sequential design, which is one of the mixed designs. In the exploratory sequential design, firstly, quantitative data is collected and analysed. Then, qualitative data are collected and analysed. In this design, qualitative methods were used to explain the quantitative results (Gültekin, Bayır, & Yaşar, 2020). The quantitative method was designed in the relational research model and the teaching motivations of the participants were examined according to some demographic characteristics. In

relational studies, the coexistence of more than one variable was examined (Tuncer, 2020). In the qualitative part of the study, the phenomenology design was used. This pattern allows us to focus on facts that we are aware of but do not have a deep and detailed understanding (Gündoğdu & Eken, 2020).

The research was conducted at the Faculty of Education of a state university in Turkey. While the quantitative part of the study was carried out with 329 pre-service teachers, the qualitative part was carried out with 15 pre-service teachers selected according to the maximum variety sampling from purposive sampling methods.

The Teaching Motivation Scale, which was developed by Kauffman, Yılmaz-Soylu and Duke (2011) and adapted into Turkish by Güzel-Candan and Evin-Gencel (2015), was used within the scope of the research. In addition, a personal information form was used in the study to obtain some demographic information of prospective teachers.

### **Findings**

It was determined that the mean of pre-service teacher' teaching motivation was  $44.54 \pm 14.07$ , their intrinsic motivation was  $26.74 \pm 8.57$ , and their extrinsic motivation was  $17.80 \pm 6.21$ . The teaching motivations of pre-service teacher differed significantly in favour of males according to their genders ( $p < .05$ ). In terms of the sub-dimensions of the teaching motivation scale, it was determined that intrinsic motivation did not differ significantly according to the gender variable ( $p > .05$ ), while extrinsic motivation differed significantly in favour of males ( $p < .05$ ). When the pre-service teachers were compared according to the programs they studied, it was determined that there was a significant difference in terms of intrinsic and extrinsic motivation sub-dimensions. ( $p < .05$ ). Tukey test was used to determine which groups differed significantly from other groups. Findings showed that the highest teaching motivation was in Physical Education Teaching and Preschool Teaching programs. When the teaching motivations of the pre-service teachers were examined according to their grade levels, it was determined that the teaching motivation scale (overall) and their intrinsic and extrinsic motivations differed significantly ( $p < .05$ ). The findings showed that the significant difference between the first grade and the second and third-grade students was in favour of the first-grade pre-service teachers. In addition, it was determined that the significant difference between the fourth grade and the second grade, and second and third-grade pre-service teachers was in favour of the fourth-grade pre-service teacher. When the qualitative findings of the study were examined, it was determined that the factors affecting pre-service teachers' teaching motivation consisted of two themes, intrinsic motivation, and extrinsic motivation. Two positive and negative categories were created under the relevant themes and codes were created under these categories.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

The results of the study showed that pre-service teachers had a high level of motivation towards teaching. In addition, in line with the quantitative findings in the research, it can be said that the internal and external motivation levels of the pre-service teacher were high. Similarly, in the qualitative dimension of the research, it was determined that there were sixteen different factors that positively affected the teaching motivation of pre-service teachers, while there were eight factors that negatively affected them. This can be seen as evidence that pre-service teachers have high motivation to teach. It can be said that the findings are consistent with the findings of some previous studies (Ayık & Ataş, 2014; Güzel Candan & Evin Gencel, 2015; İhtiyaroğlu, 2017). In the findings regarding the quantitative dimension of the research, it was determined that the intrinsic motivation of the pre-service teacher was higher than the extrinsic motivation. Parallel to this finding, in the qualitative dimension of the research, it was determined that there were sixteen different factors that positively affected the intrinsic motivation of the pre-service teachers, while it was determined that there were five different factors that positively affected their extrinsic motivation. In this direction, it can be said that intrinsic motivation is more effective than extrinsic motivation in terms of teaching motivation. Studies (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2012; Watt & Richardson, 2007) reported that pre-service teachers attach more importance to internal motivation sources and less importance to external motivation sources such as salary and high

status, similar to the findings of the current study. As a matter of fact, Kaya, Yıldız, and Yıldız (2013) interpreted that teachers' internal motivation is high, as the teaching profession is a profession that is far from financial concerns and has a high spirituality. It has been determined that the quantitative findings in the current research are supported by the qualitative results; It can be said that pre-service teachers' teaching motivation is affected by intrinsic and extrinsic motivation.

## Examining the Compliance of School Administrations to the Ministry of National Education Hygiene Control Guide during the Covid-19 Pandemic Process

Esra TÖRE<sup>1</sup> Adem ÇİLEK<sup>2</sup> Ekrem ÇETİN<sup>3</sup>

### To cite this article:

Töre, E., Çilek, A., ve Çetin, E.. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Hijyen Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 233-254. doi: 10.30900/kafkasegt.959688

Research article

Received:29.06.2021


Accepted:25.08.2021


### Abstract

This study aims to examine the compliance of school administrations with the Improving Hygiene Conditions in MoNE Educational Institutions and the Infection Prevention Control Guide during the Covid-19 pandemic process. A descriptive survey model was used in the study. The study sample consists of 4414 school administrators and teachers in seven different regions of Turkey in 2021. In the research, "personal information form" and "Hygiene Control Scale" using the Self-Assessment Question List of the Infection Prevention and Control Guidelines for Improving Hygiene Conditions in Educational Institutions and Infection Prevention Control Guide as data collection tool in the study. As a result of the analyses made, it was found that the school administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions in the MoNE Educational Institutions and the Infection Prevention Control Guide was much higher according to managers and high according to teachers. Teachers and administrators who have received hygiene training perceive the level of compliance with the guide higher. The level of compliance of school administrators with the guide differs significantly according to the geographical region and settlement where the school is located. The level of compliance with the guide by school administrators in the Eastern Anatolia and Southeastern Anatolia Regions are lower than school administrations in Marmara, Mediterranean, Aegean, Black Sea, and Central Anatolia regions the level of compliance with the guideline. The level of compliance with the guide by school administrations in the city and central district is higher than the level of compliance with the guide by school administrations in towns and districts. The level of compliance with the guide by school administrations in metropolitan cities is higher than the level of compliance with the guide of school administrations in villages and districts. The research findings were discussed, suggestions were made for decision-makers, practitioners, and researchers.

**Keywords:** MoNE Hygiene control guide, school administration, covid-19 pandemic.

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Assistant Professor, esra.tore@izu.edu.tr, İstanbul Sabahattin Zaim University, Educational Faculty, Turkey,

<sup>2</sup>  Assistant Professor, Çankırı Karatekin University, Educational Faculty, Turkey.

<sup>3</sup>  PhD Candidate, İstanbul Sabahattin Zaim University, Educational Faculty, Turkey.

## Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Yönetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Hijyen Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumlarının İncelenmesi

Esra TÖRE<sup>1</sup> Adem ÇİLEK<sup>2</sup> Ekrem ÇETİN<sup>3</sup>

### Atf:

Töre, E., Çilek, A., ve Çetin, E.. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığı Hijyen Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının incelenmesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 233-254. doi: 10.30900/kafkasegt.959688

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 29.06.2021

Kabul Tarihi: 25.08.2021


### Öz

Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının incelenmesidir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2021 yılında Türkiye'nin 7 farklı bölgesinde olan 4414 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "kişisel bilgi formu" ve MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzunda yer alan Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi, Enfeksiyon Önleme ve Kontrol Kılavuzu Öz Değerlendirme Soru Listesi'nden faydalanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanılmış olan "Hijyen Kontrol Ölçeği" kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma düzeylerinin okul yöneticileri ve öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Hijyen eğitimi almış olan öğretmenler ve yöneticiler kılavuza uyma düzeyini daha yüksek algılamaktadır. Okul yönetimlerinin kılavuza uyma düzeyi okulun bulunduğu coğrafi bölgeye ve yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okul yönetimlerinin kılavuza uyma düzeyleri; Marmara, Akdeniz, Ege, Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerindeki okul yönetimlerinin kılavuza uyma düzeylerinden daha düşüktür. Şehir ve merkez ilçede bulunan okul yönetimlerinin kılavuza uyma düzeyleri kasaba ve ilçelerde bulunan okul yönetimleri kılavuza uyma düzeylerinden, büyükşehirlerde bulunan okul yönetimleri kılavuza uyma düzeyleri ise köy ve ilçelerde bulunan okul yönetimlerinin kılavuza uyma düzeylerinden daha yüksektir. Araştırma bulguları tartışılmış; karar vericilere, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** MEB Hijyen kontrol kılavuzu, okul yönetim, covid-19 pandemisi

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr.Öğr.Üyesi, esra.tore@izu.edu.tr, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

<sup>2</sup>  Dr.Öğr.Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

<sup>3</sup>  Dr. Adayı, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.



## Giriş

Okul insan yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Okul yılları bireyin hem fiziksel olarak büyüüp geliştiği, genellikle en yoğun psikolojik sorunların yaşandığı, hem de akademik ve mesleki birikimlerin sağlandığı yıllardır (Uysal, Koçer ve Ergül, 2007). Okul ortamı, çocukların hem fiziksel hem de sosyal açıdan sağlığını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca okul ortamı, çocuklarda sağlık konusunda olumlu tutum ve davranışlar geliştirilmesine ve sağlık hizmetlerinin en iyi şekilde uygulanmasına olanak sağlamaktadır (Güler ve Haylı, 2020).

Bir bölgede veya özel bir grupta, belirli bir zaman diliminde aynı hastalıktan beklenenden daha fazla vaka görülmesi olarak tanımlanan bulaşıcı hastalık salgını, zaman zaman kreşler, anaokulları ve okullarda oluşabilir (Health Protection Agency North West, 2011). Okullar başta olmak üzere toplu yaşam alanları bulaşıcı hastalıkların yayılımı açısından yüksek riske sahip yerlerdir. Bu bakış açısı ile bakıldığında okullarda hijyen koşullarının sağlanması önem arz etmektedir. Hijyen; “Sağlığa zarar verecek ortamlardan korunmak için yapılacak uygulamalar ve alınan temizlik önlemlerinin tümü” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011) olarak adlandırılır. El, yüz, ağız, diş, kulak, ayak ve tırnak temizliği kişisel hijyen uygulamaları içerisinde sayılabilir. Kişisel hijyen davranışları içerisinde özellikle el hijyeni bulaşıcı hastalıklardan korunmak için önemlidir (Önsüz ve Hıdıroğlu, 2008). Uygun olmayan hijyen koşulları, alt yapı sorunları ve kapalı alanların kullanımındaki artış okul, yurt ve kreşlerde çeşitli bulaşıcı hastalıkların yayılımını arttırmaktadır (Akçay, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020b). Toplu yaşama alanı olan okullarda, çocukların temel kişisel hijyen bilgi ve becerisi ile okul temizliğinin yetersiz olması nedeniyle bulaşıcı hastalıklar hızla yayılmaktadır. Bunun sonucunda; ailelerinde, yakın çevrelerinde ve hatta büyük kitlelerde enfeksiyon gelişmektedir. Bu bakımdan okul, sıkı gözlem yapılması ve koruyucu önlemlerin alınması gereken bir yerdir (Akçay ve Akın, 2012; Mbakaya, Lee ve Lee, 2019).

2020 yılının başlarında tüm dünya hayatını etkisi altına alan Covid-19 pandemisi uluslararası seyahat, ekonomik büyüme ve eğitim gibi pek çok alanı kesintiye uğratmıştır. Sadece birkaç ay gibi çok kısa bir süre içerisinde öğrenme süreçleri yeniden tanımlamaya çalışılmış, çoğu öğrenci çevrimiçi ve ekran tabanlı derslerle desteklenmeye çalışılmıştır (Hargreaves ve Fullan 2020; Harris ve Jones, 2020). Covid-19 pandemisi sürecinde UNESCO’ya (Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü) göre 1,6 milyar genç eğitim dışında kalmış, eğitim süreçleri önemli ölçüde yeniden düzenlenmiştir. Sürecin yönlendirilmesi ve erken etkileri konusunda araştırmalar yapılmış olup (Fetters ve Molina-Azorin 2020), daha fazla genellenebilir çalışmalara ihtiyaç devam etmektedir. Okulların kapalı olması özellikle alt sosyoekonomik gruplardaki öğrencilere yönelik eğitim eşitsizliğini beraberinde getirmekte, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkilemektedir (Armitage ve Nellums, 2020; Lorenc, Kesten, Kidger, Langford ve Horwood, 2021; Pensiero, Kelly ve Bokhove, 2020). Okulların kapalı olmasından kaynaklanan söz konusu bu olumsuzlukları gidermek okulların açılma süreci başlatılmalıdır. Okulları güvenli bir şekilde yeniden açılmaya hazırlanmak için ise önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir. Öğrenciler arasında daha fazla fiziksel mesafe, daha düşük mevcutlu sınıflar, kademeli okul programları, sık el yıkama ve temiz derslikler bu önlemlerden bazıları olarak sayılabilir (Bailey, Schurz, 2020)

Bulaşıcı hastalıklar, sık ve yaygın görüldüğü, ölümlere, başka hastalıklara ya da sakatlıklara yol açtığı, iş gücü ve maddi kayıplara sebep olduğu için son derece sebep olan bulaşıcı hastalıkların çoğundan, temel hijyen kurallarına uyma ve etkin aşılama ile korunmak mümkündür (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2008). İlk olarak Aralık 2019’da Çin’in Wuhan şehrinde tespit edilen koronavirus hastalığı (COVID-2019), 30 Ocak 2020’de DSÖ (Dünya Sağlık Örgütü) tarafından uluslararası halk sağlığı acil durumu olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Pandemi ile baş etmede etkili yöntemlerden biri olan el yıkama, antimikrobiyal özelliği olmayan sabun ile ellerin yıkanmasıdır. Burada amaç derideki geçici flora elemanlarını ve eldeki gözle görünür kiri tamamen ortamdan uzaklaştırmaktır. Bu etkinliğin sağlanabilmesi için ellerin ez az 20 saniye süresince yıkanması önerilmektedir (Blake, Glaeser, Kriticos, ve Mutizwa-Mangiza, 2020; Çaylan, 2007). COVID-19 pandemisi hijyen kurallarına uyma sürecinde bireylerde ciddi bir farkındalık yaratmıştır. Uğurlu ve arkadaşları (2020) COVID-19 pandemisi sürecinde 1660 katılımcı ile yaptıkları çalışmada katılımcıların %79,8’inin el yıkama yönelik bilgilerinin, %89,4’ünün el yıkama sıklığının artmış olduğunu saptanmışlardır. El yıkama alışkanlığını etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Lavabo yetersizliği

veya lavaboların uygun olmayan yerde bulunması, sabun/havlu bulunmaması gibi alt yapı sorunları ve zaman yetersizliği ilk sıralarda yer almaktadır. Ayrıca, el hijyenine kayıtsız olma ve cilt tahrişine bağlı şikayetler (deri alerjisi, egzama vb.), el yıkama oranlarının düşmesine yol açabilen faktörlerdir (Karaoğlu ve Akın, 2018).

Kurt, Korkutan ve Yetiz (2021) halk sağlığı bakış açısı ile Covid-19 sonrası Türkiye’de öğrenci-öğretmen-derslik sayıları, bulaşıcı hastalıkların kontrolü, çalışanların sağlığı, çevre sağlığı ve sağlık eğitimi gibi başlıklarda okul sağlığının geleceği ve alınacak önlemleri değerlendirilmişlerdir. Araştırmacılar okul sağlığı için gerek okul yöneticilerinin, rehber öğretmen ve ders öğretmenlerinin ve gerekse de okulların sağlığından sorumlu Toplum Sağlığı Merkezlerinin (TSM), iş birliği ile okul sağlığı uygulamalarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Okul yönetimleri tarafından okullarda sabit saatler arasında çalıştırılacak hemşire veya sağlık memurunun varlığı sağlığa ilişkin olası pek çok hatalı uygulama ve sağlıksız sorunları giderici etkiye sahip olacaktır (Akçay, 2016). Araştırmalar sağlık eğitiminin önemini vurgular niteliktedir. Pelen ve Günay (2013) ilköğretim öğrencilerine verilen sağlık eğitiminin, öğrencilerin sağlıkla ilgili konulardaki bilgi, tutum ve davranışlarına etkisini ölçmüşlerdir. Çalışmalarında müdahale grubunda bulunan öğrencilerin sabah kalktığında, yemekten önce, yemekten sonra ve tuvaletten çıkınca ellerini yıkayanların oranlarının, eğitim sonrası dönemde önemli ölçüde arttığını bulmuşlardır.

Okulların temiz ve hijyenik olması ve çocukların temizlik ve hijyen davranışları kazanmaları önemlidir. Özkal (2020) okul öncesinden liseye kadar Türkiye’de uygulanmakta olan öğretim programlarında yer alan temizlik ve hijyenle ilgili öğrenme çıktılarını belirlemiş ve öğretim programları yoluyla bireylerin sahip olabileceği “temizlik ve hijyen” becerilerinin düzeyini incelemiştir. Araştırması sonucunda öğretim programlarında temizlik ve hijyenle ilgili doğrudan ve dolaylı olarak 35 öğrenme çıktısının yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenme çıktılarının ilkökul Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında daha yoğun olarak yer aldığı, bunu sırası ile lise, ortaokul ve okul öncesi öğretim programlarının izlediği belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin el yıkama ve maske takma alışkanlıklarını inceleyen Chen ve arkadaşları (2020) cinsiyet, sınıf düzeyi, baba mesleği, anne eğitim durumu değişkenlerinin el hijyeni; sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve ikamet edilen yer değişkenlerinin ise maske takma alışkanlığı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Islam ve arkadaşları ise (2020), el yıkama, su ve atıkların kullanımı alışkanlıklarının cinsiyet, meslek, ikamet yeri ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığını saptamışlardır. Vermund (2020) okulların açılması ile belirtisi olmaksızın seyreden Covid-19 vakalarının yayılımı ve ölüm oranlarını arttıracaklarını belirtmektedir. Bu durum okulların açılma sürecinde hijyen önlemlerini daha önemli hale getirmektedir.

16 Mart 2020’den bu yana aralıklı olarak kapanan eğitim kurumlarının yeni normalde daha sağlıklı ve temiz şekilde açılmasını planlayan MEB, yol gösterici ana kaynaklardan biri olarak “Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzu” nu yayınlamıştır. Kılavuzda yer alan göstergelerin standartlaşmasını amaç edinen MEB, Türk Standartları Enstitüsü (TSE) ile iş birliği içerisinde personeline eğitimler vermeyi, eğitim kurumlarının kılavuzda belirlenen şartlara uygunluğu için yerinde incelemeler yapmayı planlamıştır. Bu incelemeler ve raporlamalar neticesinde kılavuza uygun şekilde olan eğitim kurumlarının belgelendirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2020b).

Okul çağındaki bütün çocukların mümkün olan en iyi bedensel, ruhsal ve sosyal sağlığa kavuşmalarını sağlamak ve sürdürmek; çocukların dolayısıyla toplumun sağlık düzeyini yükseltmek amacıyla yürütülen okul sağlığı çalışmalarına bütünsel bir bakış açısı ile bakmak gerekmektedir (Ayaz, 2014; Özsoy vd., 2019). Töre (2019) Türkiye’de okul sağlığı uygulamalarının okulun türüne, okulun bulunduğu yerleşim yerindeki sosyoekonomik düzeye göre farklılık gösterdiğini, okullarda gerçekleşen okul sağlığı uygulamalarının “öğrenci sağlığı” ve “okul çevresi” düzenlemeleri ağırlıklı olduğunu, “sağlık eğitimi” ve “çalışan sağlığı” alanında yapılan çalışmaların ise yetersiz olduğu bulunmuştur.

Gündüz ve Albayrak (2014) Amerika’da olduğu gibi okul temelli sağlık merkezlerinin (OTSM) kurulmasını önerdikleri çalışmalarında, Türkiye için OTSM’lerin program, proje ve uygulamalarını sağlık bakanlığı diğer kuruluşlarla birlikte yurt çapında uygulamaya çalışmaktadır ancak bu programların ülke geneline yayılmadığını ve devamlılık arz etmediğini belirtmektedirler. Yazarlar

özellikle sosyoekonomik durumu düşük çocuk ve ailelerinin sağlık ve sosyal konularda iyileştirilmesi, eğitim ve desteklenmesi konusunda çalışmaların yapılmasına dikkat çekmektedirler.

Sağlıklı okul; tüm üyelerinin, öğrencilerinin, öğretmenlerinin, öğretmen dışındaki personelinin ve kendisiyle etkileşim içindeki herkesin sağlığıyla ilgilenen bir oluşumdur. Bu oluşumun kısa sürede gerçekleşme olasılığı düşük olsa da atılan her adımın katkı sağlayacağı söylenebilir (Şahinöz, Şahinöz ve Kıvanç, 2017). Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzu (MEB, 2020b) uyma düzeylerini inceleyen bu çalışma da okullardaki koruyucu sağlık hizmetleri adına önemli bir adım olarak görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde benzer bir çalışmanın olmadığı görülmekte, Türkiye'nin yedi bölgesinde yüksek sayıda örneklemin katılımı ile yapılan bu çalışmanın sonuçlarının uygulamacılar ve politika geliştiriciler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının incelenmesidir. Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına da yanıt aranmaktadır:

1. Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre nedir?
2. Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları;
  - a. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre,
  - b. Öğretmenlerin ve yöneticilerin hijyen eğitimi alma durumuna,
  - c. Okulun bulunduğu coğrafi bölgeye,
  - d. Okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu başlık altında araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Araştırma tarama modeli türlerinden betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1995).

#### **Evren ve Örneklem**

Türkiye'de 7 farklı bölgede çalışmakta olan çalışan 1 milyon 117 bin 686 öğretmen ve yönetici araştırma evrenini (MEB, 2020a), 3597 öğretmen ve 817 yönetici olmak üzere toplam 4414 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kota örnekleme araştırmacının, önce araştırma evreninden belirli özellikleri olanları gruplandırması ve bunlardan belli bir sayıya ulaşıncaya kadar örneklem almasıdır (Yağar ve Dökme, 2018). Burada araştırmacı seçtiği değişkenleri dikkate alarak benzer alt gruplar oluşturur. Bu çalışmada kotalar Türkiye'deki yedi bölgeden yeterli sayıda veri toplanacak şekilde örneklem seçimi yapılarak belirlenmiştir. Uygulama sırasında ölçek formu katılımcılara çevrimiçi form aracılığı ile ulaştırılmıştır. Yanıtlar istatistik paket programı tarafından analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %56.5'inin kadın, %86'sının lisans mezunu olduğu, %65'inin hijyen konusunda eğitim almadığı, %44'ünün Güneydoğu Anadolu Bölgesinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 1.  
Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	2493	56.50
	Erkek	1921	43.50
Medeni Durum	Bekar	1546	35.00
	Evli	2868	65.00
Yaş	25 Yaş ve Altı	335	7.60
	26 - 35 Yaş	2155	48.80
	36 - 45 Yaş	1215	27.50
	46 - 55 Yaş	589	13.40
	55 Yaş ve üzeri	120	2.71
Eğitim Durumu	Lisans	3823	86.70
	Yüksek Lisans	461	10.40
	Doktora	130	2.90
Görevi	Öğretmen	3597	81.50
	Yönetici	817	18.50
Okul Türü	Anaokulu	293	6.60
	İlkokul	1311	29.70
	Ortaokul	1464	33.20
	Lise	1206	27.30
	Özel Eğitim	80	1.80
	Diğer	60	1.40
	Hijyen Eğitimi Alma Durumu	Evet	1542
	Hayır	2872	65.10
Çalıştığı Okulun Bulunduğu Coğrafi Bölge	Marmara	261	5.90
	Akdeniz	926	21.00
	Ege	187	4.20
	Karadeniz	306	6.90
	Doğu Anadolu	454	10.30
	İç Anadolu	309	7.00
	Güneydoğu Anadolu	1971	44.70
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Köy	764	17.3
	Kasaba	143	3.20
	İlçe	1830	41.50
	Şehir veya Merkez İlçe	1444	32.70
	Büyükşehir	233	5.30
	Toplam	4414	100

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Hijyen Kontrol Ölçeği” kullanılmıştır.

1-Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, çalışma grubunda yer alan katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, görev, okul türü, hijyen eğitim alma durumu, çalışılan coğrafi bölge ve okulun bulunduğu yerleşim birimini içeren toplam 9 sorudan oluşmaktadır.

2- Hijyen Kontrol Ölçeği: MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzunda yer alan Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi, Enfeksiyon Önleme ve Kontrol Kılavuzu Öz Değerlendirme Soru Listesi’nden faydalanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Tüm okullara uygun olmayacağı düşünülen (kapalı oyun alanları, yurtlar, pansiyonlar vb.) maddeler çıkarılmış, ölçek “hiç” den “her zaman” a uzanan 5’li likert şeklinde düzenlenmiştir. Düzenlenen ölçek 3 alan uzmanının görüşüne başvurularak son halini almıştır. Alan uzmanları çift ifade belirten maddeler başta olmak üzere bazı düzenlemeler talep etmiştir. 32 maddeden oluşan ölçekte genel okul alanları başta olmak üzere öğretmenler odası, sınıflar, kantin, bekleme alanı gibi tüm özel alanları içeren ifadelere yer verilmektedir (Ek-1). Araştırmanın katılımcıları veri toplama aracının veri setini oluşturmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Verilerin AFA için uygunluğunu saptamak amacıyla yapılan analiz sonucunda KMO ( Kaiser-Meyer-Olkin) değeri .96 ve Bartlett's Sphericity testi anlamlı olduğu sonucu bulunmuştur ( $\chi^2= 10301.87$   $p<0,001$ ). Ölçek maddeleri açımlayıcı faktör analizi sonucunda beş faktör altında toplanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan beş faktör birlikte varyansın %72.87'sini; birinci faktör %23.46'sını, ikinci faktör %16.24'ünü, üçüncü faktör %15.04'ünü, dördüncü faktör %13.07'sini ve beşinci faktör %5.04' ünü açıklamaktadır. Faktörlerin birbiri ile ilişkisi olmadığı varsayıldığından dik döndürme tekniklerinden Varimax döndürme yapılmıştır. Maddeler beş faktörlü bir yapıyı ölçecek şekilde tasarlandığından dolayı faktör sayısı sabitlenerek analiz yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda oluşan faktör sayısı ve faktör yükleri Tablo 2'dedir.

Tablo 2.

## Varimax Döndürme Tekniği Sonrası Ölçek Faktör Yük Değerleri.

Faktör Adı	Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4.Faktör	5. Faktör
Korunma ve Kontrol	M24	0.683				
	M9	0.680				
	M7	0.676				
	M13	0.655				
	M5	0.616				
	M4	0.587				
	M8	0.572				
	M6	0.546				
	M15	0.500				
	M1	0.580				
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	M32		0.821			
	M29		0.818			
	M16		0.721			
	M12		0.676			
	M2		0.664			
	M26		0.517			
Temizlik	M31		0.440			
	M28			0.762		
	M3			0.659		
	M10			0.656		
	M28			0.654		
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	M19			0.453		
	M25				0.769	
	M11				0.731	
	M20				0.678	
	M23				0.663	
	M17				0.597	
Eğitim	M21				0.575	
	M30					0.836
	M27					0.690
	M22					0.646
M14					0.548	

Tablo 2'e göre, faktör alt yük değerleri .40 ve üzerindedir. Bu noktadan hareketle .40 altında madde faktör yük değeri olmadığından ölçekten madde çıkarılmamıştır. Binişik maddeler arasındaki fark değerinin .10 ve üstünde olmasından dolayı ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır (Stevens, 2002). Araştırmacılar tarafından bu boyutlara, Korunma ve Kontrol, İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları, Temizlik, Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları ile Eğitim isimleri verilmiştir. Ölçeğe ait güvenilirlik ve normallik test sonuçları Tablo 3' de verilmektedir.

Tablo 3.

## Hijyen Kontrol Ölçeği Güvenirlik, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	Cronbach's Alpha	Basıklık	Çarpıklık
Hijyen Kontrol Ölçeği	.97	.90	-1.14
Korunma ve Kontrol	.92	1.01	-1.14
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	.88	.48	-1.04
Temizlik	.92	.63	-1.16
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	.90	1.08	-1.25
Eğitim	.80	.82	-1.11

Tablo 3' deki verilere göre, araştırmacılar tarafından oluşturulan ölçeğin güvenirlilik katsayısı ,97 olarak bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayıları da .80 ile .92 arasında değişiklik göstermektedir. Verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ve -1.5 arasında olduğundan dolayı normal dağıldığı varsayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada kullanılan ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı= (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5= 4/5 =0.80. Buna göre aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı şöyledir: 1.00-1.80 arası "çok düşük", 1.81-2.60 arası "düşük", 2.61-3.40 arası "orta", 3.41-4.20 arası "yüksek", 4.21-5.00 "çok yüksek".

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması öncesinde etik kurul onayı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinden araştırmacılar tarafından alınmıştır. Verilerin analizi aşamasında, MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna göre oluşturulan ölçek formuna verilen cevaplar istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, T-Testi ve ANOVA Testi kullanılmıştır. Analizler öncesinde veriler, temel varsayımlar açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öncelikle veri setindeki kayıp veri olup olmadığı incelenmiş, kayıp verinin olmadığı tespit edildikten sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

## Bulgular

Araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. Okul yönetimlerinin, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma düzeylerine ait sonuçlar Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4.

## Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumları Düzeyleri

	Görev	n	$\bar{x}$	ss
Hijyen Kontrol Ölçeği	Öğretmen	3597	4.03	0.88
	Yönetici	817	4.56	0.59
Korunma ve Kontrol	Öğretmen	3597	4.02	0.87
	Yönetici	817	4.56	0.60
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	Öğretmen	3597	3.97	0.95
	Yönetici	817	4.53	0.66
Temizlik	Öğretmen	3597	3.99	1.05
	Yönetici	817	4.60	0.66
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	Öğretmen	3597	4.11	0.94
	Yönetici	817	4.60	0.60
Eğitim	Öğretmen	3597	4.07	0.90
	Yönetici	817	4.51	0.72

Tablo 4'teki bulgulara göre okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma düzeyleri yönetici görüşlerine göre

puan ortalaması ( $\bar{x}= 4.56$ ) çok yüksek; öğretmen görüşlerine göre puan ortalaması ( $\bar{x}= 4.03$ ) yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarında okul yönetimlerinin puan ortalaması yönetici görüşlerine göre çok yüksek, öğretmen görüşlerine göre ise yüksek düzeyde bulunmuştur.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının görev değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 5’ te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen ve Yöneticilerin Görev Değişkenine Göre Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumları T-Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Hijyen Kontrol Ölçeği (Toplam Puan)	Öğretmen	3597	4.03	0.88	16.43	4412	0.00**
	Yönetici	817	4.56	0.59			
Korunma Kontrol	Öğretmen	3597	4.02	0.87	16.69	4412	0.00**
	Yönetici	817	4.56	0.60			
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	Öğretmen	3597	3.97	0.95	15.95	4412	0.00**
	Yönetici	817	4.53	0.66			
Temizlik	Öğretmen	3597	3.99	1.05	15.81	4412	0.00**
	Yönetici	817	4.60	0.66			
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	Öğretmen	3597	4.11	0.94	14.28	4412	0.00**
	Yönetici	817	4.60	0.60			
Eğitim	Öğretmen	3597	4.07	0.90	13.01	4412	0.00**
	Yönetici	817	4.51	0.72			

Tablo 5’teki bulgulara göre okul yönetimlerinin MEB eğitim kurumlarında hijyen şartlarının geliştirilmesi ve enfeksiyon önleme kontrol kılavuzuna uyma durumları, görev değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yöneticilerin ölçek puan ortalaması ( $\bar{x}=4,56$ ), öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}= 4,03$ ) daha yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Aynı şekilde tüm alt boyutlarda yöneticilerin puan ortalaması öğretmenlerin puan ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının öğretmenlerin hijyen eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 6’ te verilmiştir.

Tablo 6.

Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyumlarının Hijyen Eğitimi Alma Durumuna Göre Farklılaşmasını İnceleyen T-Testi Sonuçları (Öğretmen Görüşleri)

	Eğitim Alma	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Hijyen Kontrol Ölçeği (Toplam Puan)	Evet	1048	4.28	0.79	11.12	3595	0.00**
	Hayır	2549	3.92	0.89			
Korunma Kontrol	Evet	1048	4.28	0.79	11.72	3595	0.00**
	Hayır	2549	3.91	0.88			
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	Evet	1048	4.22	0.85	10.32	3595	0.00**
	Hayır	2549	3.86	0.98			
Temizlik	Evet	1048	4.28	0.93	10.48	3595	0.00**
	Hayır	2549	3.88	1.07			
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	Evet	1048	4.33	0.84	9.44	3595	0.00**
	Hayır	2549	4.01	0.96			
Eğitim	Evet	1048	4.29	0.83	9.39	3595	0.00**
	Hayır	2549	4.98	0.92			

Tablo 6’ya göre, öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yönetimlerinin MEB eğitim kurumlarında hijyen şartlarının geliştirilmesi ve enfeksiyon önleme kontrol kılavuzuna uyma durumları, öğretmenlerin hijyen eğitimi alıp almadığına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Hijyen eğitimi almış olan öğretmenlerin okul yönetimlerinin kılavuza uyma durumlarına ilişkin algı puan ortalaması ( $\bar{x}=$



4,28) hijyen eğitimi almamış olan öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{x}= 3,92$ ) yüksektir. Tüm boyutlarda hijyen eğitimi almış olan öğretmenlerin puan ortalamalarının hijyen eğitimi almamış olan öğretmenlerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarının yöneticilerin hijyen eğitimi alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem T-Testi sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7.

Yöneticilerin Hijyen Eğitimi Alma Durumuna Göre Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumları T-Testi Sonuçları (Yönetici Görüşleri)

	Eğitim Alma	n	$\bar{x}$	sd	t	df	p
Hijyen Kontrol Ölçeği (Toplam Puan)	Evet	494	4.67	0.47	6.87	815	0.00**
	Hayır	323	4.39	0.71			
Korunma Kontrol	Evet	494	4.67	0.49	6.93	815	0.00**
	Hayır	323	4.38	0.71			
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	Evet	494	4.65	0.55	6.19	815	0.00**
	Hayır	323	4.36	0.78			
Temizlik	Evet	494	4.72	0.52	6.70	815	0.00**
	Hayır	323	4.41	0.81			
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	Evet	494	4.68	0.48	4.86	815	0.00**
	Hayır	323	4.47	0.72			
Eğitim	Evet	494	4.64	0.60	6.66	815	0.00**
	Hayır	323	4.31	0.83			

Tablo 7’ye göre, yönetici görüşleri incelendiğinde, okul yönetimlerinin MEB eğitim kurumlarında hijyen şartlarının geliştirilmesi ve enfeksiyon önleme kontrol kılavuzuna uyma durumları, yöneticilerin hijyen eğitimi alıp almadığına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Hijyen eğitimi almış olan yönetici görüşlerine göre okul yönetimlerinin kılavuza uyma durumlarına ilişkin puan ortalaması ( $\bar{x}= 4,67$ ) hijyen eğitimi almamış olan yönetici puan ortalamasından ( $\bar{x}= 4,39$ ) yüksektir. Tüm boyutlarda hijyen eğitimi almış olan yöneticilerin puan ortalamalarının hijyen eğitimi almamış olan yöneticilerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen görüşlerine göre okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8’e göre öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık [  $F(6; 3590)=60.42$   $p<.001$ ] gösterdiği bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda; Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki ( $\bar{x}= 3.91$ ) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki okul yönetimlerinin ( $\bar{x}= 3.78$ ) kılavuza uyma puan ortalamalarının, Marmara ( $\bar{x}= 4.26$ ); Akdeniz ( $\bar{x}= 4.41$ ); Ege ( $\bar{x}= 4.24$ ); Karadeniz ( $\bar{x}= 4.26$ ) ve İç Anadolu ( $\bar{x}= 4.26$ ) bölgelerindeki okul yönetimlerinin kılavuza uyma puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve Doğu Anadolu ile Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki okul yönetimleri aleyhine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ölçek alt boyutları puan ortalamalarına göre de Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki okul yönetimlerinin puan ortalamalarının diğer bölgelerden anlamlı şekilde düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 8.

Okulun Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumları ANOVA Testi Sonuçları (Öğretmen Görüşleri)

	Bölgeler	n	$\bar{x}$	sd	Var K.	KT	sd	KO	F	p	Farklılık
MEB Hijyen Kontrol Ölçeği	1. Marmara	196	4.26	0.74	Gruplar Arası	257.72	6	42.95	60.42	.000**	1>5/7
	2. Akdeniz	718	4.41	0.68							2>5/7
	3. Ege	154	4.24	0.66	Gruplar İçi	2552.14	3590	0.71			3>5/7
	4. Karadeniz	239	4.26	0.74							4>5/7
	5. Doğu Anadolu	337	3.91	0.96	Toplam	2809.86	3596				6>5/7
	6. İç Anadolu	246	4.26	0.75							
	7. Güneydoğu Anadolu	1707	3.78	0.92							
Korunma Kontrol	1. Marmara	196	4.18	0.81	Gruplar Arası	193.33	6	32.22	45.34	.000**	1>7
	2. Akdeniz	718	4.36	0.71							2>5/7
	3. Ege	154	4.15	0.70	Gruplar İçi	2551.16	3590	0.71			3>7
	4. Karadeniz	239	4.24	0.70							4>5/7
	5. Doğu Anadolu	337	3.95	0.79	Toplam	2744.50	3596				6>5/7
	6. İç Anadolu	246	4.21	0.94							
	7. Güneydoğu Anadolu	1707	3.80	0.78							
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	1. Marmara	196	4.25	0.74	Gruplar Arası	314.81	6	52.47	63.05	.000**	1>5/7
	2. Akdeniz	718	4.39	0.73							2>5/7
	3. Ege	154	4.20	0.71	Gruplar İçi	2987.33	3590	0.83			3>5/7
	4. Karadeniz	239	4.22	0.78							4>5/7
	5. Doğu Anadolu	337	3.83	1.04	Toplam	3302.14	3596				6>5/7
	6. İç Anadolu	246	4.21	0.79							
	7. Güneydoğu Anadolu	1707	3.69	1.00							
Temizlik	1. Marmara	196	4.28	0.86	Gruplar Arası	365.09	6	60.84	60.67	.000**	1>5/7
	2. Akdeniz	718	4.44	0.79							2>5/7
	3. Ege	154	4.29	0.77	Gruplar İçi	3600.13	3590	1.00			3>5/7
	4. Karadeniz	239	4.26	0.87							4>5/7
	5. Doğu Anadolu	337	3.83	1.12	Toplam	3965.23	3596				6>5/7
	6. İç Anadolu	246	4.28	0.86							
	7. Güneydoğu Anadolu	1707	3.70	1.11							
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	1. Marmara	196	4.35	0.77	Gruplar Arası	269.89	6	44.98	55.39	.000**	1>5/7
	2. Akdeniz	718	4.49	0.70							2>5/7
	3. Ege	154	4.33	0.76	Gruplar İçi	2915.30	3590	0.81			3>5/7
	4. Karadeniz	239	4.32	0.76							4>5/7
	5. Doğu Anadolu	337	3.96	0.98	Toplam	3185.20	3596				6>5/7
	6. İç Anadolu	246	4.38	0.78							
	7. Güneydoğu Anadolu	1707	3.85	1.00							
Eğitim	1. Marmara	196	4.35	0.75	Gruplar Arası	205.87	6	34.31	44.56	.000**	1>5/7
	2. Akdeniz	718	4.40	0.74							2>5/7
	3. Ege	154	4.33	0.68	Gruplar İçi	2764.00	3590	0.77			3>5/7
	4. Karadeniz	239	4.25	0.80							4>5/7
	5. Doğu Anadolu	337	3.94	0.97	Toplam	2969.88	3596				6>5/7
	6. İç Anadolu	246	4.23	0.85							
	7. Güneydoğu Anadolu	1707	4.07	0.94							

\*\* p&lt;.001

Yönetici görüşlerine okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü ANOVA Testi sonuçları Tablo 9' de verilmiştir.

Tablo 9'a göre, yönetici görüşleri incelendiğinde okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu coğrafi bölgeye göre anlamlı farklılık [ F(6; 810)=6.96 p<.001] gösterdiği bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda; Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki okul yönetimlerinin ( $\bar{x}= 4,78$ ) kılavuza uyma puan ortalamalarının, Marmara ( $\bar{x}= 4.76$ ) ve Doğu Anadolu ( $\bar{x}= 4.67$ ) bölgelerindeki okul yönetimlerinin kılavuza uyma puan ortalamalarından daha düşük olduğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi' ndeki okul yönetimleri aleyhine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ölçek alt boyutları puan ortalamalarına göre de Güneydoğu

Anadolu Bölgesi' ndeki okul yönetimlerinin puan ortalamalarının diğer bölgelerden anlamlı şekilde düşük olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 9.

Okulun Bulunduğu Coğrafi Bölgeye Göre Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumları ANOVA Testi Sonuçları (Yönetici Görüşleri)

	Bölgeler	n	$\bar{x}$	sd	Var K.	KT	df	KO	F	p	Farklılık
Hijyen Kontrol Ölçeği	1. Marmara	65	4.76	0.44	Gruplar Arası	14.13	6	2.35	6.96	.000*	1>7
	2. Akdeniz	208	4.55	0.67							5>7
	3. Ege	33	4.74	0.33	Gruplar İçi	273.91	810	0.33			
	4. Karadeniz	67	4.67	0.40							
	5. Doğu Anadolu	117	4.67	0.55	Toplam	288.04	816				
	6. İç Anadolu	63	4.67	0.42							
	7. Güneydoğu Anadolu	264	4.39	0.63							
Korunma Kontrol	1. Marmara	65	4.74	0.45	Gruplar Arası	16.94	6	2.82	8.07	.000*	1>7
	2. Akdeniz	208	4.54	0.67							3>7
	3. Ege	33	4.77	0.33	Gruplar İçi	283.21	810	0.35			
	4. Karadeniz	67	4.60	0.45							5>7
	5. Doğu Anadolu	117	4.75	0.59	Toplam	300.15	816				
	6. İç Anadolu	63	4.67	0.47							
	7. Güneydoğu Anadolu	264	4.38	0.62							
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	1. Marmara	65	4.73	0.46	Gruplar Arası	19.31	6	3.21	7.53	.000*	1>7
	2. Akdeniz	208	4.52	0.72							4>7
	3. Ege	33	4.62	0.41	Gruplar İçi	346.17	810	0.42			
	4. Karadeniz	67	4.71	0.41							5>7
	5. Doğu Anadolu	117	4.72	0.58	Toplam	365.49	816				
	6. İç Anadolu	63	4.59	0.55							
	7. Güneydoğu Anadolu	264	4.33	0.75							
Temizlik	1. Marmara	65	4.77	0.52	Gruplar Arası	13.75	6	2.29	5.28	.000*	1>7
	2. Akdeniz	208	4.59	0.73							5>7
	3. Ege	33	4.80	0.33	Gruplar İçi	346.17	810	0.43			
	4. Karadeniz	67	4.74	0.41							
	5. Doğu Anadolu	117	4.71	0.67	Toplam	365.49	816				
	6. İç Anadolu	63	4.70	0.46							
	7. Güneydoğu Anadolu	264	4.43	0.73							
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	1. Marmara	65	4.84	0.38	Gruplar Arası	14.04	6	2.34	6.76	.000*	1>5/7
	2. Akdeniz	208	4.60	0.69							6>5/7
	3. Ege	33	4.80	0.33	Gruplar İçi	280.50	810	0.34			
	4. Karadeniz	67	4.72	0.40							
	5. Doğu Anadolu	117	4.45	0.54	Toplam	294.55	816				
	6. İç Anadolu	63	4.80	0.38							
	7. Güneydoğu Anadolu	264	4.50	0.64							
Eğitim	1. Marmara	65	4.71	0.53	Gruplar Arası	19.67	6	3.28	6.55	.000*	1>7
	2. Akdeniz	208	4.50	0.79							5>7
	3. Ege	33	4.73	0.47	Gruplar İçi	405.58	810	0.50			
	4. Karadeniz	67	4.64	0.45							
	5. Doğu Anadolu	117	4.69	0.66	Toplam	425.26	816				
	6. İç Anadolu	63	4.61	0.55							
	7. Güneydoğu Anadolu	264	4.31	0.79							

\*\* p<.001

Öğretmen görüşlerine göre okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10'a göre, öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık [ F(4, 3592)=46.52 p<.001] gösterdiği bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe Testi

sonucunda; Şehir veya merkez ilçe puan ortalamasının ( $\bar{x}$ = 4.28) köy ( $\bar{x}$ = 3.79), kasaba ( $\bar{x}$ = 3.92) ve ilçe ( $\bar{x}$ = 3.91) puan ortalamasından anlamlı derece yüksek olduğu; büyükşehirlerde ( $\bar{x}$ = 4,14) bulunan okul yönetimleri kılavuza uyma puan ortalamasının köy ( $\bar{x}$ = 3.79) ve ilçe ( $\bar{x}$ = 3.91) puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçek alt boyutların puan ortalamalarının da benzer olduğu ancak sosyal ve ortak kullanılan alan ve eğitim alt boyutlarında ilçede bulunan okul yönetimleri puan ortalamalarının köylerde bulunan okul yönetimleri puan ortalamasından anlamlı olarak yüksek olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 10.

Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyma Durumları ANOVA Testi Sonuçları (Öğretmen Görüşleri)

	Yerleşim Birimi	n	$\bar{x}$	sd	Var K.	KT	df	KO	f	p	Farklılık
Hijyen Kontrol Ölçeği	1. Köy	609	3.79	0.94	Gruplar Arası	138.40	4	34.60	46.5 2	.000	4>1/2/ 3 5>1/3
	2. Kasaba	113	3.92	0.81							
	3. İlçe	1489	3.91	0.90	Gruplar İçi	2671.4 6	3592	0.74			
	4. Şehir veya Merkez İlçe	1216	4.28	0.77							
	5. Büyükşehir	170	4.14	0.75	Toplam	2809.8 6	3596				
Korunma Kontrol	1. Köy	609	3.84	0.90	Gruplar Arası	107.96	4	26.99	36.7 7	.000	4>1/2/ 3
	2. Kasaba	113	3.88	0.81							
	3. İlçe	1489	3.91	0.78	Gruplar İçi	2636.5 3	3592	0.73			
	4. Şehir veya Merkez İlçe	1216	4.26	0.79							
	5. Büyükşehir	170	4.07	0.81	Toplam	2744.5 0	3596				
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımları	1. Köy	609	3.77	1.04	Gruplar Arası	143.33	4	35.83	40.7 4	.000	4>1/2/ 3 5>3
	2. Kasaba	113	3.90	0.94							
	3. İlçe	1489	3.82	0.98	Gruplar İçi	3158.8 1	3592	0.87			
	4. Şehir veya Merkez İlçe	1216	4.23	0.82							
	5. Büyükşehir	170	4.07	0.80	Toplam	3965.2 3	3596				
Temizlik	1. Köy	609	3.69	1.15	Gruplar Arası	183.81	4	45.95	43.6 5	.000	4>1/2/ 3 5>1/3
	2. Kasaba	113	3.83	0.99							
	3. İlçe	1489	3.82	1.07	Gruplar İçi	3781.4 1	3592	1.05			
	4. Şehir veya Merkez İlçe	1216	4.23	0.91							
	5. Büyükşehir	170	4.07	0.85	Toplam	3965.2 3	3596				
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	1. Köy	609	3.82	1.03	Gruplar Arası	155.13	4	38.78	45.9 7	.000	3>1 4>1/2/ 3 5>1/3
	2. Kasaba	113	4.01	0.83							
	3. İlçe	1489	4.00	0.96	Gruplar İçi	3030.0 7	3592	0.84			
	4. Şehir veya Merkez İlçe	1216	4.37	0.81							
	5. Büyükşehir	170	4.01	0.80	Toplam	3185.2 0	3596				
Eğitim	1. Köy	609	3.79	0.96	Gruplar Arası	147.90	4	36.97	47.0 6	.000	3>1 4>1/2/ 3 5>1/3
	2. Kasaba	113	4.03	0.80							
	3. İlçe	1489	3.97	0.93	Gruplar İçi	2821.9 7	3592	0.78			
	4. Şehir veya Merkez İlçe	1216	4.32	0.78							
	5. Büyükşehir	170	4.21	0.79	Toplam	2969.8 8	3596				

Yönetici görüşlerine göre okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA Testi sonuçları Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11’e göre yönetici görüşleri incelendiğinde, okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu yerleşim birimine göre anlamlı farklılık [ F(4, 812)=5.23 p<.001]

gösterdiği bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe Testi sonucunda; Büyükşehir ( $\bar{x}= 4.70$  ve ilçe ( $\bar{x}= 4.59$  puan ortalamalarının köy ( $\bar{x}= 4.38$ ) puan ortalamasından anlamlı derece yüksek olduğu bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarında da en düşük puan ortalamasının köylerde bulunan okul yönetimlerine ait olduğu sonucu bulunmuştur.

Tablo 11.

Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okul Yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna Uyuma Durumları ANOVA Testi Sonuçları (Yönetici Görüşleri)

Yerleşim Birimi		n	$\bar{x}$	sd	Var K.	KT	df	KO	f	p	Farklılık
Hijyen Kontrol Ölçeği	1. Köy	155	4.38	0.64	Gruplar Arası	7.23	4	1.80	5.23	.000	3>1 5>1
	2. Kasaba	30	4.49	0.64							
	3. İlçe	341	4.59	0.58	Gruplar İçi	280.81	812	0.34			
	4. Şehir / Merkez İlçe	228	4.62	0.58							
	5. Büyükşehir	63	4.70	0.43	Toplam	288.04	816				
Korunma Kontrol	1. Köy	155	4.41	0.60	Gruplar Arası	4.69	4	1.17	3.22	.012	4>1
	2. Kasaba	30	4.52	0.63							
	3. İlçe	341	4.58	0.62	Gruplar İçi	295.45	812	0.36			
	4. Şehir / Merkez İlçe	228	4.61	0.59							
	5. Büyükşehir	63	4.66	0.47	Toplam	300.15	816				
İş Sağlığı ve Güvenliği Donanımı	1. Köy	155	4.34	0.74	Gruplar Arası	8.26	4	2.06	4.69	.001	3/4/5>1
	2. Kasaba	30	4.45	0.70							
	3. İlçe	341	4.57	0.66	Gruplar İçi	357.22	812	0.44			
	4. Şehir / Merkez İlçe	228	4.57	0.63							
	5. Büyükşehir	63	4.67	0.44	Toplam	365.49	816				
Temizlik	1. Köy	155	4.42	0.70	Gruplar Arası	7.95	4	1.99	4.52	.001	3/4/5>1
	2. Kasaba	30	4.45	0.73							
	3. İlçe	341	4.64	0.65	Gruplar İçi	357.37	812	0.44			
	4. Şehir / Merkez İlçe	228	4.65	0.69							
	5. Büyükşehir	63	4.73	0.43	Toplam	365.33	816				
Sosyal ve Ortak Kullanım Alanları	1. Köy	155	4.47	0.67	Gruplar Arası	6.04	4	1.51	4.25	.002	4/5>1
	2. Kasaba	30	4.57	0.67							
	3. İlçe	341	4.57	0.56	Gruplar İçi	288.51	812	0.35			
	4. Şehir / Merkez İlçe	228	4.68	0.59							
	5. Büyükşehir	63	4.76	0.49	Toplam	294.55	816				
Eğitim	1. Köy	155	4.21	0.88	Gruplar Arası	19.82	4	4.95	9.92	.000	3/4/5>1
	2. Kasaba	30	4.39	0.77							
	3. İlçe	341	4.58	0.66	Gruplar İçi	405.43	812	0.49			
	4. Şehir / Merkez İlçe	228	4.57	0.67							
	5. Büyükşehir	63	4.72	0.47	Toplam	425.26	816				

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyuma durumlarının incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada okul yönetimlerinin uyuma düzeyi öğretmenlere göre yüksek, okul yöneticilerine göre çok yüksek olarak bulunmuştur. Bu bulgu COVID-19 pandemisi hijyen kurallarına uyuma sürecinde bireylerde ciddi bir farkındalık yarattığını, alınan önlemlerin yüksek oranda standartlaştırılabildiğini düşündürmektedir. Uğurlu ve arkadaşları (2020) Covid-19 pandemisi sürecinde 1660 katılımcı ile yaptıkları çalışmada katılımcıların %79,8'inin el yıkama yönelik bilgilerinin, %89,4'ünün el yıkama sıklığının artmış olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye'deki okullarda gerçekleşen bu hızlı oluşum, okullarımızın bu sürece adapte olmakta başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyuma düzeyleri öğretmen ve yönetici görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Okullarda hijyen şartlarını sağlamaya çalışan temel aktör olan yöneticilerin bu uyum sürecini sağdıklarına ilişkin daha olumlu bir görüş ifade etmeleri beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin süreci dışarıdan gözlemleyen grup olarak, iyileştirilmesi gereken alanları daha kolay görmeleri mümkün olacaktır.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumlarına ilişkin öğretmen ve yönetici algısı öğretmenlerin hijyen eğitimi almış olma durumuna göre farklılık göstermektedir. Hijyen eğitimi almış öğretmenler öğretmenlerin kılavuza uyma düzeyini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum iki farklı şekilde değerlendirilebilir. İlki hijyen eğitimi almış öğretmenlerin daha objektif değerlendirme yapabilecekleri düşüncesidir. Bir diğer değerlendirme ise hijyen eğitimi almış öğretmenlerin okul yönetimini etkileyerek, yönetimle işbirliği içerisinde kılavuzda yer alan maddelerin gerçekleşmesi için katkı sağlamış olabilmeleri durumudur. Toplu yaşama alanı olan okullarda, çocukların temel kişisel hijyen bilgi ve becerisi ile okul temizliğinin yetersiz olması nedeniyle bulaşıcı hastalıklar hızla yayılmaktadır. Bunun sonucunda; ailelerinde, yakın çevrelerinde ve hatta büyük kitlelerde enfeksiyon gelişmektedir. Bu bakımdan okul, aynı zamanda sıkı gözlem ve koruyucu önlemlerin alınması gereken bir yerdir (Akçay ve Akın, 2012; Mbakaya, Lee ve Lee, 2019). Önlemleri alacak ve destekleyecek temel aktörlerden birinin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin hijyen eğitimi alması bir kez daha önem kazanmaktadır.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu coğrafi bölgeye göre farklılık göstermektedir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okul yönetimlerinin kılavuza uyma puan ortalamaları; Marmara, Akdeniz, Ege, Karadeniz ve İç Anadolu bölgelerindeki okul yönetimlerinin kılavuza uyma puan ortalamalarından daha düşüktür. Bu durum Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerindeki okul yönetimlerinin kaynak bulma ve yaratma konusunda daha dezavantajlı olması ile açıklanabilir. Çocukların sağlık konusunda olumlu tutum ve davranışlarının geliştirilmesine ve sağlık hizmetlerinin en iyi şekilde uygulanmasına elverişli bir ortam olarak tanımlanan okullarımızda (Güler ve Haylı, 2020), coğrafi bölge fark etmeksizin eşit kalitede yüksek hijyenin sağlanması önem arz etmektedir.

Okul yönetimlerinin MEB Eğitim Kurumlarında Hijyen Şartlarının Geliştirilmesi ve Enfeksiyon Önleme Kontrol Kılavuzuna uyma durumları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık göstermektedir. Şehir veya merkez ilçede bulunan okul yönetimlerinin kılavuza uyma puan ortalamaları, kasaba ve ilçelerde bulunan okul yönetimleri kılavuza uyma puanlarından; büyükşehirlerde bulunan okul yönetimleri kılavuza uyma puan ortalamaları ise köy ve ilçelerde bulunan okul yönetimlerinin kılavuza uyma puan ortalamalarından daha yüksektir. Köylerden şehir merkezine doğru geldikçe kılavuza uyma durumunun artıyor olması, okul yönetimlerinin kaynak bulabilmeleri, ilgili yerleşim yerindeki halkın farkındalık düzeyine bağlı olarak okul yönetimlerini denetlemesi ve kırsaldaki vaka oranlarının kısmi düşüklüğü ile açıklanabilir. Okul ortamı, çocukların hem fiziksel hem de sosyal açıdan sağlığını doğrudan etkilemektedir. Araştırmacılar öğrencilerin el yıkama ve maske takma alışkanlıklarını ikamet edilen yer değişkenine göre farklılaştığını bulmuşlardır (Chen vd.,2020; Islam vd., 2020). Bu durum ikamet edilen yer değişkeninin sadece yöneticilerin düzenlemelerini değil, halkın uygulamalarını da etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda karar vericilere, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmaktadır. Karar vericilerin kılavuzların oluşturulması ve eyleme geçirilmesi sürecinde bölgesel ve yerleşim yerine ilişkin farklılıkları göz önüne alması önerilmektedir. Başta Güneydoğu Anadolu bölgesi olmak üzere kılavuza uyma durumlarının düşük olduğu yerlere ilişkin karar vericilerin önem alması uygun olacaktır. Temel uygulayıcı olan okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin hijyen eğitimine tabi tutulması, özellikle köy ve kasabalardaki yönetimlerin hijyen şartlarının iyileşmesine yönelik desteklenmesi önerilmektedir. Kılavuz içerisinde yer alan ya da yer almayan koşulların iyileştirilmesinde okul yöneticilerin öğretmenlerin fikirlerini ve uygulamada desteklerini almaları önerilmektedir. Okullarda hijyen şartlarının iyileştirilmesine yönelik farklı değişkenlerin incelendiği nicel çalışmalar ile bölgesel ve yerleşim yerine göre oluşan farklılıkların nedenlerini araştıran nitel çalışmalar araştırmacılara önerilmektedir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 05.02.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/07



## Kaynakça

- Akçay, D. (2016) Okul ortamında bulaşıcı hastalıklardan korunmada okul hemşiresinin rolü. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 5(2), 84-94
- Arabacı, I. B. (2010). Ortaöğretim Okullarında sağlık hizmetlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 101-114.
- Armitage, R ve Nellums, LB. (2020) Considering inequalities in the school closure response to COVID-19. *Lancet Glob Health*, 8, 44.
- Ayaz S. (2014) İlköğretim öğretmenlerinin okul sağlığı hemşireliğine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(2), 42-52.
- Bailey, J. P., ve Schurz, J. (2020). COVID-19 is creating a school personnel crisis. *American Enterprise Institute*.
- Blake, M., Glaeser, A. H., Kriticos, S. ve Mutizwa-Mangiza, N. (2020). Water, sanitation, and hygiene policy in the time of COVID-19. *International Growth Centre Policy Brief*.
- Chen, X., Ran, L., Liu, Q., Hu, Q., Du, X. ve Tan, X. (2020). Hand hygiene, mask-wearing behaviors and its associated factors during the COVID-19 epidemic: A cross-sectional study among primary school students in Wuhan, China. *International Journal Of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2893-2903.
- Çaylan, R. (2007) El hijyeni. *Hastane İnfek Dergisi*, 11, 54-9.
- Gençoğlu, C. ve Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.
- Güler, Ç. ve Akın L. (2012) Okul sağlığı: Halk sağlığı temel bilgiler. *Hacettepe Yayınları*, 441-483.
- Güler, R. ve Haylı, Ç. M. Kavram Analizi: Sağlığı Geliştirme Modelinin Okul Sağlığına Uyarlanması. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 54-60.
- Gündüz, S. ve Albayrak, H. M. (2014). Okul Sağlığında Neredeyiz?. *Ankara Medical Journal*, 14(1), 29-33.
- Hargreaves, A. ve M. Fullan. 2020. Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 3/4, 327-336.
- Harris, A. ve Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40, 4.
- Health Protection Agency North West (2011) Infection control & communicable disease guidance for early years and school settings. [www.preston.gov.uk](http://www.preston.gov.uk) (Erişim: 10.10.2020)
- Islam, S. D. U., Mondal, P. K., Ojong, N., Bodrud-Doza, M., Siddique, M. A. B., Hossain, M. ve Mamun, M. A. (2020) Water, sanitation, hygiene and waste disposal practices as COVID-19 response strategy: insights from Bangladesh. *Environment, Development and Sustainability*, 1-22.
- Karaoğlu, M. K. ve Akın, S. (2018). Hastane enfeksiyonlarının önlenmesinde el hijyenine uyum ve el hijyeni uyumunun geliştirilmesi. *Sağlık ve Toplum*, 28(1), 3-10.
- Kurt, M. E., Korkutan, M. ve Yetiz, P. (2021) Covid-19 sonrası türkiye’de okul sağlığının geleceği. *Şehir ve Medeniyet Dergisi*, 6 (1), 580.
- Lorenc, A., Kesten, J. M., Kidger, J., Langford, R. ve Horwood, J. (2021). Reducing COVID-19 risk in schools: a qualitative examination of secondary school staff and family views and concerns in the South West of England. *BMJ Paediatrics Open*, 5(1).
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a) Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_09/04144812\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_egitim\\_2019\\_2020.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf) (Erişim: 02.03.2021)
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020b) Eğitim kurumlarında hijyen şartlarının geliştirilmesi ve enfeksiyonu önleme kontrol kılavuzu, ([http://merkezisgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/28133804\\_ETM\\_KURUMLARI\\_KILAVUZ\\_BASKI\\_4.pdf](http://merkezisgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/28133804_ETM_KURUMLARI_KILAVUZ_BASKI_4.pdf)) (Erişim: 02.03.2021)

- Önsüz, F. M. ve Hıdıroğlu, S. (2008). İstanbul'da farklı iki ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel hijyen alışkanlıklarının belirlenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 9(1), 9-17.
- Özkal, N. (2020). Okulöncesinden liseye öğretim programlarında temizlik ve hijyen: Türkiye örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 191-206.
- Pelen, K. ve Günay, O. (2013). İlköğretim okulu öğrencilerine verilen sağlık eğitiminin öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarına etkisi. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 22(1), 52-63.
- Pensiero, N., Kelly, A. ve Bokhove, C. (2020) Learning inequalities during the Covid-19 pandemic: how families cope with home-schooling, *University of Southampton Research Report*.
- Sağlık Bakanlığı (2012) *Türkiye el yıkama araştırması*. <http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Yayin/450> (Erişim: 23 Şubat 2021)
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Dördüncü Baskı). Lawrence Erlbaum Association.
- Şahinöz, T., Şahinöz, S. ve Kıvanç, A. (2017). Sağlığı geliştirmenin en kolay yolu: Okul sağlığı. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4), 303-312.
- TDK (2011). *Güncel Türkçe Sözcük*. (11. Bas.). Ankara: Türk Dil Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergüzel, T.T. ve Tarhan, N. (2017). *Machine learning approaches to predict repetitive transcranial magnetic stimulation treatment response in major depressive disorder* (Ed.), Proceedings of SAI Intelligent Systems Conference içinde (57-78. ss.). New York ; London: Springer.
- Töre, E. (2019). İlkokullarda okul sağlığı uygulamaları: Öğretmen ve idari çalışan görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Bütünsel Açıdan Çocuk içinde (117-132)*, Pegem Akademi.
- Uğurlu, Y. K., Durgun, H., Nemutlu, E. ve Kurd, O. (2020) COVID-19 salgını sırasında Türk toplumunun sosyal el yıkama bilgi ve tutumunun değerlendirilmesi. *Journal of Contemporary Medicine*, 10, 1-8.
- Uysal A., Koçer, A. ve Ergül, Ş. (2007). İlköğretim okullarının okul çevre sağlığı standartları yönünden değerlendirmesi. *STED/Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 16(11), 169-175.
- Varela, D. G. ve Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying south texas school district leadership during the COVID-19 pandemic. In *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 38, 4.
- Vermund, S. H. ve Pitzer, V. E. (2020). Asymptomatic transmission and the infection fatality risk for COVID-19: Implications for school reopening. *Clinical Infectious Diseases*, 72(9), 1493-1496.
- WHO (2020) *Rational use of personal protective equipment for coronavirus disease (COVID-19): interim guidance*, World Health Organization.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

## Extended Summary

### Introduction

Educational institutions are suitable environments for developing positive attitudes and behaviors of children about health and for the best implementation of health services (Güler and Haylı, 2020). However, communal living spaces, especially schools, are at high risk for spreading infectious diseases. Hygiene is called as “all of the practices and cleaning measures are taken to protect from environments that may harm health” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Hand, face, mouth, teeth, ear, foot, and nail cleaning can be counted among personal hygiene practices. Among individual hygiene behaviors, especially hand hygiene is important for protection from infectious diseases (Önsüz and Hıdıroğlu, 2008). Unacceptable hygiene conditions, infrastructure problems, and the increase in the use of closed areas increase the spread of various infectious diseases at schools, dormitories, and kindergartens (Akçay, 2016; Ministry of National Education [MEB], 2020b). Infectious diseases spread rapidly at schools with communal living areas due to insufficient basic personal hygiene knowledge and skills and school cleaning. As a result, infection develops in their families, close circles, and even in large masses. In this respect, a school is where strict observation and protective measures should be taken (Akçay and Akın, 2012; Mbakaya et al., 2019).

The Covid-19 pandemic, which affected the whole world at the beginning of 2020, interrupted many areas such as international travel, economic growth, and education. Learning processes were redefined in just a few months, and most students were supported with online and screen-based lessons (Hargreaves and Fullan 2020; Harris and Jones, 2020). According to UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization), 1.6 billion young people were left out of education during the Covid-19 pandemic, and their education processes were significantly reorganized. Preventive measures need to be taken to prepare schools for safe reopening. More physical distance between students, more available classrooms, lower classes, gradual school schedules, frequent hand washing, and cleaning classrooms can be counted as some of these measures (Bailey, Schurz, 2020).

The Ministry of National Education (MoNE), which plans to open educational institutions that have been closed intermittently since March 16th, 2020, more healthily and cleanly, has published the "Development of Hygiene Conditions in Educational Institutions and Infection Prevention Control Guide" as one of the main guiding sources. Aiming to standardize the indicators in the guide, MoNE planned to provide training to its personnel in cooperation with the Turkish Standards Institute (TSI) and conduct on-site inspections to comply with the conditions specified in the guide. As a result of these examinations and reports, it aims to document the educational institutions according to the guide (MEB, 2020b). In this study, the compliance levels of school administrators are examined, and the "MoNE Improvement of Hygiene Conditions in Educational Institutions and Infection Prevention Control Guide" (MEB, 2020b) is seen as an essential step in preventive health services at schools.

The purpose of this research is to examine the school administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions in MoNE Educational Institutions and the Infection Prevention Control Guide. This study seeks answers to the following research questions:

1. What is the level of compliance of school administrations with the Improving Hygiene Conditions in Educational Institutions and the Infection Prevention Control Guide, according to the opinions of teachers and school managers?
2. School administrators' compliance level with the Improving Hygiene Conditions and Infection Prevention Control Guidelines in MoNE Educational Institutions does differ with significantly according to;
  - a. The opinions of teachers and administrators,
  - b. The situation of teachers and managers taking hygiene training,
  - c. The geographic area where the school is located,
  - d. The settlement where the school is located?

## Method

The research was carried out in the descriptive survey model, which is one of the survey model types. 1 million 117 thousand 686 teachers and administrators working in seven different regions in Turkey constitute the research population (MEB, 2020a), and 4144 teachers and administrators constitute the sample of the research. A quota sampling method was used to determine the sample. Quota sampling is when the researcher first groups the ones with certain characteristics from the research population and takes a sample from them until a certain number is reached (Yağar and Dökme, 2018).

In the research, "personal information form" and "School Hygiene Questionnaire" were prepared by the researchers using the Self-Assessment Questionnaire of the Infection Prevention and Control Guidelines for Improving Hygiene Conditions and Infection Prevention Control Guide in Educational Institutions, which was used as a data collection tool. Ethics committee approval was obtained by researchers from Istanbul Sabahattin Zaim University before data collection. During the application, the questionnaire form was delivered to the participants online. Responses were analyzed by a statistical package program.

## Findings

As a result of the analyzes made, it was determined that the school administrations had a high level of compliance with the Improving Hygiene Conditions and Infection Prevention Control Guide in the Educational Institutions of the Ministry of National Education. The level of school administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions and Infection Prevention Control Guide in MoNE Educational Institutions differs significantly according to the opinions of teachers and administrators. It has been found that teachers who have taken hygiene training perceive compliance with the guide higher. School administrators' compliance with the guide differs significantly according to the geographical region and settlement of the school. The average score of school administrators in Eastern and Southeastern Anatolian Regions to comply with the guide; it is lower than the average score of school administrations in the Marmara, Mediterranean, Aegean, Black Sea, and Central Anatolia regions. The average score of the school administrations complies with the guide in the city and the central district is higher than school administrations in town. On the other hand, the mean score of complying with the guide of school administrations in metropolitan cities is higher than the mean score of complying with the guideline of school administrations in villages and districts.

## Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, it was found that school administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions and the Infection Prevention Control Guidelines Educational Institutions in MoNE was high. This finding suggests that the COVID-19 pandemic has created a severe awareness in individuals in complying with the hygiene rules, and the precautions taken can be highly standardized. Uğurlu et al. (2020) conducted a study with 1660 participants during the Covid-19 epidemic. It was determined that 79.8% of the participants had increased knowledge of handwashing and 89.4% had increased handwashing frequency. Similarly, the rapid formation at our schools during the Covid-19 epidemic can be interpreted as that our schools have successfully adapted to this process.

The perception of teachers regarding the development of school administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions and the Infection Prevention Control Guidelines Educational Institutions in MoNE differs depending on whether the teachers have received hygiene training. Teachers who have received hygiene training perceive the level of teachers' compliance with the guide as higher. This situation can be evaluated in two different ways. The first is the idea that teachers with hygiene training can make more objective assessments. Another evaluation is that teachers who have received hygiene training may have contributed to the realization of the items in the guide in cooperation with the school administration by influencing the school administration.

School administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions and the Infection Prevention Control Guidelines Educational Institutions in MoNE varies according to the geographical region of the school. The average score of school administrators in Eastern and Southeastern Anatolian Regions to comply with the guide is lower than the average score of school administrations in the Marmara, Mediterranean, Aegean, Black Sea, and Central Anatolia regions. This situation can be

explained by the school administrations in the Eastern and Southeastern Anatolia Regions are more disadvantaged in finding and creating resources.

School administrators' compliance with the Improving Hygiene Conditions and the Infection Prevention Control Guidelines Educational Institutions in MoNE differs according to the school's location. The fact that the situation of complying with the guide increases as you move from the villages to the city center can be explained by the fact that the school administrations can find resources, control the school administrations depending on the awareness level of the people in the relevant settlement, and the low partial rate of cases in the countryside.

In line with the study's findings, suggestions are presented for decision-makers, practitioners, and researchers. It is recommended that decision-makers consider regional and residential differences in the creation and implementation of guidelines. It would be appropriate for decision-makers to take importance in places where compliance with the guideline is low, especially in the Southeastern Anatolia region. It is recommended that school administrators and teachers, the leading practitioners, be subject to hygiene training. The administrations in villages and towns are supported to improve hygiene conditions. Quantitative studies examining different variables to improve hygiene conditions at schools and qualitative studies investigating the reasons for regional and residential differences are recommended to researchers.

## Ek- 1.

## Hijyen Kontrol Ölçeği

(1)Lütfen, **çalışmakta olduğunuz okulu** düşünerek aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi, "**kesinlikle katılmıyorum**" dan "**kesinlikle katılıyorum**" a doğru uzanan ölçek üzerinde, sizin için en doğru seçeneğe çarpı (X) işareti koyarak değerlendiriniz.

**ÇALIŞTIGIM OKULDA;**

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum
1	Okulun tüm alanları içerecek şekilde öğrenci, öğretmen, veli vb. grupların tamamını kapsayan salgınlara yönelik(COVID-19 vb.) riskler değerlendirmektedir.					
2	Salgın hastalık dönemlerine (COVID-19 vb.) özgü, bulaş riskini minimum düzeyde tutacak şekilde donanımlar (maske, dezenfektan vb.) mevcuttur.					
3	Uygun temizlik ve dezenfeksiyon işlemlerini gerçekleştirmektedir.					
4	Tüm faaliyet planlamaları, tüm grupların (öğrenci, öğretmen, veli vb.)erişilebilirliği dikkate alınarak yapılmaktadır.					
5	Salgın durumlarında (COVID-19 vb.) öğrenciler ve personelin (öğretmeler ve diğer çalışanlar) devamsızlıkları takip edilmekte, devamsızlıklardaki artışların salgın hastalıklarla ilişkili olması halinde gerekenler yapılmaktadır.					
6	Salgın durumlarında (COVID-19 vb.) semptomları olan hastaları tespit edebilmeye yönelik uygulamalar (Örneğin; ateş ölçer, termal kameralar) bulunmaktadır.					
7	Sağlık durumu uygun olmayanlar kuruluşa alınmayıp, en yakın sağlık kuruluşuna yönlendirilmesi yapılmaktadır.					
8	Kuruluş girişleri ve içerisinde uygun yerlere salgın hastalık dönemlerine özgü kuralları açıklayan (sosyal mesafe, maske kullanımı, el temizliği vb.) bilgilendirme amaçlı afişler vb. asılmıştır.					
9	Salgın hastalık (COVID-19 vb.) şüpheli vakaların tahliyesi/transferi ile ilgili yöntem belirlenmiştir.					
10	Eğitim faaliyetine başlamadan önce ve belirlenmiş periyotlarda binaların genel temizliğinin su ve deterjanla yapılmaktadır.					
11	Kuruluş girişlerine personel, öğrenci, veli, ziyaretçilerin el hijyenini sağlayabilmeleri için gerekli altyapı (uygun noktalarda el yıkama imkânı, mümkün olmadığı noktalarda ve alanlarda %70 alkol bazlı antiseptik madde vb.) sağlanmıştır.					
12	Salgın hastalık (COVID-19 vb.) durumlarında maskesi olmayanlar için bina girişinde maske bulundurulmaktadır.					
13	Giriş kuralları, salgın hastalık (COVID- 19 vb.) durumlarına özgü belirlenmiş ve uygulanmaktadır.					
14	Güvenlik personeli, salgın hastalık durumlarına özgü giriş kuralları hakkında bilgi sahibidir.					
15	Ziyaretçilere girişte HES kodu sorulmaktadır.					
16	Girişte alkol bazlı el antiseptiği bulunmaktadır.					
17	Bekleme alanı/Lobi'nin oturma düzeni, salgın hastalık dönemleri (COVID-19 vb.) ve genel hijyen kurallarına uygun önlemlere (fiziksel mesafe sağlanması vb.) göre düzenlenmiştir.					
18	Tüm alan ve içindeki mobilya/şeyaların, temizlik/ dezenfeksiyon plan/programlarında belirlenen şekilde temizlik ve dezenfeksiyon işlemleri sağlanmaktadır.					
19	Dersliklerde temizlik/dezenfeksiyon plan/programlarına uygun olarak temizlenmekte ve dezenfekte edilmektedir.					
20	Dersliklerde havalandırma sistemleri dışarıdan temiz hava alacak şekilde ayarlanmıştır.					
21	Salgın hastalık dönemlerinde (COVID-19 vb.) sınıflarda oturma düzeninin sağlık otoritelerince belirlenen önlemlere (yüz yüze gelecek şekilde karşılıklı olmaması ve çapraz oturma düzeni vb.) uygunluğu sağlanmıştır.					
22	Salgın hastalık dönemlerinde (COVID-19 vb.) kitap, kalem vb. eğitim malzemelerinin kişiye özel olması, öğrenciler arası malzeme alışverişi yapılmaması kontrol altına alınmıştır.					
23	Öğretmenler odasının yerleşimi, sosyal mesafeye dikkat edilerek düzenlenmiştir.					
24	Salgın hastalık durumlarında (COVID- 19 vb.) öğretmenler odasına ziyaretçi kabul edilmemektedir.					
25	Öğretmenler odasının havalandırma sistemleri dışarıdan temiz hava alacak şekilde ayarlanmıştır.					
26	Öğretmenler odasında alkol bazlı el antiseptiği bulunmaktadır.					
27	Öğretmenler eşya kullanımında (bardak, kalem vb)kişisel eşyalarını kullanırlar.					
28	Kantin temizlik/dezenfeksiyon plan/programlarına uygun olarak temizlenmektedir.					
29	Kantinde para ile teması engelleyecek uygulamalar düzenlenmiştir.					
30	Kantin personelinin kişisel hijyen ve salgın hastalıklara yönelik (sıklıkla el yıkama, öksürük / hapşırık adabı) kurallara sıkı bir şekilde uyma farkındalığı vardır.					
31	Personelin işe özgü donanımlar (maske, bone, eldiven vb.) kullanması sağlanmıştır.					
32	Kantin girişlerinde alkol bazlı el antiseptiği bulunmaktadır.					

## Evaluation of Textbooks in Turkey and Iran: Visual Elements, Page Layout and Cover Designs <sup>1</sup>

Shiva Shahinpoor <sup>2</sup> Gülgün Bangir-Alpan <sup>3</sup>

### To cite this article:

Shahinpoor, S. ve Bangir-Alpan, G. (2021). Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesi:Görsel öğe,sayfa ve kapak tasarımları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 255-280. doi:10.30900/kafkasegt.931939

Research article

Received:15.05.2021

Accepted:18.08.2021

### Abstract

This study aims to compare and evaluate the textbooks in Turkey and Iran in terms of principles of visual design. This paper, in which descriptive analysis approach was chosen among the descriptive research methods, investigates documents. Data sources of the research consist of Maths, Social Sciences and Science textbooks for the 3<sup>rd</sup> grade of primary schools published by the Ministry of Education in Turkey, and Maths, Social Sciences and Empirical Studies textbooks for the 3<sup>rd</sup> grade of primary schools prepared by the Department of Curriculum Development and Writing in Iran. In the selection of textbooks, criterion sampling method was used. Criterion conditions are as follows: the textbooks have to be published by state institutions, they have to cover similar courses (contents) and grades, they have to be at the level of the 3<sup>rd</sup> grade of primary schools, in which visuals are heavily used. In this study, design of the visual elements, page design and cover design were determined as themes and categories for the visual design of textbooks. "Theme" was determined as the unit of analysis. Data collected through the examination of the documents were analysed thematically and categorically. To ensure the reliability of the study, documents were analysed by two researchers and the agreement between the two researchers was taken into consideration. The visual elements category in the textbooks were investigated under two separate titles: illustration and photography. Research results are as follows: In terms of compatibility with design principles, illustrations of textbooks in Iran are more compatible compared to the illustrations of the textbooks in Turkey. Photography is used more than illustrations in textbooks in Iran. The textbooks in Iran were found to be more successful in terms of the design of the visual elements and cover design whereas two of the textbooks in Turkey were found to be more successful in page design.

**Key Words** : Visual design of textbooks, textbooks in iran, textbooks in turkey

<sup>1</sup> This study is a part of the thesis entitled "evaluation of textbooks in Turkey and Iran in terms of principles of visual design" approved by Institute of Education Sciences Gazi University, presented as an oral presentation in international congress on curriculum and instruction (2019).

<sup>2</sup>  Corresponding Author, shiva.sh1926@gmail.com, Gazi University, Institute of Educational Sciences Doctoral Student, Turkey

<sup>3</sup>  Prof.Dr, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Turkey



## Türkiye ve İran'daki Ders Kitaplarının İncelenmesi: Görsel Öge, Sayfa ve Kapak Tasarımları <sup>1</sup>

Shiva Shahinpoor <sup>2</sup> Gülgün Bangir-Alpan <sup>3</sup>

### Atıf:

Shahinpoor, S.ve Bangir-Alpan, G. (2021). Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesi:Görsel öge,sayfa ve kapak tasarımları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 255-280. doi:10.30900/kafkasegt.931939

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**15.05.2021


**Kabul Tarihi:**18.08.2021


### Öz

Bu çalışmada Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yaklaşımı tercih edilen çalışmada doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını; Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilkokul 3.sınıf Matematik, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri ders kitapları ve İran'da Eğitim Programı Planlama ve Yazma Dairesi Teşkilatı tarafından hazırlanan ilkokul 3. sınıf Matematik, Sosyal Bilgiler ve Ampirik Bilimler ders kitapları oluşturmaktadır. Ders kitaplarının seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt koşulları; ders kitaplarının resmi kurumlarca basılmış olması, benzer dersleri (içeriği) ve sınıfları içeriyor olması ve ayrıca görsellerin yoğun olarak kullanıldığı ilkokul 3. sınıfları kapsamıdır. Bu çalışmada ders kitaplarının görsel tasarımı tema ve kategorileri; görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı, kapak tasarımı olarak belirlenmiştir. Analiz birimi olarak da "tema" seçilmiştir. Doküman incelemesinden elde edilen veriler kategorik ve tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırmayı güvenilir kılmak için dokümanlar iki kişi tarafından analiz edilmiş ve uyuşuma bakılmıştır. Ders kitaplarındaki görsel öğeler kategorisi, resimleme ve fotoğraf olarak iki ayrı başlıkta incelenmiştir. Araştırma sonuçları şöyledir: Tasarım ilkelerine uyum bakımından İran'daki ders kitaplarının resimlemeleri, Türkiye'deki ders kitaplarının resimlemelerinden daha uyumludur. İran'daki kitaplarda fotoğraf, resimlemelerden daha fazla kullanılmıştır. İran'daki ders kitapları görsel öğelerin tasarımında ve kapak tasarımında; Türkiye'deki ders kitaplarından iki tanesi ise sayfa tasarımında daha başarılı bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ders kitaplarının görsel tasarımı, iran'daki ders kitapları, türkiye'deki ders kitapları

<sup>1</sup> Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından kabul edilen türkiye ve irandaki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesi isimli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümü olup, uluslararası eğitim programları ve öğretim kongresi (2019) isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, shiva.sh1926@gmail.com, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi, Türkiye

<sup>3</sup>  Prof.Dr, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Nasıl öğreteceğim?" sorusu öğrenme öğretme süreci bakımından önemlidir. Nasıl öğreteceğim? sorusunun yanıtı, eğitim durumlarının, diğer deyişle öğrenme-öğretme sürecinin tasarımında gizlidir. Bu soru ve süreç tasarımı, öğretim teknolojisi disiplininin araştırma alanlarından biridir. Öğretim teknolojisi, eğitimin özel amaçlarının gerçekleştirilmesi için araç-gereçlerden yararlanılarak oluşturulan ders içerikleri, öğretim materyalleri gibi öğrenme ortamını zenginleştiren öğelere yer vermektedir (Özdemir ve Özdemir, 2019). Öğretim materyalleri, öğretim teknolojisinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve işleyişinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğretim materyalleri, eğitim hizmetini yaygınlaştırarak geniş kitlelere ulaştırmak, eğitim kurumlarında halihazırda var olan öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkin kılmak ve öğrenme-öğretme etkinliklerini bireyselleştirmek gibi üç temel gereksinimi karşılamak için geliştirilmektedir. Öğretim materyallerinin sağladığı tüm olanaklar, bu üç temel gereksinim ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olmaktadır (Hızal, 1983). Öğretim materyalleri içinde ders kitapları, eğitim hizmetini geniş kitlelere ulaştırma konusunda önemli bir yere sahiptir. Ders kitaplarının öğrenme öğretme süreçlerine etkisi ile öğrenme öğretme etkinliklerini bireyselleştirmesi yönündeki çalışmalar sürmektedir (Alpan, 2004; Bozkaya, 2002; Mohammadi ve Abdi, 2014; Woodward, Lloyd ve Kimmons, 2017) Bu makale de söz konusu çalışmalardan biri olma amacını taşımaktadır.

Zamanla bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi, ders kitaplarının yerini sarsmış görülmüş, ders kitapları eğitimdeki yerini ve önemini daima korumuştur (Kaya, 2006). Ders kitapları bilgiyi öğrencilere ulaştırmada ve geniş kitlelere yaymada ve bireysel öğrenmede çoğunlukla tercih edilen materyallerdir. Kitaplar aracılığıyla öğrenci, öğretmenin derste anlattığı bilgileri istediği zaman, istediği yerde ve istediği sıklıkta tekrar etme olanağı bulmaktadır (Küçükahmet, 2002, s.123). Bu durum öğrencilere, bilişsel beceri düzeylerine bağlı olarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Öğretmen tarafından bakıldığında ise ders kitapları onların en önemli yardımcıları ve destekçileridir. Diğer yandan ülkelerin eğitim politikası okullarda verilen eğitimle uygulamaya dönüşmekte, bu amaca ulaşmak için de en önemli aracılık rolünü ders kitapları üstlenmektedir (Demirel, 2001). Bu kadar rol ve sorumluluk yüklenen ders kitaplarının içeriği, işlevselliği, düzeni, biçimsel özellikleri ve estetik oluşu gibi tasarım özellikleri öğrenciye etkili öğretimsel mesaj iletmeye bakımından oldukça önemlidir. Alkan'ın (1979, s.245) belirttiği gibi, eğitsel bir araç ve ortam olarak bir ders kitabının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin işlevlerini doğru bir şekilde yerine getirebilmesi için kitabın içeriği, bu içeriğin örgütlenmesi, görsel düzeni ve mekanik yapısıyla ilgili bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Kitaplar, bilgi vermenin yanı sıra çocuğun hayal dünyasını ve estetik duygularını, farkında olmadan geliştiren öğretim materyalidirler. Ders kitapları, tasarımları ve resimlemeleri aracılığı ile çocuğun gelişimine yardımcı olmaktadır (Doyran, 1997). Eğitimciler görsel yolun, etkin öğrenme yollarından biri olduğunu söylemektedir. Görsel araçlar, görsel öğeler, görsel algının gelişiminde ve öğrenmede oldukça önemlidir (Lohr, 2011). Altı Fen bilgisi ders kitabı üzerinde yapılan bir incelemede, kitap alanının % 55'inin görsel öğelerden oluştuğu görülmüştür (Mayer, 1993). Görsel öğeler, bilim kavramlarının öğretiminde önemli bir rol oynar (Ametller ve Pinto, 2002). Görsellerden öğrenme, öğrencilerin yalnızca sözlü metinden elde edemeyecekleri bilgiyi kazanmalarını sağlayabilir (Mayer, Bove, Bryman, Mars ve Tapangco, 1996). Kitabın gelişimi okur yazarlığın artmasında, televizyon ve video gibi görsel ve işitsel araçların yaşamda yer alması da görsel algının güçlenmesinde etkili olmuştur (Ö.Uçar, T.F.Uçar, Kılıç, Orhan ve Taşçıoğlu, 2011, s.176). Bu bağlamda ders kitapları, sadece metin okuyazarlığına seslenen materyal olmaktan giderek uzaklaşmıştır. Böylelikle ders kitapları, öğrencinin görsel algısına seslenen, metinle görsel tasarımın bütünleştiği bir öğrenme ve öğretimsel mesaj ortamı olmaktadır. Söz konusu ortam, ders kitaplarının tasarımı ile ilgilidir. Ders kitaplarının tasarımı temel olarak içerik ve biçim yönünden ele alınabilir. Öğretim programları rehberliğinde hazırlanan ders kitaplarında biçimsel tasarım, içerik tasarımı kadar önemlidir. Ders kitaplarındaki görsellerin, yazı karakterlerinin, grafiksel anlatımların içeriği desteklemesinin yanında, estetik ve eğitsel bir değer taşıması ve öğretim programı kazanımları ile uyumlu olması gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Ders kitaplarının hazırlanmasında aradığı nitelikleri dört ana başlıkta toplamıştır: 1. İçerik, 2. Dil, anlatım, üslup, 3. Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme, 4. Teknik Tasarım ve Düzenleme (TTKB, 2019). TTKB Ders kitaplarının biçimsel tasarımına 4. sıradaki “teknik tasarım ve düzenleme” başlığı altında yer vermiştir. Söz konusu başlık altında Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinden (MEB, 2012) alınmış şu açıklama yer almaktadır “Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılır” (TTKB, 2019, s.7). TTKB’nin son yıllarda ders kitaplarının standartlarını geliştirmeye yönelik çabaları bilinmektedir. Ancak yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bazı araştırmalar Türkiye’deki ders kitaplarının fiziksel yapısı ve görsel tasarımının gelişmiş ülkelerin ders kitapları ile karşılaştırıldığında istenen nitelikte olmadığını vurgulamaktadır (Doğan ve Tuğ 2017; Şahin, 2011; A. Y. Kaptan ve Kaptan, 2019; Karababa, 2005; Kaya, 2006). Kitapların görsel tasarımı, genelde yazarların estetik bakış açılarına, matbaanın uzman çalıştırma imkanlarına göre, görsel tasarım ilkelerine yeterince uyum göstermeden yapılmaktadır ve denetim yetersizliği bu konudaki olumsuzlukların nedenidir (İşler, 2003, s. 57). Kitaplarda tasarım yerine, karmaşa ile karşılaşmaktadır. Kalabalık, yoğun sayfa tasarımları, sıkıştırılmış yazılar, hayli amatörce yapılmış durgun resimlemeler, fazladan renk kullanımları, özellikle ilköğretim ders kitaplarında rastlanabilecek tasarım sorunlarından bazılarıdır (Pektaş, 2002). Ders kitaplarına yerleştirilmiş görsel öğeler, “görsellere yer verme” endişesi ile gerçekleştirilmektedir. Özellikle öğrencilerin ders kitaplarındaki görselleri tam olarak kullanmadıklarını gösteren çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin görsellerin okunabilirliğine katkıda bulunan faktörler hakkında daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir (Eshach ve Schwartz, 2002). Cook (2008), lise biyoloji öğrencilerinin ders kitabındaki görsel öğeleri tanıma, anlama ve yorumlayabilmeleri üzerine çalışmıştır. Ders kitabındaki görsel öğelerin tasarımında öğrenci seviyesi, beklentileri, algılama biçimi, ilgileri gibi özelliklerinin, başka bir ifadeyle hedef kitlenin tanımlanması önemlidir. İnsanın göz yapısından, görme biçimlerinden ve öğrenme kuramlarından elde edilen bilgilerle gerçekleştirilen görsel tasarım, ders kitabını hedefine ulaştırabilir (Alpan, 2010). Ders kitaplarının görsel tasarımı eğitsel ve estetik kaygılar içeren birtakım ilkeler ışığında gerçekleştirilmelidir. Söz konusu ilkelerin kültürlerarası ve evrensel boyutta olması beklenir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye ve İran’daki ders kitapları görsel tasarım ilkeleri bakımından karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir.

Türkiye ve İran, Orta Doğu’nun iki önemli komşu ülkesi, tarihi, kültürel, siyasi, ekonomik ve coğrafi ilişkileri oldukça köklü olan ülkelerdir. Bu ülkelerin ders kitaplarını karşılaştırmak, eğitim politikalarının zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirme olanağı sağlayabilir. Olası bir sorunun çözümü, diğer ülkenin eğitim sistemindeki sorunun çözümüne (Özlük, 2016) tanık olma fırsatı verebilir. Çalışma sonucunda elde edilen verilerin ders kitaplarının gelişimine katkı sağlayacağı ön görüşü araştırmayı önemli kılmaktadır. Ders kitaplarının yetkili kurumlarca hazırlanma süreci her iki ülkede farklılık göstermektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 16. 01. 1991 gün ve 10 sayılı kararı uyarınca yürürlüğe giren “Ders Kitapları Yönetmeliği” ile özel sektöre ders kitabı hazırlama izni verilmiştir (Kaya, 2006, s.81). Resmi Gazete’de yayımlanan MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği’nde (MEB, 2012), ders kitabı hazırlama ve hazırlatma süreci detaylı olarak verilmiştir. Hizmet birimine ve yayınevlerine ilişkin sürecin alt başlıkları özetle şöyledir: Yayınevlerinde aranacak ölçütler; ders kitaplarının nitelikleri ve hazırlanması; taslak ders kitaplarının başvurusu; ön inceleme, inceletme ve inceleme ücretinin tespiti ve değerlendirilmesi; taslak ders kitaplarının başkanlığa teslimi; panelist inceleme değerlendirme veri tabanının oluşturulması; panel inceleme ve değerlendirme süreci; kurulca kabul edilen ders kitaplarının yayımlanması; eğitim ve öğretim program değişikliklerinin ders kitaplarına yansıtılması; yayımlanan ders kitaplarının kontrolü ve güncellenmesidir (MEB, 2012). Görüldüğü gibi kitapların okullara dağıtılmasına kadar, aşamalı, organize ve kontrollü bir denetim süreci ile karşılaşılmaktadır.

Diğer yandan İran’da ise ülke genelinde okullarda tek tip ders kitabı öğrencilere okutulmaktadır (Farhadiyan ve Farhadi, 2015; Yazdani, 2016). İran’da ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki tüm derslerin tasarlanmasında ve planlanmasında "Ders Kitabı Planlama ve Derleme Ofisi" adlı merkez

teşkilatı sorumludur. Söz konusu teşkilat, Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurumu'nun dairelerinden biridir ve ders kitaplarının planlanması ve derlenmesi üzerinde çalışmaktadır (Dadar, 2010). İran ders kitaplarının hazırlanması için alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, psikologlar ve İslam Eğitim Bilimleri uzmanlarından oluşmuş program geliştirme şurası bir araya gelmektedir (Dadar, 2010). İran ve Türkiye gibi merkezi eğitim sistemine sahip olan ülkelerde içerik, genellikle ders kitapları yardımı ile sunulduğu için ders kitapları eğitim için asıl kaynak olarak görülmektedir.

Ders kitapları ile ilgili literatür taramasında, ders kitaplarının içeriğinin değerlendirilmesi ve kullanımına yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Koray, Bahadır ve Geçgin, 2012; Woody, Daniel ve Baker, 2010). Ancak içerikle birlikte veya bağımsız olarak görsel tasarıma odaklanan çalışmalara daha az rastlanmaktadır (Alpan, 2004 ; Lee, 2010). Buna ek olarak ders kitaplarının görsel tasarımı üzerine ülke bazında karşılaştırmaların yapıldığı çalışmalar da sınırlı sayıdadır. Subaşı (2019), Türkiye ve İran 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını tasarım ilkeleri bağlamında incelemiştir. Zamani ve Esficiani (2006), İran, Amerika ve İngiltere Fen Bilimleri ders kitaplarında görsel öğelerin işlevsel kullanımı ile ilgili bir karşılaştırma çalışması yapmıştır. Doğan ve Tuğ (2017), Türkiye'nin ve uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin (Amerika, İsveç, Kanada, Japonya, Almanya, Finlandiya, Fransa, Singapur, Polonya, Danimarka) Sosyal Bilgiler ders kitaplarını tasarım boyutu açısından değerlendirmiştir. Karababa (2005) Türkiye'de ve İngiltere'de 3. ve 5. sınıf ders kitaplarının, çocuğun anadili gelişimi sürecine katkılarını değerlendirirken, kullanılan resimlerin özelliklerini de incelemiştir. Ders kitaplarının görsel tasarımı ile ilgili diğer araştırmalara bakıldığında ise temel eğitimde görsellerden öğrenmenin ağırlığı nedeniyle hemen hemen hepsinin ilköğretim düzeyinde olduğu görülmektedir (Alpan, 2004; Aşçı, 2014; Arslan, 2008; Baş ve İnan Yıldız 2014; Çakır, 2006; Demir, Baştaş ve Yücesoy, 2021; Dursun ve Eşgi, 2008; Kab, 2012; Keser, 2004; Ö. Mazlum ve Mazlum, 2016; Şahin, 2011; Uluşık, 2008; Yige, 2010). Bu çalışmada da, Türkiye ve İran'daki 3. sınıf Hayat Bilgisi (İran'da adı Sosyal Bilgiler) Fen Bilimleri (İran'da adı Ampirik Bilimler) ve Matematik ders kitapları görsel tasarım ilkeleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Kitapların görsel öğelerinin tasarımı, sayfa tasarımı ve kapak tasarımı söz konusu ilkeler bakımından nasıldır? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. "Görsel öğeler", ders kitaplarında yer alan resimlemeler (illüstrasyon) ve fotoğraflar anlamında kullanılmıştır. Bir ders kitabında görsel öğelerin kullanılmasının amacı mesajın açık, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun biçimde aktarılmasına katkıda bulunmaktadır (Alpan, 2010). Öğrenciler karşılaştıkları görsel öğelerde, sağlam, dinamik desen, etkili renk, kalite, yalınlık, gerektiği kadar vurgulama, dengeli ve bütünlük içinde estetik bir tasarım bulurlarsa algılamaları daha kolay olmaktadır (Alpan, 2010; Pettersson 1993, 78 ; Wolff ve Levin 1972). "Sayfa tasarımı" ders kitabındaki sayfalarda yer alan yazılar, görseller, sayfa numaraları, kutular, dikkat çekme araçları vb. öğelerin ve karşılıklı gelen sayfaların da amaca uygun olarak bir bütünlük içinde, boşluk kullanımına dikkat ederek tasarlanmasıdır. "Kapak tasarımı" ise öğrencinin ders kitabına ilişkin algılarına etkileyen önemli bir unsurdur. Ders kitabını eline alan öğrenci ilk olarak kapak ile karşılaşır. Kapak tasarımının içeriği temsil etme gücü, estetik ve albenili oluşu, kapakta bilgilendirici tanıtıcı unsurların bulunması, sırt, ön ve arka kapak tasarımının bütünlük içinde olması gibi özellikler görsel tasarım ile ilgilidir. Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel öğeleri, sayfa tasarımı ve kapak tasarımları yukarıda özetlenmeye çalışılan görsel tasarım ilkeleri bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

## Yöntem

Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırma problemiyle ilgili yayınlanan yazılı, görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya katılabilir. "Buna göre doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 140). Bu çalışmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal bir örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir çalışmada gözlem birimleri belirli özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da olgulardan veya durumlardan oluşturulabilir. Ölçütü karşılayan birimler ise örnekleme alınır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve

Demirel, 2014, s.91). Bu araştırmada ders kitaplarının seçiminde dikkate alınan ölçüt; kitapların her iki ülkede benzer koşullara, özelliklere ve durumlara sahip olmasıdır. Bu durumlar; ders kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı gibi resmi kurumlarca basılmış olması, benzer dersleri (içeriği) ve sınıfları içeriyor olması ve ayrıca görsellerin yoğun olarak kullanıldığı ilkokul 3. sınıfları kapsamasıdır.

### **Etik Kurul İzin Belgesi**

Bu araştırmada araştırma sorularına bağlı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağını insanlar değil doküman olarak ders kitapları oluşturmuştur. Bu nedenle bu araştırma etik kurul raporu gerektirmemektedir.

### **Araştırmanın Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi**

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan araştırmanın veri kaynağını; Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ilkokul 3.sınıf Matematik, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri ders kitapları ve İran’da Ders Kitabı Planlama ve Derleme Ofisi tarafından hazırlanan ilkokul 3. sınıf Matematik, Sosyal Bilgiler ve Ampirik Bilimler ders kitapları oluşturmaktadır. Türkiye Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri ders kitapları ile İran Sosyal Bilgiler ve Ampirik Bilimler ders kitapları isimleri bakımından farklılık gösteren fakat içerik bakımından örtüşen ve birbirinin koşutu olarak görülen kitaplardır. Bailey’e (1982) göre, dokümanlar dört aşamada analiz edilebilir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Adı geçen dokümanlar diğer araştırmacılar tarafından kullanılmak istenebilir veya kullanılabilir; araştırmacının ulaştığı sonuçların geçerlilik derecesi sınanabilir veya daha önce varılmış sonuçlardan farklı ve seçenekli diğer bazı sonuçlara ulaşma olasılığı ortaya çıkabilir. Bu anlamda, nitel araştırmada zaman zaman karşılaşılan bir sorun olan bir araştırmanın tekrar edilebilirliği, önemli oranda sağlanmış olur (Marshall ve Rossman, 1995). Bu araştırmada doküman olan ders kitaplarının görsel tasarımı, kategorik olarak incelenmiştir. Araştırmacı, alandaki ilgili kuramlardan yola çıkarak ya da kendi oluşturduğu kategoriler aracılığı ile çalışmasına başlayabilir. Bu kategoriler ve temalar, aynı zamanda doküman analizini oluşturan temel kategoriler ve temalar olacaktır. Bu araştırmada analiz birimi olarak da “tema” seçilmiştir. Genel olarak nitel verilerin analizinde iki farklı süreç bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık şekilde belirlendiği daha yüzeysel bir analiz türü olan “Betimsel analiz”, ikincisi ise verilerin derinlemesine analiz edildiği, önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların meydana getirildiği “İçerik analizi”dir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın temel kategorilerini ve temalarını Alpan’ın (2004) ders kitapları için geliştirdiği görsel tasarımı ilgili ilkeler oluşturduğu için betimsel analiz yaklaşımı tercih edilmiştir. Alpan’ın (2004) görsel tasarımı ilgili 30 ilkesi şu gerekçelerle tercih edilmiştir: Adı geçen ilkeler kuramsal, betimsel ve deneysel bir araştırma sonucunda öne sürülmüştür. Ders kitaplarının görsel tasarımı hem öğretilimsel mesaj tasarımı hem de estetik tasarım bakımından desteklemekte ve çok boyutlu olarak incelenmesine imkan vermektedir. Ayrıca araştırmacılarından birinin görsel tasarım ilkelerini geliştirmiş olması, diğerinin de ilgili lisansüstü bir ders almış olması da gerekçeler arasındadır. Doküman incelemesinden elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda tablo içinde ve sayısallaştırılarak düzenlenmiştir. Tema numaraları, tabloların açıklanmasında kolaylık sağlanması bakımından her tabloda birbirini izler şekilde toplam 30 madde olarak verilmiştir. Her iki ülke verileri, anlamlı bir akış içinde betimlenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini ağlamak için dokümanların tamamı iki araştırmacı tarafından analiz edilmiş, sayısallaştırılmış ve kararlar karşılaştırılmıştır. Belirlenen “var-yok” sonuçları üzerinden araştırmacılar arasındaki uyumun hesaplamasında Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Tablo 1’de rastlantısal olarak seçilen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları üzerinden, ilgili kategoriler altında yer alan yine rastlantısal seçilmiş örnek temalar üzerinden hesaplamalar yapılmış güvenilirlik formülü değerleri verilmiştir. Toplam güvenilirlik % 90 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1.  
Veri Analizi Güvenirliği (Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitapları Örneği)

Kategoriler	MH Güvenirlik Formülü Değerleri		
		Türkiye	İran
<i>Görsel Öğelerin Tasarımı</i>	Resimleme (Türkiye 126; İran 86)	MH: $124/(124+2) = 0,98$	MH: $83/(83+3) = 0,96$
1.Mesajın metin içeriğine uygunluğu	Fotoğraf (Türkiye 10; İran 90)	MH: $9/(9+1) = 0,90$	MH: $84/(84+6) = 0,98$
2.Görsellerin estetik beğeniye güçlendirici biçimde tasarlanması	Resimleme (Türkiye 126; İran 86)	MH: $105/(105+21) = 0,83$	MH: $68/(68+18) = 0,79$
	Fotoğraf (Türkiye 10; İran 90)	MH: $7/(7+3) = 0,70$	MH: $71/(71+19) = 0,78$
<i>Sayfa Tasarımı</i>			
21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması	Sayfa sayısı (Türkiye 200; İran 77)	MH: $172/(172+28) = 0,86$	MH: $76/(76+1) = 0,99$
<i>Kapak Tasarımı</i>			
30. Kapağın estetik ve albenili olması	Kitap Sayısı (Türkiye 1; İran 1)	MH: $1/(1+0) = 1,00$	MH: $1/(1+0) = 1,00$
Genel uyum		0,90	

Araştırmanın güvenirliliğini artırmak için incelenen her ders kitabı için “sayfa tasarımı” ilkelerine uymayan sayfa numaralarının verildiği tablolar hazırlanmıştır, makalenin sayfa sayısını artıracığı düşüncesiyle üç tablonun tamamına yer verilememiştir. Tablo 2’de Matematik ders kitabına ilişkin bir örnek görülmektedir.

Tablo 2.

Türkiye’deki İran’daki 3.Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Sayfa Tasarımı İlkelerine Uymayan Sayfa Numaraları

Tema	Türkiye (sayfa sayısı=284)		İran (sayfa sayısı=151)	
	Yok		Yok	
	Sayfa Numarası		Sayfa Numarası	
18. Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi	20, 60, 71, 92, 101, 102, 107, 112, 151		-	
19.Yerleştirmede hareketliliğin sağlanması,	29, 38, 50, 51		-	
21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması	20, 23, 32, 71, 72, 79, 107, 122, 151, 169, 181, 183, 190, 201, 217, 245, 254, 267, 273, 274		-	
22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	10, 11, 68, 69, 112, 113, 158, 159, 200, 201, 206, 207, 242, 243	4, 5, 6, 7, 24, 25, 42, 43, 78, 79, 132, 133		

### Bulgular

Bu bölümde Türkiye ve İran’daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesine yönelik bulguları, araştırma soruları doğrultusunda karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.

## Türkiye ve İran'daki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Tasarımları

### Görsel Öğelerin Tasarımı

Tablo 3'te Türkiye'deki 3.sınıf Hayat Bilgisi ve İran'daki 3.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan görsel öğeler, Resimleme (illüstrasyon) ve Fotoğraf olarak iki ayrı kategoride incelenmiştir. Bu görsel öğelerin tasarım ilkelerine uygunluğuna ilişkin bulgular tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.

### Türkiye'deki 3.Sınıf Hayat Bilgisi ve İran'daki 3.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Görsel Öğelerin Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Görsel Öğelerin Tasarımı)	Türkiye(136)				İran(176)			
	Resimleme(n=126)		Fotoğraf(n=10)		Resimleme(n=86)		Fotoğraf(n=90)	
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1. Mesajın metin içeriğine uygun verilmiş olması	123(97,66)	3(2,38)	9(90)	1(10)	86(100)	0(0)	88(97,77)	2(2,22)
2. Görsellerin estetik beğeniği güçlendirici biçimde tasarlanması	67(53,17)	59(46,82)	7(70)	3(30)	84(97,67)	2(2,32)	32(35,55)	58(64,44)
3. Resimlemelerde desenin sağlam olması	115(91,26)	11(8,73)	-	-	86(100)	0(0)	-	-
4. Görsellerin yalın ve basit olması	116(92,06)	10(7,93)	9(90)	1(10)	86(100)	0(0)	66(73,33)	24(26,66)
5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili olması	114(90,47)	12(9,52)	10(100)	0(0)	85(98,83)	1(1,16)	73(81,11)	17(18,88)
6. Görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu	126(100)	0(0)	10(100)	0(0)	86(100)	0(0)	90(100)	0(0)
7. Görsel öğelerin renkli olması ancak çok sayıda renk kullanılmaması	101(80,15)	25(19,84)	10(100)	0(0)	83(96,51)	3(3,48)	87(96,66)	3(3,33)
8. Görsellerin tasarımında bütünlük (birlik) ilkesine uyulmuş olması	124(98,41)	2(1,58)	10(100)	0(0)	86(100)	0(0)	90(100)	0(0)
9. Çizgilerin (yön duygusu ve hareket gibi) amaca uygun kullanılması	118(93,65)	8(6,34)	10(100)	0(0)	86(100)	0(0)	90(100)	0(0)
10. Görsellerin tasarımında simetrik denge kullanılması	54(42,85)	72(57,14)	8(80)	2(20)	37(43,02)	49(56,97)	39(43,33)	51(56,66)
11. Görsellerin tasarımında asimetric denge kullanılması	70(55,55)	56(44,44)	2(20)	8(80)	50(58,13)	36(41,86)	52(57,77)	38(42,22)
12. Görsellerde alan kullanımına (boşluk doluluk) dikkat edilmesi	124(98,41)	2(1,58)	10(100)	0(0)	86(100)	0(0)	89(98,88)	1(1,11)



Tablo 3 devam ediyor.

13. Rengin amaca, mesaja uygun kullanılması	121(96,03)	5(3,96)	10(100)	0(0)	84(97,67)	2(2,32)	85(94,44)	5(5,55)
14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması	73(57,93)	53(42,06)	7(70)	3(30)	82(95,34)	4(4,65)	30(33,33)	60(66,66)
15. Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması	124(98,41)	2(1,58)	10(100)	0(0)	86(100)	0(0)	90(100)	0(0)

Tablo 3'e bakıldığında *Türkiye'deki Hayat Bilgisi ders kitabının* 136 görsel öğeden oluştuğu, bunlardan 126'sının resimleme ve 10'unun fotoğraf olduğu görülmektedir. Resimlemelerde '2. Görsellerin estetik beğeniyi güçlendirici biçimde tasarlanmış olması' ilkesine yarıya yakın oranda uyulmamış olması dikkati çekmektedir. Kısmen uyulmamış ilkeler ise '7. Görsel öğelerin renkli olması ancak çok sayıda renk kullanılmaması', '14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması' ilkeleridir. Fotoğraflarda da aynı şekilde kısmen uyulmamış ilkeler '2. Görsellerin estetik beğeniyi güçlendirici biçimde tasarlanmış olması', '14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması' ilkeleridir. Diğer görsel öğe ilkelerine ise %90 ve üzeri oranında uyulduğu söylenebilir. Fotoğraf ve resimleme karşılaştırıldığında; fotoğrafların resimlemelere göre, görsel öğelerin tasarımı ilkelerine daha uygun olduğu görülmektedir. '10. Görsellerin tasarımında simetrik denge kullanılması' ve '11. Görsellerin tasarımında asimetrik denge kullanılması' ilkelerine bakıldığında da her iki dengenin de hem resimlemelerde hem de fotoğraflarda birbirine yakın oranlarda kullanıldığı görülmektedir. Bu durum doğal karşılanabilir. Doğal karşılanmayan genellikle simetrik dengenin asimetrik dengeden daha fazla kullanımınıdır ki tablo da böyle bir sonuçla karşılaşmamıştır.

Tablo 3'e bakıldığında *İran'daki Sosyal Bilgiler ders kitabı* 176 görsel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan 86'sı resimleme, 90'ı fotoğraftır. Resimlemelerin hemen hemen hepsinde %90 ve üzerinde oranlarda görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyulduğu görülmektedir. Fotoğraflarda ise dikkati çeken '2. Görsellerin estetik beğeniyi güçlendirici biçimde tasarlanmış olması' ilkesine % 64,44; '14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması' %66,66; oranında uyulmadığının gözlenmesidir. '4. Görsellerin yalın ve basit olması' ve '5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması' ilkelerine ise kısmen uyulmamıştır. 'Görsel öğelerde simetrik ve asimetrik dengenin kullanımı'da Türkiye'deki kitaplarda olduğu gibi, hem resimlemelerde hem de fotoğraflarda birbirine yakın oranlardadır. Fotoğraf ve resimleme karşılaştırıldığında; resimlemelerin fotoğraflara göre, görsel öğelerin tasarımı ilkelerine daha uygun olduğu görülmektedir.

*Türkiye ve İran Karşılaştırıldığında*, Türkiye'deki Hayat Bilgisi ders kitabında resimleme; İran'daki Sosyal Bilgiler ders kitabında ise fotoğraf daha çok kullanılmıştır. Türkiye'deki ders kitaplarında ağırlıklı olarak resimlemelerde ve İran'da ise fotoğraflarda uyulmamış ilkeler bulunmaktadır. İran'daki Sosyal Bilgiler ders kitabı resimlemeleri, Görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyma bakımından Türkiye'deki Hayat Bilgisi ders kitabı resimlemelerinden daha başarılıdır. Fotoğraflarda ise Türkiye'deki Hayat Bilgisi fotoğrafları, İran'daki Sosyal Bilgiler fotoğraflarından daha başarılıdır. Genel olarak bakıldığında, Görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyum bakımından İran'daki Sosyal Bilgiler kitabının Türkiye'deki Hayat Bilgisi kitabından daha başarılı olduğu söylenebilir.

### **Sayfa Tasarımı**

Tablo 4'de Türkiye'deki 3.sınıf Hayat Bilgisi ve İran'daki 3.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının sayfa tasarım ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.  
Türkiye’deki 3.Sınıf Hayat Bilgisi ve İran’daki 3.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Sayfa Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Sayfa Tasarımı)	Türkiye (sayfa sayısı=200)		İran (sayfa sayısı=77)	
	Var	Yok	Var	Yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
16. Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması	200(100)	0(0)	77(100)	0(0)
17. Görsel öğelerin okuma akışını engellemeyecek biçimde yerleştirilmiş olması	196(98)	4(2)	76(98,7)	1(1,31)
18. Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi	200(100)	0(0)	77(100)	0(0)
19. Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması, monotonluktan uzak durulması	199(99,5)	1(0,5)	71(92,2)	6(7,79)
20. Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması	200(100)	0(0)	77(100)	0(0)
21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması	175(87,5)	25(12,5)	77(100)	0(0)
22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	186(93)	14(7)	61(79,22)	16(20,77)
23. Sayfa numarasının bağımsız, sayfa tasarımına uyumlu biçimde tasarlanmış olması	200(100)	0(0)	77(100)	0(0)

Tablo 4’e bakıldığında *Türkiye’deki Hayat Bilgisi ders kitabı* 200 sayfadan oluşmaktadır. İlkeler arasında en fazla ‘21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması’ ilkesine uyulmadığı görülmektedir. Diğer sayfa tasarımı ilkelerine ise %90 ve üzeri oranında uyulduğu söylenebilir. *İran’daki Hayat Bilgisi ders kitabı* 77 sayfadan oluşmaktadır. İlkeler arasında ‘22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi’ ilkesine kısmen uyulmadığı görülmektedir. Bu ilke aynı zamanda (%20,77) oranla en fazla uyulmayan ilkedir. Diğer sayfa tasarımı ilkelerine ise %90 ve üzeri oranında uyulduğu söylenebilir. *Türkiye ve İran Karşılaştırıldığında*, genel olarak Türkiye’deki Hayat Bilgisi ders kitabı sayfa tasarımında, İran’daki Sosyal Bilgiler ders kitabından daha başarılıdır.

#### **Kapak Tasarımı**

Tablo 5’te Türkiye’deki 3.sınıf Hayat Bilgisi ve İran’daki 3.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının kapak tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 5.  
Türkiye’deki 3.Sınıf Hayat Bilgisi ve İran’daki 3.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının  
Kapak Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Kapak Tasarımı)	Türkiye		İran	
	Var	Yok	Var	Yok
24. Kapak tasarımının içerik ile ilişkili olması	✓		✓	
25. Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması	✓		✓	
26. Sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	✓		✓	
27. Dış ve iç kapak bilgilerinin tam olması	✓		✓	
28. Kapaktaki yazı karakterlerinin birbiri ile uyumlu ve yalın olması	✓		✓	
29. Ön, arka ve sırt kısmının bütünlük içinde tasarlanmış olması	✓		✓	
30. Kapağın estetik ve albenili tasarlanmış olması	✓		✓	

Kapak tasarımı teması ile ilgili ilkelere bakıldığında, Türkiye’deki Hayat Bilgisi ders kitabının ‘Kapağın estetik ve albenili tasarlanmış olması’ ilkesine uymadığı; İran’daki Sosyal Bilgiler ders kitabının ise tüm ilkelere uyduğu görülmektedir. Genel olarak İran Sosyal Bilgiler kitabının, kapak tasarımında Türkiye’deki Hayat Bilgisi ders kitabından daha başarılı olduğu söylenebilir.

### Türkiye ve İran’daki Fen Bilimleri ve Ampirik Bilimler Ders Kitaplarının Görsel Tasarımları Görsel Öğelerin Tasarımı

Tablo 6’da Türkiye’deki 3.sınıf Fen Bilimleri ve İran’daki 3.sınıf Ampirik Bilimler ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 6.  
Türkiye’deki 3.Sınıf Fen Bilimleri ve İran’daki 3.Sınıf Ampirik Bilimler Ders Kitaplarının  
Görsel Öğelerin Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Görsel Öğelerin Tasarımı)	Türkiye (291)				İran (253)			
	Resimleme(n=158)		Fotoğraf(n=133)		Resimleme(n=20)		Fotoğraf(n=233)	
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1.Mesajın metin içeriğine uygun verilmiş olması	158(100)	0(0)	133(100)	0(0)	20(100)	0(0)	231(99,14)	2(0,85)
2. Görsellerin estetik beğeniği güçlendirici biçimde tasarlanması	73(46,20)	85(53,79)	89(66,91)	44(33,08)	17(85)	3(15)	218(93,56)	15(6,43)

Tablo 6 devam ediyor.

3. Resimlemelerde desenin sağlam olması	135(85,44)	23(14,55)	-	-	18(90)	2(10)	-	-
4. Görsellerin yalın ve basit olması	144(91,13)	14(8,86)	128(96,24)	5(3,75)	20(100)	0(0)	233(100)	0(0)
5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili olması	116(73,41)	42(26,58)	93(69,92)	40(30,07)	19(95)	1(5)	226(96,99)	7(3)
6. Görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu	158(100)	0(0)	133(100)	0(0)	20(100)	0(0)	233(100)	0(0)
7. Görsel öğelerin renkli olması ancak çok sayıda renk kullanılmaması	151(95,56)	7(4,43)	133(100)	0(0)	20(100)	0(0)	233(100)	0(0)
8. Görsellerin tasarımında bütünlük (birlik) ilkesine uyulmuş olması	153(96,83)	5(3,16)	131(98,49)	2(1,50)	19(95)	1(5)	233(100)	0(0)
9. Çizgilerin (yön duygusu ve hareket gibi) amaca uygun kullanılması	156(98,73)	2(1,26)	132(99,24)	1(0,75)	20(100)	0(0)	233(100)	0(0)
10. Görsellerin tasarımında simetrik denge kullanılması	62(39,24)	96(60,75)	57(42,85)	76(57,14)	8(40)	12(60)	83(35,62)	150(64,37)
11. Görsellerin tasarımında asimetrik denge kullanılması	96(60,75)	62(39,24)	76(57,14)	57(42,85)	12(60)	8(40)	150(64,37)	83(35,62)
12. Görsellerde alan kullanımına (boşluk doluluk) dikkat edilmesi	158(100)	0(0)	133(100)	0(0)	20(100)	0(0)	233(100)	0(0)
13. Rengin amaca, mesaja uygun kullanılması	151(95,56)	7(4,43)	133(100)	0(0)	19(95)	1(5)	233(100)	0(0)
14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması	93(58,86)	65(41,13)	89(66,91)	44(33,08)	19(95)	1(5)	214(91,84)	19(8,15)
15. Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması	158(100)	0(0)	133(100)	0(0)	20(100)	0(0)	233(100)	0(0)

Tablo 6'ya bakıldığında *Türkiye'deki Fen Bilimleri ders kitabının* 291 görsel öğeden oluştuğu, bunlardan 158'inin resimleme ve 133'nün fotoğraf olduğu görülmektedir. Resimlemelerde '2. Görsellerin estetik beğeniyi güçlendirici biçimde tasarlanmış olması' ilkesine %50'nin üstünde uyulmamış olması dikkati çekmektedir. Kısmen uyulmamış ilkeler ise '5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili olması' ve '14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması' ilkeleridir. Fotoğraflarda kısmen uyulmamış ilkeler '2. Görsellerin estetik beğeniyi güçlendirici biçimde tasarlanmış olması', '5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili olması' ve '14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması' ilkeleridir. '10. Görsellerin tasarımında simetrik denge kullanılması' ve '11. Görsellerin tasarımında asimetrik denge kullanılması' ilkelerine bakıldığında, hem resimlemede hem fotoğrafta her iki dengenin de birbirine

yakın oranlarda kullanıldığı görülmektedir. Fotoğraf ve resimlemeler karşılaştırıldığında; fotoğrafların resimlemelere göre, görsel öğelerin tasarımı ilkelerine daha uygun olduğu görülmektedir.

*İran'daki Ampirik Bilimler ders kitabı* 253 görsel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan 20'si resimleme, 233'ü fotoğraftır. Resimlemelerde '2. Görsellerin estetik beğeniye güçlendirici biçimde tasarlanmış olması' ilkesine kısmen uyulmadığı görülmektedir. Diğer görsel öğe ilkelerine ise %90 ve üzeri oranında uyulduğu söylenebilir. Fotoğraflarda uyulmamış ilke oranı oldukça azdır. Fotoğrafların hemen hemen hepsinde %90 ve üzerinde oranla görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyduğu görülmektedir. 'Görsel öğelerde simetrik ve asimetric dengenin kullanımı'da hem resimlemede hem fotoğrafta Türkiye'deki kitaplarda olduğu gibi birbirine yakın oranlardadır. Fotoğraf ve resimleme karşılaştırıldığında; fotoğrafların resimlemelere göre, görsel öğelerin tasarımı ilkelerine daha uygun olduğu görülmektedir.

*Türkiye ve İran Karşılaştırıldığında*, Türkiye'deki Fen Bilimleri kitabında resimleme fotoğraftan daha çok kullanılmıştır. İran'daki Ampirik Bilimler kitabında ise resimleme yerine fotoğraf daha çok tercih edilmiştir. İki ülkenin Fen Bilimleri, Ampirik Bilimler ders kitapları görsel öğelerin tasarımı ilkelerine göre karşılaştırıldığında Türkiye'de hem resimlemelerde hem fotoğraflarda uyulmamış ilkeler bulunmaktadır. İran'daki Ampirik Bilimler ders kitabı resimlemeleri ve fotoğraflarının Görsel öğelerin tasarım ilkeleri bakımından Türkiye'deki Fen Bilimleri ders kitabındakilerden daha başarılıdır. İran Ampirik Bilimler kitabındaki fotoğraf kullanım oranı Türkiye'den fazladır. Genel olarak görsel öğelerin tasarımında Ampirik Bilimler ve Fen Bilimleri ders kitabının fotoğrafları resimlemelerinden daha başarılıdır.

### Sayfa Tasarımı

Tablo 7'de Türkiye'deki 3.sınıf Fen Bilimleri ve İran'daki 3.sınıf Ampirik Bilimler ders kitaplarının sayfa tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır

Tablo 7.

Türkiye'deki 3.Sınıf Fen Bilimleri ve İran'daki 3.Sınıf Ampirik Bilimler Ders Kitaplarının Sayfa Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Sayfa Tasarımı)	Türkiye (sayfa sayısı=244)		İran (sayfa sayısı=112)	
	Var	Yok	Var	Yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
16. Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması	244(100)	0(0)	112(100)	0(0)
17. Görsel öğelerin okuma akışını engellemeyecek biçimde yerleştirilmiş olması	243(99,59)	1(0,40)	107(95,53)	5(4,46)
18. Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi	244(100)	0(0)	112(100)	0(0)
19. Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması, monotonluktan uzak durulması	244(100)	0(0)	109(97,32)	3(2,67)
20. Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması	243(99,59)	1(0,40)	112(100)	0(0)
21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması	219(89,75)	25(10,24)	112(100)	0(0)
22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	244(100)	0(0)	94(83,92)	18(16,07)
23. Sayfa numarasının bağımsız, sayfa tasarımına uyumlu biçimde tasarlanmış olması	244(100)	0(0)	112(100)	0(0)

Tablo 7'ye bakıldığında *Türkiye'deki Fen Bilimleri ders kitabı* 244 sayfadan oluşmaktadır. '21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması' ilkesi %10,24 oranla tüm tabloda en fazla uyulmayan ilke olarak görülmektedir. Diğer sayfa tasarımı ilkelerine ise %99 ve üzerinde oranında uyulduğu söylenebilir. *İran'daki Ampirik Bilimler ders kitabı* 112 sayfadan oluşmaktadır. '22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi' %16,07 oranla en fazla uyulmayan ilke olarak görülmektedir. Diğer sayfa tasarımı ilkeleri ise %95 ve üzerinde oranında uyulduğu söylenebilir.

*Türkiye ve İran karşılaştırıldığında*, genel olarak sayfa tasarımında Türkiye'deki Fen Bilimleri ders kitabı, İran Ampirik Bilimler ders kitabından daha başarılıdır.

### **Kapak Tasarımı**

Tablo 8'de Türkiye'deki 3.sınıf Fen Bilimleri ve İran'daki 3.sınıf Ampirik Bilimler ders kitaplarının kapak tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8.  
Türkiye 3.Sınıf Fen Bilimleri ve İran 3.Sınıf Ampirik Bilimler Ders Kitaplarının Kapak Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Kapak Tasarımı)	Türkiye		İran	
	Var	Yok	Var	Yok
24. Kapak tasarımının içerik ile ilişkili olması	✓		✓	
25. Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması		✓	✓	
26. Sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	✓		✓	
27. Dış ve iç kapak bilgilerinin tam olması	✓		✓	
28. Kapaktaki yazı karakterlerinin birbiri ile uyumlu ve yalın olması	✓		✓	
29. Ön, arka ve sırt kısmının bütünlük içinde tasarlanmış olması	✓		✓	
30. Kapağın estetik ve albenili tasarlanmış olması	✓		✓	

Kapak tasarımı kategorisi ile ilgili ilkelere bakıldığında, Türkiye'deki Fen Bilimleri kitabında 'Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması' ilkesine uyulmadığı; İran'daki Ampirik Bilimler ders kitabında ise tüm ilkelere uyulduğu görülmektedir. Genel olarak İran'daki Ampirik Bilimler ders kitabı, kapak tasarımında Türkiye'deki Fen Bilimleri ders kitabından daha başarılıdır.

### **Türkiye ve İran'daki Matematik Ders Kitaplarının Görsel Tasarımlarına İlişkin Bulgular**

#### **Görsel Öğelerin Tasarımı**

Tablo 9'da Türkiye'deki 3.sınıf Matematik ve İran'daki 3.sınıf Matematik ders kitaplarının görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9.  
Türkiye’deki 3.Sınıf Matematik ve İran’daki 3.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Görsel Öğelerin Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Görsel Öğelerin Tasarımı)	Türkiye (272)				İran (161)			
	Resimleme(n=262)		Fotoğraf(n=10)		Resimleme(n=108)		Fotoğraf(n=53)	
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
1. Mesajın metin içeriğine uygun verilmiş olması	250(95,41)	12(4,58)	10(100)	0(0)	95(87,96)	13(12,03)	48(90,56)	5(9,43)
2. Görsellerin estetik beğeniği güçlendirici biçimde tasarlanması	221(84,35)	41(15,64)	9(90)	1(10)	107(99,07)	1(0,92)	50(94,33)	3(5,66)
3. Resimlemelerde desenin sağlam olması	254(96,94)	8(3,05)	-	-	108(100)	0(0)	-	-
4. Görsellerin yalın ve basit olması	253(96,56)	9(3,43)	10(100)	0(0)	100(92,59)	8(7,40)	45(84,90)	8(15,09)
5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili olması	243(92,74)	19(7,25)	10(100)	0(0)	93(86,11)	15(13,88)	45(84,90)	8(15,09)
6. Görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu	262(100)	0(0)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	53(100)	0(0)
7. Görsel öğelerin renkli olması ancak çok sayıda renk kullanılmaması	246(93,89)	16(6,10)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	51(96,22)	2(3,77)
8. Görsellerin tasarımında bütünlük (birlik) ilkesine uyulmuş olması	255(97,32)	7(2,67)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	52(98,11)	1(1,88)
9. Çizgilerin (yön duygusu ve hareket gibi) amaca uygun kullanılması	262(100)	0(0)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	53(100)	0(0)
10. Görsellerin tasarımında simetrik denge kullanılması	104(39,69)	158(60,30)	5(50)	5(50)	37(34,25)	71(65,74)	14(26,41)	39(73,58)
11. Görsellerin tasarımında asimetric denge kullanılması	158(60,30)	104(39,69)	5(50)	5(50)	71(65,74)	37(34,25)	39(73,58)	14(26,41)
12. Görsellerde alan kullanımına (boşluk doluluk) dikkat edilmesi	262(100)	0(0)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	53(100)	0(0)
13. Rengin amaca, mesaja uygun kullanılması	260(99,23)	2(0,76)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	53(100)	0(0)
14. Rengin estetik ve uyumlu kullanılması	234(89,31)	28(10,68)	9(90)	1(10)	108(100)	0(0)	51(96,22)	2(3,77)
15. Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması	262(100)	0(0)	10(100)	0(0)	108(100)	0(0)	53(100)	0(0)

Tablo 9’a bakıldığında *Türkiye’deki Matematik ders kitabının* 272 görsel öğeden oluştuğu, bunlardan 262’si resimleme ve 10’unun fotoğraf olduğu görülmektedir. Resimlemelerde ‘2. Görsellerin estetik beğeniği güçlendirici biçimde tasarlanmış olması’ ilkesine kısmen uyulmamıştır. Bu ilke ayrıca %15,67 oranla en fazla uyulmayan ilke olarak görülmektedir. Görsel öğelerin tasarımı ilkelerinden diğerlerine %89 ve üzerinde oranla uyulmuştur. ‘10.11. Görsellerin tasarımında simetrik ve asimetric denge kullanılması’ ilkelerine bakıldığında her iki dengenin de birbirine yakın oranlarda kullanıldığı



görülmektedir. Fotoğrafların hemen hemen hepsinde %90 ve üzerinde oranlarda görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyulduğu görülmektedir. Fotoğraf ve resimleme karşılaştırıldığında; fotoğrafların resimlemelere göre, görsel öğelerin tasarımı ilkelerine daha uygun olduğu görülmektedir. ‘10. Görsellerin tasarımında simetrik denge kullanılması’ ve ‘11. Görsellerin tasarımında asimetrik denge kullanılması’ ilkelerine bakıldığında da her iki dengenin de %50 oranlarda kullanıldığı görülmektedir.

*İran’daki Matematik ders kitabı* 161 görsel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan 108’i resimleme, 53’ü fotoğraftır. Resimlemelerin hepsinde %80 ve üzerinde oranlarda görsel öğelerin tasarım ilkelerine uyulduğu görülmektedir. Görsel öğelerde asimetrik dengenin kullanım oranı simetrik dengeden daha fazladır. Bu istenilen bir sonuçtur; çünkü asimetrik denge tasarımda ilgi uyandırmaktadır. Fotoğraflarda ‘4. Görsellerin yalın ve basit olması’ ve ‘5. Görsel öğelerde vurgulamanın etkili olması’ ilkelerine ise kısmen uyulmamıştır.

*Türkiye ve İran karşılaştırıldığında*, her iki Matematik kitabında da resimleme fotoğraftan daha çok kullanılmıştır. Türkiye’de resimlemelerde, İran’da ise fotoğraflarda uyulmamış ilkeler bulunmaktadır. Hem Türkiye’deki hem İran’daki Matematik kitapları’nda araştırmada incelenen diğer ders kitaplarına oranla görsel öğelerin tasarımında uyulmamış ilke oranı oldukça azdır. İran’daki Matematik ders kitabı resimlemeleri görsel öğelerin tasarımı ilkeleri bakımından Türkiye’deki Matematik resimlemelerinden daha başarılıdır. Fotoğraflarda ise Türkiye’deki Matematik fotoğrafları, İran Matematik fotoğraflarından daha başarılıdır. İran’daki Matematik kitabındaki fotoğraf kullanım oranı Türkiye’den fazladır.

### **Sayfa Tasarımı**

Tablo 10’da Türkiye’deki 3.sınıf Matematik ve İran’daki 3.sınıf Matematik ders kitaplarının sayfa tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10.

Türkiye’deki 3.Sınıf Matematik ve İran’daki 3.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Sayfa Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Sayfa Tasarımı)	Türkiye (sayfa sayısı=284)		İran (sayfa sayısı=151)	
	Var	Yok	Var	Yok
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
16. Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması	284(100)	0(0)	151(100)	0(0)
17. Görsel öğelerin okuma akışını engellemeyecek biçimde yerleştirilmiş olması	284(100)	0(0)	151(100)	0(0)
18. Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi	275(96,83)	9(3,16)	151(100)	0(0)
19. Görsel öğelerin yerleştirilmesinde hareketin sağlanması, monotonluktan uzak durulması	280(98,59)	4(1,4)	151(100)	0(0)
20. Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması	284(100)	0(0)	151(100)	0(0)
21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması	264(92,95)	20(7,04)	151(100)	0(0)
22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi	270(95,07)	14(4,92)	139(92,05)	12(7,94)
23. Sayfa numarasının bağımsız, sayfa tasarımına uyumlu biçimde tasarlanmış olması	284(100)	0(0)	151(100)	0(0)

Tablo 10'a bakıldığında *Türkiye'deki Matematik ders kitabı* 284 sayfadan oluşmaktadır. İlkelerin hemen hemen hepsinde %90 ve üzerinde oranlarda sayfa tasarımı ilkelerine uyulduğu görülmektedir. İlkeler arasında '21. Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması' ilkesi %7,04 oranla en fazla uyulmayan ilkedir. *İran'da kullanılan Matematik ders kitabı* 151 sayfadan oluşmuştur. '22. Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi' ilkesi %7,04 oranla uymayan tek ilkedir. Diğer İlkelerin hepsinde %100 oranlarda sayfa tasarım ilkelerine uyulduğu görülmektedir. *Türkiye ve İran karşılaştırıldığında*, genel olarak İran'daki Matematik kitabı sayfa tasarımında, Türkiye'deki Matematik kitabından daha başarılıdır.

### **Kapak Tasarımı**

Tablo 11'de Türkiye'deki 3.sınıf Matematik ve İran'daki 3.sınıf Matematik ders kitaplarının kapak tasarımı ilkelerine uyumuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11.

Türkiye'deki 3.Sınıf Matematik ve İran'daki 3.Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Kapak Tasarımı İlkelerine Uyum Durumu

Tema (Kapak Tasarımı)	Türkiye		İran	
	Var	Yok	Var	Yok
24. Kapak tasarımının içerik ile ilişkili olması		✓	✓	
25. Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması		✓		✓
26. Sırt yazısının yukarıdan aşağıya doğru yazılması	✓		✓	
27. Dış ve iç kapak bilgilerinin tam olması	✓		✓	
28. Kapaktaki yazı karakterlerinin birbiri ile uyumlu ve yalın olması	✓		✓	
29. Ön, arka ve sırt kısmının bütünlük içinde tasarlanmış olması	✓		✓	
30. Kapağın estetik ve albenili tasarlanmış olması		✓	✓	

Kapak tasarımı kategorisi ile ilgili ilkelere bakıldığında, Türkiye'deki Matematik ders kitabında 'Kapak tasarımının içerik ile ilişkili olması', 'Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması' ve 'Kapağın estetik ve albenili tasarlanmış olması' ilkesine uyulmadığı; İran'daki Matematik ders kitabında ise yalnızca 'Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması' ilkesine uyulmadığı görülmektedir. Genel olarak İran'daki Matematik kitabı kapak tasarımında Türkiye'deki Matematik kitabından daha başarılıdır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırma için seçilen ders kitaplarının incelenmesinde, görsel öğelerin tasarımı, sayfa tasarımı ve kapak tasarımını içeren görsel tasarım ilkeleri ele alınmıştır. *Görsel öğelerin tasarımı* incelemesinde ders kitaplarında bulunan resimlemeler ve fotoğraflar ayrı ayrı incelenmiştir. Kitaplardaki resimlemeler veya görsellerin okuru motive etmek, yaratıcılığını ortaya çıkarmak, zihinsel yapı iskelesini oluşturmaya destek vermek, estetik beğenilerini güçlendirmek, çocukların dilini ve okuryazarlığını teşvik etmek gibi çeşitli yararları bulunmaktadır (Fang, 1996). Ek olarak, içeriğin görsel öğelerle desteklenmesi öğrencinin kavrama ve hatırlama seviyesini artırmaktadır. Araştırmalara göre görsel ve metin içeren mesajlar, kodlanılan bilginin ayrıştırılması ve hatırlanmasının güç olduğu durumlarda öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Beck, 1991).

Türkiye'deki ders kitaplarında değerlendirilen her üç kitapta da resimleme kullanım oranı fotoğraftan daha fazladır. Ancak resimlemeler tasarım ilkeleri bakımında fotoğraflar kadar başarılı değildir. İran'da ise tam tersine fotoğraf kullanım oranı resimlemeden daha fazladır. Sayıları

fotoğraflardan az da olsa İran'daki resimlemeler, Türkiye'deki ders kitaplarındaki resimlemelerden tasarım ilkeleri bakımından daha başarılıdır. Bu durum İran'da ders kitabı için çalışan illüstratörlerin profesyonel olduğunu düşündürmektedir. Fotoğraflar ise genelde resimlemeler kadar başarılı değildir. Fotoğrafların çekimlerinde amatör kameramanlar ile çalışıldığı düşünülmektedir. Türkiye'deki ders kitaplarındaki fotoğraflar daha az sayıda ve ilkeler bakımından daha az sorunlu bulunmuştur. İllüstrasyon ya da resimleme; bir metni tasvir eden, yorumlayan, açıklayan çizimler olarak tanımlanabilir. Resimlemenin bir niyet, bir mesaj kaygısı taşıması yanında yalınlaştırma ve detaylandırma imkanı vermesinden dolayı daima hitap ettiği bir hedef kitlesi vardır. Hedef kitlenin yaş grubu düştüğünde, resimlemeler kolayca anlaşılabilmesi yönünden artı değer kazanmaktadır. Bu nedenle ilköğretim ders kitaplarında öğretim amaçlı kullanılan görsel öğeler arasında fotoğraf yerine resimleme kullanılması önerilmektedir. Çünkü, genellikle müdahale edilmemiş doğal fotoğraflarda gereksiz detaylar bulunmaktadır (Alpan, 2004). Fotoğraflarda rastlanan detayların anımsamayı ve odaklanmayı engellediği öne sürülmektedir. Yalınlık ve basitlik ilkesine uygun fotoğraf çekmek biraz güçtür. Örneğin bir odayı temizlemek için işbirliği yapan bir ailenin konu alındığı bir fotoğrafta, figürlerin giysilerinde bulunan desenler, halının deseni, odada bulunan mobilyanın ya da diğer eşyaların renginin göz alıcı olması vb. ayrıntıların bulunması yalınlık ve basitlik ilkesine aykırı olduğu için, öğrencinin temizlikte işbirliği mesajını yakalaması güçtür. Fotoğrafta dikkati çekecek çok sayıda öğe bulunmaktadır. Oysa resimlemede istenilen mesajı basit bir çizimle öne çıkarmak daha kolaydır. Yiğit'in (2010) ilköğretim Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ve Müzik kitaplarında kullanılan resimlemeleri ve sayfa tasarımlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği çalışmasında fotoğraf kullanımına ilişkin farklı bir bakış açısı vardır. Öğretmenlere fotoğraf ile resimlemenin yeri ve önemi sorulduğunda; resimlemenin göz ardı edilmeyeceğini vurgulayarak fotoğrafların daha önemli olduğu kanısına varmışlardır. Fotoğrafın, çizilmiş resimlere tercih edilmesinin sebebi çizilmiş resimlerin kalitesinin düşük olması ve bunun sonucu olarak anlamayı güçleştirmesi olarak açıklanmıştır. Aynı araştırmada, bir öğretmen ders kitaplarında genellikle tekdüze ve basmakalıp ağaçlar, bulutlar çizildiğini bunların yerine fotoğraf kullanmanın daha iyi olacağını, ayrıca böyle resimlemelerin çocuğun yaratıcılığını öldürdüğü düşüncesinde (s.108) olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'deki ve İran'daki ders kitaplarında görsel öğeler olarak hem resimleme hem fotoğrafta 'Görsellerin estetik beğeniyi güçlendirici biçimde tasarlanmış olması' çoğunlukla uyulmayan ilkedir. Bu sonuç görsellerden öğrenmeyi içeren özellikle temel eğitimin ilk yıllarını kapsayan ders kitaplarının tasarım sürecinde, görsel kullanımında öğrencinin estetik beğenisini güçlendirebilecek sanatsal ve estetik etkiyi oluşturabilecek profesyonel illüstratörler, fotoğrafçı veya grafik tasarımcılardan destek alınmamış olduğunu düşündürmektedir. Diğer yandan Türkiye'de Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, ders kitabı hazırlığında dikkate alınan nitelikleri şöyle özetlemektedir: a) İçerik, b) Dil-anlatım ve üslup, c) Öğrenme, öğretme, ölçme ve değerlendirme d) Teknik tasarım ve düzenleme. Bunlardan «Teknik tasarım ve düzenleme» başlığı altında yapılan açıklama şudur: «Görsel ve içerik tasarımı, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılır» (TTKB, 2019, s.7). Bu açıklamada ders kitaplarının görsel tasarımının nasıl olması gerektiği çok açık değildir. Ders kitapları öğrencinin estetik beğenisini güçlendirecek biçimde tasarlanmalıdır. Diğer deyişle öğrencinin gelişim özellikleri yanında estetik kaygıya özen gösterilmelidir. Reuter (2007), dijital kitaplardan seçilen çocuk kitapları üzerinden çocukların estetik ilgi düzeylerini değerlendirmiştir. Çalışmaya katılan çocukların dörtte üçü kitapların içerik boyutunda resimlemelere ve kitap kapaklarına en az bir kez değinmiştir. Bu bulgu da çocukların estetik olarak tasarlanmış görsellerden etkilendiklerini göstermektedir. Baş ve İnan-Yıldız (2014), Türkçe ders kitaplarındaki resim-metin ilişkisini sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki resimleri öğrencileri sanatsal beğeniyeye sahip bireyler yetişmelerine yardımcı olma bakımından yetersiz bulmuşlardır. Ders kitaplarında resimlemelerin özel bir yeri vardır. Özellikle ilkökul öğrencileri, okuma alışkanlığı edinme sürecinde olduklarından, kitaplarda yer alan resimlerin okumaya yönelik tutumları etkilemesi olasıdır. Ders kitaplarındaki resimlerin estetik ve sanatsal nitelikleri, okuma kültürünün desteklemesine ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olacaktır (Karadağ 2013).

İşcan (2004) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik beğeni kazandırmadaki rolünü araştırmıştır. Estetik ölçütler ışığında metin-resim ilişkileri göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede, resimlemelerin estetik açısından edebi metinleri desteklemekte yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’deki ve İran’daki ders kitaplarında hem resimleme hem fotoğrafta ‘Görsel öğelerin öğrenci düzeyine uygunluğu’ ilkesine tamamen uyduğu görülmektedir. Bu sonuç, Subaşı’nın (2019) Türkiye ve İran’da okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutunu karşılaştırmalı olarak ele aldığı araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Bu sonuç ile farklılık gösteren araştırma sonuçları da şöyledir: Arslan (2008) ilköğretim birinci sınıf Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki resimlemeleri öğretmenlerin görüşleri ile değerlendirmiştir. Öğretmenler, resimleri öğrenci seviyesine uygun bulmamışlardır. Çakır (2006), ders kitaplarının görsel özellikleri ile ilgili çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitaplarında kullanılan grafik, fotoğraf, biçim gibi görsel öğeleri incelemiş, sonuçta öğrenci düzeyine uygun olmadığını ortaya koymuştur. Yiğecioğlu’nun (2010), çalışmasında ise bazı öğretmenler kitaptaki resimleri öğrenci düzeyi açısından normal bulurlarken, bazıları düzeyin çok altında bulmuştur ve durumun çocuğun estetik beğenisini olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemişlerdir.

İran’daki ders kitaplarında özellikle fotoğraflarda, ‘Görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması’ ve ‘Rengin estetik ve uyumlu kullanılması’ kısmen uyulmamış tasarım ilkeleridir. Aynı şekilde Subaşı (2019) Türkiye ve İran’daki Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tasarımı ile ilgili çalışmasında; İran’a ait kitaba ilişkin “Görsel öğelerde vurgulamanın etkili kullanılması” ilkesi yetersiz bulunmuştur. Uçar’ın (2017) çalışmasında da öğretmenler Fen Bilimleri ders kitaplarının görsel tasarımına ilişkin değerlendirmelerinde aynı ilkeye uyulmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. ‘Rengin estetik ve uyumlu kullanılması’ ve “Görsel öğelerin renkli olması ve fazla sayıda renk kullanılmaması” ilkelerine de her iki ülkenin kitaplarındaki görsellerde kısmen uyulmadığı tespit edilmiştir. Hoshangabadwala’nın (2015) çalışmasında öğrenciler resimlerin renkli olmasını, ders kitaplarının kağıt kalitesinden çok daha önemli görmüşlerdir. Postigo ve López-Manjón (2019), ders kitaplarındaki imge tasarımına ilişkin çalışmalarında görsel öğelerden renk kullanımını, ana metin ve imgeler için öğretimsel ölçüt olarak görmüşlerdir. Nesnelere temsillerini veya farklı düzlemleri ayırt etmek, dikkati çekmek ve yönlendirmek için ilgili bilgilerin renkli görsellerle vurgulanmasının önemine değinmişlerdir. İran’daki ders kitaplarında hem resimleme hem fotoğrafta ‘Çizgilerin (yön duygusu ve hareket gibi) amaca uygun kullanılması’ ve ‘Görsel öğelerin boyutlarının amaca uygun kullanılması’ ilkelerine tamamen uyulduğu görülmektedir. Subaşı da (2019), çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Yiğecioğlu (2010) çalışmasında kitaplarda “daha çok görsel kullanma” kaygısıyla görsellerin boyutlarını küçültme yöntemine başvurulmasını eleştirmiştir. Dursun ve Eşgi (2008) aynı ilkeleri kullanarak Sosyal Bilgiler ders kitaplarını (6) değerlendirdiği çalışmasında, ‘Çizgilerin amaca uygun kullanılması’ ilkesine yayınevleri tarafından uyulmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak İran’daki ders kitapları görsel öğelerin tasarımı ilkelerine uyumda daha başarılıdır. Bu araştırma ile aynı ilkeleri kullanarak benzer bir çalışma gerçekleştiren Subaşı (2019) ders kitaplarındaki görsel öğelerin tasarımında Türkiye’deki ders kitabının İran’daki ders kitabından daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulguları ile tamamen farklılık göstermektedir. Zamani ve Esfahani (2006) İran, Amerika ve İngiltere Fen Bilimleri ders kitaplarında görsel öğelerin kullanımı ile ilgili bir karşılaştırma çalışması yapmıştır. Görsel öğelerin işlevsel kullanımı, çocukların yaratıcı ve sorgulayıcı yönünü besleyen kitapların ülkelere göre sıralamasına göre, başta İngiltere, sonra Amerika ve son olarak da İran gelmektedir.

Ders kitaplarının *sayfa tasarımı incelemesinde* “karşılıklı iki sayfanın ve tüm sayfaların bir bütünlük içinde ve işlevsel ve estetik olarak tasarlanması” gibi birtakım ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre genel olarak, sayfa tasarımı ilkeleri bakımından Türkiye’deki Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri ders kitapları, İran’da ise Matematik ders kitabı başarılı bulunmuştur. ‘Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması’ ilkesi Türkiye’deki ders kitaplarında her üç kitapta da

kısmen uyulmayan, İran’da ise uyulan ilke olarak görülmektedir. Arslan (2008) ilköğretim birinci sınıf Matematik, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki resimlemelerin yerleşimine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlere göre; kitaplar yazıldıktan sonra resimlemeler zorla metin aralarına sıkıştırılmış izlenimi vermektedir. Keser’in (2004) 4. sınıf Bilgisayar ders kitaplarını incelediği çalışmasındaki bulgularda aynı şekildedir. Bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir. Subaşı’nın (2019) İran ve Türkiye’deki ders kitaplarını karşılaştıran çalışmasında, incelenen kitaplarda ‘Sayfa tasarımında boşlukların etkili kullanılması’ ilkesine yeterince uyulduğu düşünülmektedir.

‘Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması’ ve ‘Sayfa numarasının bağımsız, sayfa tasarımına uyumlu biçimde tasarlanmış olması’, ‘Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi’ ve ‘Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması’, ilkelerine Türkiye’deki ve İran’daki ders kitaplarında çoğunlukla uyulduğu görülmektedir. Dursun ve Eşgi’nin (2008) çalışmasında Sosyal Bilgiler ders kitabında ‘Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması’ ilkesi yayınevleri tarafından dikkate alınmadığı sonucu elde edilmiştir. Doğan ve Tuğ (2017) Türkiye, ABD, Kanada, Almanya, İsveç, Finlandiya, Fransa, Japonya, Singapur, Danimarka Polonya Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutunu incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ‘Sayfa numarasının bağımsız, sayfa tasarımına uyumlu biçimde tasarlanmış olması’ ilkesine 11 ülke arasından, 9 ülkenin uymadığı ve 2 ülkenin (Kanada ve Fransa) uyduğu gözlenmiştir. Aynı çalışmada ‘Görsel öğelerin ilgili metnin yakınında yer alması’ ve Sayfa tasarımında bütünlük ve görsel devamlılığın sağlanmış olması’ ilkelerine ise tüm ülkelerin uyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keser (2004) çalışmasında Bilgisayar ders kitaplarında “Kitap bütününde görsel öğelere yeterince yer verilmesi” ilkesine uyulduğunu belirtmektedir. Tam tersi olarak, Akın’ın (2015) çalışmasında ise Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinde görselliğe yeterince yer verilmediği ve bu becerinin öğretiminde görsel öğelerden faydalanılmadığı tespit edilmiştir. Tural ve arkadaşları (2017), Türkiye ve Almanya’daki Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki resim-metin uyumu incelemişlerdir. Çalışma sonucunda Türkiye’deki Hayat Bilgisi ders kitaplarının daha çok metin ağırlıklı olduğu, resimlere daha az yer verildiği, sayfalarda küçük boyutlu resimler ile uzun açıklayıcı metinler bulunduğu belirtilmiştir. Erol ve Kıroğlu (2012) çalışmalarında, özellikle 1.sınıf düzeyinde Hayat Bilgisi ders kitaplarında metinlerden daha fazla resimlemelere yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ders kitaplarında gereksiz derecede fazla metin kullanılmasının ders kitaplarını sıkıcı ve monoton hale getirdiğini, öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, ders kitaplarının tasarımında “boşlukların etkili kullanımı ve görsel öğelere yeterince yer verme” ilkelerinin önemini desteklemektedir. İran’daki ders kitaplarında ‘Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi’ ilkesi her üç kitapta da uyulmayan ilke olarak görülmektedir. Benzer olarak Subaşı da (2019), çalışmasında İran Sosyal Bilgiler ders kitabının “Karşılıklı iki sayfanın birlikte düzenlenmesi” ile ilgili tasarım ilkesine uyumun “yetersiz” olduğu görüşündedir. İran’daki kitaplarda adı geçen ilkeye her iki çalışmada da uyulmamış olması düşündürücüdür.

Ders kitaplarının *kapak tasarımının incelenmesinde*, ‘kapak tasarımının içerikle, sayfa düzeni ile uyumlu olması, kapak bilgilerinin üzerinde ve tam olması’ gibi birtakım ilkeler yer almaktadır. Türkiye’deki ders kitaplarında ‘Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması’ ve ‘Kapağın estetik ve albenili tasarlanmış olması’ uyulmayan ilkeler olarak belirlenmiştir. İran’daki ders kitaplarında ise sadece ‘Kapak tasarımının sayfa düzeni ile ilişkili olması’ ilkesine uyulmadığı görülmektedir. Bir ders kitabının kapağı, üslubu ile kitabın içeriğine gönderme yapmalı, iç sayfaların tasarımı ile uyum içinde olmalıdır. Kitabın içinde kullanılan görseller ve tipografik öğeler aynı üslup anlayışı ile kapak tasarımında da kendini göstermelidir. Benzer şekilde Dursun ve Eşgi (2008) Sosyal Bilgiler; Uluişik (2008) Matematik; Uçar ve Özerbaş (2017) Fen Bilimleri, ders kitaplarını görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında ‘kitap kapağının estetik ve albenili tasarlanmış olması’ ilkesine uyulmadığını, bu yönde sorunların olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak (Kab, 2012), Türkiye’deki Sosyal Bilgiler ders kitaplarının Almanya’daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması yapılmıştır. Almanya ve Türkiye’deki ders kitaplarının kapağındaki

görsellerin içeriği yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve Tuğ'un (2017) Türkiye, diğer ülkelere yer verdiği ders kitaplarının tasarımı ile ilgili çalışmasında da, bu çalışmanın tersine Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ders kitabının 'Kapağının içerik ve sayfa düzeniyle ilişkili olması' ilkesine tamamen uyduğu görülmüştür. Genel olarak İran'daki ders kitapları kapak tasarımı ilkelerine uyumda daha başarılıdır. Subaşı (2019) çalışmasında tam tersi sonuca ulaşmıştır. Kapak tasarımında toplam puanda Türkiye'deki ders kitabı İran'daki ders kitabından daha yüksek puan almıştır. Bunun nedeni ölçme-değerlendirme ve analiz farklılıklarından kaynaklanabilir. Subaşı'nın çalışmasında (2019), Yetersiz, uygun, oldukça uygun şeklinde üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmada ise konu alanı uzmanı olan kişiler tarafından daha keskin bir değerlendirme olan var-yok şeklinde kontrol listesi formu kullanılmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik geliştirilen *öneriler* şöyledir: Ders kitaplarının görsel tasarımlarının nitelikli olması için yayınevleri/yetkili kurumlar; uzmanlığı ders kitabı görselleri olan illüstratörler/grafik tasarımcılar/fotoğrafçılar ile ders kitabı alan uzmanı ve eğitim teknolojisi uzmanlarından oluşan bir ekip ile birlikte çalışabilirler. Özellikle temel eğitimin ilk yıllarında çocukların öğretimsel mesajı açık ve net bir şekilde daha kolay kavramaları açısından ders kitaplarında görsel olarak fotoğraf yerine gereksiz detaylardan arındırılmış resimlemeler tercih edilebilir. MEB Talim Terbiye Kurulu Ders kitapları yönergesindeki "Görsel tasarımın öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluk" açıklamasının yanına "öğrencilerin estetik beğenilerini güçlendirecek nitelikte" açıklaması eklenebilir. Ders kitaplarının görsel tasarımındaki sorunlar üzerine öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini derinlemesine yansıtan nitel çalışmalar yapılabilir. Karşılaştırmalı çalışmalar diğer ülkelerin ders kitapları arasında da yapılabilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannameesi**

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

## Kaynakça

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Journal Of Turkish Studies*, 10, 19-34. doi:10.7827/TurkishStudies.8722.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayıncılık.
- Alpan, G.B. (2010). Ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik ilkeler – I. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, (365), 11-14.
- Alpan, G. B. (2004). *Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Alpan, G. B. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımın öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Journal of Educational Sciences and Practices*, 3(6), 193-209.
- Ametller, J. ve Pinto, R. (2002). Students' reading of innovative images of energy at secondary school level. *International Journal of Science Education*, 24 (3), 285- 312.
- Arslan, Ş. (2008). *İlköğretim 1. Kademe birinci sınıf Türkçe- Matematik ve Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Aşçı, İ. (2014). *İlköğretim 5.sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabının içerik ve görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Baş, B. ve İnan Yıldız, F. (2014). İlkokul Türkçe ders kitaplarının resim-metin ilişkisi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (28), 139-151.
- Beck, C. R. (1991). Strategies for cueing visual information: research findings and instructional design implication. *Journal of Educational Technology*, 16-20.
- Bozkaya, M. (2002). Ders Kitaplarının Tasarımı: Bireyselleştirilmiş Öğrenme ilkelerine Göre Açık öğretim Fakültesi Ders Kitapları Örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 296-304.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş.ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cook, M. (2008). Students' comprehension of science concepts depicted in textbook illustrations. *The Electronic Journal for Research in Science and Mathematics Education*, (12), 1-14.
- Çakır, A. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Dadar, N. (2010). *Ortaokul ders kitapları nasıl hazırlanır?* (Rapor No:16). İran: Vijehtame.
- Demir, B., Baştaş, M. ve Yücesoy, Y. (2021). Evaluating the content of teacher candidates' course books according to visual design elements. *Near East University Online Journal of Education*, 4(1), 118-125.
- Demirel, Ö. (2001). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, Y. ve Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 56-79.
- Doyran, E. Y. (1997). İlköğretim 1. Sınıf ders kitaplarında biçim içerik ilişkisi. *Anadolu Sanat Dergisi*, 7, 35-43.
- Dursun, F. ve Eşgi, N. (2008). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretimi ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 21-34.
- Erol, B. ve Kıroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Dergisi*, (32), 155-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sutad/issue/26246/276445> sayfasından alınmıştır.



- Eshach, H. ve Schwartz, J. L. (2002). Understanding children's comprehension of visual displays of complex information. *Journal of Science Education and Technology*, 11 (4), 333-346.
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader. What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(2), 130-142.
- Farhadiyan, S. ve Farhadi, B. (2015, Eylül). Ulusal ve dünya grafiğine göre kitap derleme. *Shargh*, s.11.
- Hızal, A. (1983), *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayıncılık.
- Hoshangabadwala, A. (2015). Student perceptions of textbook layout and learnability in private schools. *Journal of Education and Educational Development*, 2(1), 1-16.
- İşcan, A. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere estetik zevk kazandırmadaki rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- İşler, A.Ş. (2003). Yazılı ders materyallerinde illüstrasyon kullanımının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*. 157, 55-63.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Kaptan, A, Y. ve Kaptan, S, G. (2019). Ders kitaplarında görsel düzen. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Eds.), *Ders kitabı incelemesi içinde* (s. 159-185). Ankara: Pegem A.
- Karababa, Z.C. (2005). Avrupa'da anadili öğretimi Türkçe ve İngilizce anadili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması [Özel Sayı]. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(2), 84-93.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keser, H. (2004). İlköğretim 4.sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 261-280.
- Koray, Ö., Bahadır, H. ve Geçgin, F. (2012). Bilimsel süreç becerilerinin 9. sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatında temsil edilme durumları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(4), 147-156.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lee, V. R. (2010). Adaptations and continuities in the use and design of visual representations in US middle school science textbooks. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1099-1126.
- Lohr, L. (2011). *Creating graphics for learning and performance*. Columbus, Ohio: University of Northern Colorado Publishing.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research (vol. 2)*. Thousand Oaks, CA: Sa.
- Mayer, R. E. (1993). Illustrations that instruct. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. (Vol.4, pp. 253-284). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R. E., Bove, W., Bryman, A., Mars, R. ve Tapangco, L. (1996). Why less is more: Meaningful learning from visual and verbal summaries of science textbook lessons. *Journal of Educational Psychology*, 88 (1), 64-73.
- Mazlum, Ö. ve Mazlum, F. S. (2016). İlköğretim 4. Sınıf ders kitaplarının görsel tasarımına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1-18. doi: 10.7816/sed-04-01-01.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Ve Eğitim araçları Yönetmeliği. (2012, 12 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 28409). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/09/20120912-2.htm> sayfasından alınmıştır.
- Mohammadi, M. ve Abdi, H. (2014). Textbook evaluation: A case study. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148-1155.
- Özdemir, M. ve Özdemir, O. (2019). Öğretim teknolojileri. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve süreci içinde* (s. 1-24). Ankara: Anı.

- Özlük, D. (2016). *İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin yapı ve amaçlar açısından karşılaştırmalı analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Pektaş, H. (2001). Ders kitaplarında tipografi ve tasarım sorunları. *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları* 7, <http://www.hasippektas.com/Makale/Ders%20Kitaplarında%20Tipografi.pdf> sayfasından alınmıştır.
- Pettersson, R. (1993). *Visual information*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey 07632.
- Postigo, Y. ve López-Manjón, A. (2019). Images in biology: are instructional criteria used in textbook image design? *International Journal of Science Education*, 41(2), 210-229.
- Reuter, K. (2007). Assessing aesthetic relevance: Children's book selection in a digital library. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(12), 1745-1763.
- Subaşı, Y. (2019). Türkiye ve İran Sosyal Bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 142-160.
- Şahin, M. (2011). *Sosyal Bilgiler ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- TTKB, (2019). *Ders Kitabı Hakkında Merak Edilenler*. MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_08/26180800\\_ders\\_kitaplari\\_hakkinda\\_brsr.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_08/26180800_ders_kitaplari_hakkinda_brsr.pdf) sayfasından alınmıştır.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A. D., Özdemir, S., Uysal, H. ve Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya'daki Hayat Bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 770-770. Doi: 10.14686/buefad.320432.
- Uçar, C. (2017). Ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 25(4), 1373-1388.
- Uçar, C. ve Özerbaş, D. S. (2017). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1373-1388.
- Uçar, Ö., Uçar, T.F., Kılıç, L., Orhon, N. ve Taşcıoğlu, M. (2011). *Görsel kültür*, Anadolu Üniversitesi Yayını No. 2403, Açık öğretim Fakültesi Yayını No.1394.
- Uluşık, M. (2008). *İlköğretim 5.sınıf matematik ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Wolff, P. ve Levin, J. R. (1972). The role of overt activity in children's imagery production. *Journal of Child Development*, 537-547.
- Woodward, S., Lloyd, A. ve Kimmons, R. (2017). Student voice in textbook evaluation: comparing open and restricted textbooks. *International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 18 (6), 150-163. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i6.3170> sayfasından alınmıştır.
- Woody, W. D., Daniel, D. B. ve Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: students prefer textbooks. *Journal of Computers and Education*, 55(3), 945-948.
- Yazdani, F. (2016). Classifying the indices for assessing the quality of elementary textbooks. *Journal of Science, Research, Education and Evaluation*. 37, 83-106.
- Yige, M. M. (2010). *İlköğretim ders kitaplarında kullanılan resimlerin 7-9 yaş öğrencilerinin öğrenme ve yaratıcılıklarına etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zamani, B. ve Esficiani, A. (2006). The use of graphics in teaching physical concepts in elementary books in Iran, the United States, and the United Kingdom to raise the student's search spirit. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 13(2), 95-118.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

Among the instruction materials, textbooks have an important place in reaching the educational services to large masses. Studies on the effects of textbooks on learning and teaching processes and individualization of learning and teaching activities continue (Alpan, 2004; Bozkaya, 2002; Mohammadi ve Abdi, 2014; Woodward, Lloyd ve Kimmons, 2017). States assign textbooks a number of responsibilities such as establishing social order, protecting national interests, raising citizens. Therefore, the preparation of textbooks needs to serve to the aim of students' gaining the desired knowledge and skills (Dogan and Tug, 2017). In addition, countries find it necessary to observe education systems in other countries in order to adopt a developed and prospective education system. Such a comparison enables countries to make up for their deficiencies. Benefiting from other countries' experiences and theories helps a country to be aware of its deficiencies and find solutions (Ozluk, 2016). In Turkey, textbooks are also prepared by different publishing companies certified by the ministry. In Iran, contrary to many countries, one single type of textbook is taught to students in all schools around the country (Farhadiyan ve Farhadi, 2015; Yazdani, 2016). Literature review about textbooks reveals that while studies on content evaluation and use of textbooks are abundant (Koray, Bahadir ve Gecgin, 2012; Woody, Daniel and Baker, 2010), studies that focus on visual design together with content or independently (Alpan, 2004; Lee, 2010) are limited in number.

The aim of visual design in textbooks is to make them functional and attractive. Visual design of textbooks means handling raw materials such as words, typefaces, type sizes, font styles, space, illustration, colour, paper and ink through the last page in order to make the communication between students and textbooks as clear and effective as possible (Alpan 2004). Turkey and Iran are two important neighbouring countries in the Middle East. Moreover, historical, cultural, political, economic and geographical relations between these two countries are rather deep-rooted. It is thought that evaluating and comparing visual design of the textbooks in these countries will pave the way for evaluation of philosophy of education, social realities, weaknesses and strengths of these countries. This study evaluates textbooks in Turkey and Iran comparatively in terms of principles of visual design. These principles were categorized as design of visual elements, page layout and cover design.

### **Method**

This study, in which descriptive analysis approach was preferred among descriptive research methods, examines documents. Data sources of the research consist of Maths, Social Sciences and Science textbooks for the 3rd grade of primary schools published by the Ministry of Education in Turkey, and Maths, Social Sciences and Empirical Studies textbooks for the 3rd grade of primary schools prepared by the Department of Curriculum Development and Writing in Iran. Criterion sampling method was used in the selection of textbooks. Criterion conditions are as such: the textbooks have to be published by state institutions, they have to contain similar courses (contents) and grades, they have to comply with the 3rd grade of primary schools, in which visuals are intensely used. In this study, design of the visual elements, page design and cover design were determined as themes and categories for the visual design of textbooks, which constitute a part of graphic design principles developed by Alpan (2004). "Theme" was determined as the unit of analysis. Data gathered through the examination of documents were analysed categorically and thematically. In order to ensure reliability of the study, documents were analysed by two researchers and the agreement was taken into consideration.

### **Findings**

Evaluation of textbooks in Turkey according to the principle of the design of visual elements reveals that in terms of both illustration and photography they mostly do not comply with the principle of '2. Visuals are designed to strengthen aesthetic appreciation'. Evaluation of textbooks in Turkey in

terms of page layout also reveals that they do not comply with the principle of '21. Effective use of spaces in page layout'. In terms of cover design, these textbooks do not comply with the principles of '25. Cover design being related to page layout' and '30. The cover is designed aesthetically and appealingly'. Evaluation of textbooks in Iran according to the principle of the design of visual elements, the illustrations and photography reveals that they mostly do not comply with the principles of '2. Visuals are designed to strengthen aesthetic appreciation', '14. Using color aesthetically and harmoniously' and '5. Effective use of highlighting in visual elements'. Evaluation of these textbooks in terms of page design reveals that they mostly do not comply with the principle of '22. Arranging two pages together'. Evaluation of textbooks in Iran in terms of cover design also reveals that they mostly do not comply with the principle of '25. Cover design being related to page layout'. Mutual evaluation of textbooks in Turkey and Iran reveals that in the design visual element category; illustration usage rate in textbooks in Turkey is higher than that of photography while in the textbooks in Iran, photography usage rate is higher than that of the illustration. Use of photography in the textbooks in Turkey is more successful than the use of illustrations while the illustrations used in the textbooks in Iran are more successful than the use of photographs. Mutual evaluation of the textbooks in Turkey and Iran in terms of illustrations and photographs reveals that while Iran is more successful in illustrations in the textbooks, Turkey is more successful in the use of photography in the textbooks. Textbooks in Iran are generally more successful in complying with the principles of design visual elements while textbooks in Turkey are more successful in complying with the page design principles. Besides, textbooks in Iran are more successful in complying with cover design principles.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In all three textbooks in Turkey, the rate of illustration usage is higher than that of photographs, but the illustrations are not as successful as photographs regarding the visual design principles. On the contrary, in Iran, the rate of photograph usage is higher than that of illustration. Despite being few; illustrations in Iran are more successful than those in the textbooks in Turkey regarding the visual design principles. In elementary school books, illustrations are suggested to be used instead of photographs amongst educational visual elements. The reason for such a suggestion is that photographs usually contain unnecessary details (Alpan, 2004). The unnecessary details are claimed to hinder concentration and remembrance. In textbooks in Turkey and Iran, 'Designing of the visuals as to foster aesthetic appreciation' is generally the principle that is not followed. Especially in elementary textbooks, learning from visuals is more common. This is why in textbooks visual designs which strengthen aesthetic appreciation and are high in artistic effect should be preferred. However, these designs should be created by professional graphic designers, illustrators, and photographers. Textbooks in Iran are generally more successful at following visual element design principles.

Concerning the page layout principles, Life Studies and Science textbook in Turkey and Maths textbook in Iran are found to be more successful. In textbooks in Turkey 'effective use of space in the page layout' principle is not generally followed. In Iran, this principle has been followed. In the textbooks in Iran, the principle of 'arranging two pages mutually each other' is seen as a principle that is not followed in all three books. Page layout is very important for the integrity of the book.

In the textbooks in Turkey, principles of 'The relation between the cover design and the page layout' and 'Aesthetic and attractive design of the cover' are not followed. It is seen that only the principle of 'the cover design is related to the page layout' is not followed in the textbooks in Iran. The cover of a textbook should be in harmony with the design of the inner pages, with the style referring to the content of the book. Qualitative studies that reflect the views of students, teachers and parents in depth can be conducted on the problems in the visual design of textbooks. Similar comparative studies can be carried out among the books of other countries.

## Examining 21st Century Skills of 3-6 Years Old Children in Terms of Some Variables

Hızır Dinler<sup>1</sup> Ahmet Simsar<sup>2</sup> Vakkas Yalçın<sup>3</sup>

### To cite this article:

Dinler, Simsar ve Yalçın. (2021). 3-6 Yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. doi: 10.30900/kafkasegt.941467

### Research article


Received: 23.05.2021

Accepted: 28.08.2021


### Abstract

In the changing world, it is seen that it is important to acquire skills such as creativity, critical thinking, problem solving, communication and cooperation, which are accepted as 21st century skills, at an early age. This study aims to examine the 21st-century skills of 3-6-year-old preschool children in terms of some variables. Relational screening model was used in the study. The research was carried out with 1055 children selected from different independent kindergartens and kindergartens affiliated to primary education in Gaziantep and Kilis provinces. "Personal Information Form" as well as "21st Century Skills for Children 3-4 Years Old Scale (DAY-1)" with two sub-dimensions: life and career skills and learning and innovation skills (4Cs) and "21st Century Skills for 5-6 Years Old Children Scale (DAY-2)", which has three sub-dimensions: life and career skills, learning and innovation skills (4Cs), and information-media and technology skills were used as data collection tools in the study. The analysis of the data was made quantitatively for each sub-dimension and evaluating the entire scale. The analysis of the data was made quantitatively for each sub-dimension and to evaluate the whole score of the participants. As a result of the analysis of the data, it was concluded that there was a significant differences between children's 21st century skills and the variables of mother's working status, mothers' educational status, fathers' educational status and socio-economic level of the family. On the other hand, it was concluded that the children's 21st-century skills did not significantly differ according to gender variables. Within the scope of the study, suggestions were made for future studies to be carried out in line with the aims and findings of the research.

**Keywords:** 21st century skills, early childhood, life and carrier skills, learning and innovation skills career, information-media and technology skills

<sup>1</sup>  Research Assistant, Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Educational Faculty, Turkey

<sup>2</sup>  Assistant Professor, Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Educational Faculty, Turkey

<sup>3</sup>  Corresponding Author, Research Assistant, yalcinvakkas@gmail.com, Research Assistant, Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Educational Faculty, Turkey

## 3-6 Yaş Çocukların 21. Yüzyıl Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hızır Dinler<sup>1</sup>Ahmet Simsar<sup>2</sup> Vakkas Yalçın<sup>3</sup>

### Atf:

Dinler, Simsar ve Yalçın. (2021). 3-6 Yaş çocukların 21. yüzyıl becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 281-303. doi: 10.30900/kafkasegt.941467

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:** 23.05.2021


**Kabul Tarihi:** 28.08.2021


### Öz

Değişen dünyada, 21. yüzyıl becerileri olarak kabul edilen; yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi becerilerin erken yaşlarda kazanılmasının önem kazandığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı 3-6 yaş arasındaki okul öncesi eğitimi alan çocukların sahip oldukları 21. yy. becerilerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Gaziantep ve Kilis illerinin farklı bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarından seçilen toplam 1055 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte yaşam ve kariyer becerileri ve öğrenme ve yenilik becerileri (4Cs) olmak üzere 2 alt boyutu olan “3-4 Yaş Çocukları için 21. yy. Becerileri Ölçeği (DAY-1)” ve yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri (4Cs) ve bilgi-medya ve teknoloji becerileri olmak üzere 3 alt boyutu olan “5-6 Yaş Çocukları için 21. yy. Becerileri Ölçeği (DAY-2)” araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi nicel olarak her bir alt boyut için ve ölçeğin tümünü değerlendirecek şekilde yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, çocukların 21. yy. becerilerine sahip olma durumlarının; annenin çalışma durumu, annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık çocukların 21. yy. becerilerine sahip olma durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında araştırmanın amaçları ve bulguları doğrultusunda gelecekte yapılacak olan diğer araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** 21. yy. becerileri, erken çocukluk dönemi, yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri, bilgi-medya ve teknoloji becerileri

<sup>1</sup>  Araştırma Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>2</sup>  Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi, yalcinvakkas@gmail.com, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkiye



## Giriş

21. Yüzyıl becerileri, 2000'li yıllarda salt bir bilgi ediniminden çok daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda bilgi edinimi geçmiş yüzyılların yaşam becerisi halinde iken, günümüzün ve geleceğin becerileri olarak; yaşam becerileri, kariyer becerileri, yenilikçi ve proje odaklı akademik çalışma temel bir önem kazanmıştır. Bir başka açıdan, 21. yy. becerileri terimi, okulların, idarecilerin ve öğretmenlerin bu becerileri öğretim bağlamlarına ve müfredatlarına entegre etmeleri gerektiği fikrini destekleyen iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık becerileri ve yaşam ve kariyer becerileri dahil olmak üzere temel yeterlikleri ifade eder. 21. yy. becerileri, birleştirilmiş ve sentezlenmiş beceri ve bilgilerden kaynaklanan becerilerdir. Kısacası, içinde bulunduğumuz yüzyılda ihtiyaç duyulan kapsayıcı ve güncel nitelikli becerilere '21. Yüzyıl Becerileri' denir (Griffin, McGaw ve Care, 2018).

21. yy'daki toplumsal, ekonomik, siyasi ve özellikle de teknolojik değişim sonucunda ve bu gelişmelere bağlı olarak ihtiyaç duyulan bireylerin niteliklerinde de birtakım değişiklikler göze çarpmaktadır. Dolayısıyla farklı alanlardaki bu gelişmeler ihtiyaç duyulan nitelikli bireylerin ortaya çıkmasını sağlayacak eğitim sistemlerini etkilemekte ve ülkelerin eğitim politikalarında birtakım değişimler yapmalarını zorunlu hale getirebilmektedir (Özdemir, 2011). Ayrıca OECD ülkelerinde yapılan PISA sınavı öğrencilerin topluma katılmak için edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirir ve yalnızca öğrendiklerini değil, aynı zamanda bu bilgi ve becerileri kariyerleri, iletişim gibi günlük yaşamlarında ne kadar iyi kullandıklarını ve entegre ettiklerini araştırmaktadır (OECD, 2007). Bu sınavda katılımcılar daha önce okuma-yazma, matematik ve fen ile ilgili sorulardan sorumludurlar, ancak son yapılan sınavda bu bilgi sorgulama alanlarına öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği ile ilgili sorulara cevap verebilecekleri yeni bölümler de eklenmiştir. PISA sınavlarının güncellenmesi, 21. yy. becerilerinin yakın gelecekte hayatımızın göz ardı edilemeyecek bir parçası olduğunun kanıtıdır ve artık her ülkedeki öğretmenler tarafından 21. yy. becerilerinin farkındalığına ve uygulamalarına işaret edilmektedir.

Türkiye örneğinde, 21. Yüzyılın öğretmenleri, eğitimcileri ve araştırmacılarının öğretim bağlamlarını bu değişime göre düzenlemeleri ve ayarlamaları ve bu yeni yüzyıl yeni düşünme, öğretme ve öğrenme yollarını gerektirdiği için 21. yy. becerilerinin ölçülmesi ve desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Gardner, 2008; Pink, 2005). Bu doğrultuda, okullarda teknik bilgi ve becerilerden ziyade yaşadığı zamana ayak uydurabilecek ve zamanı yönlendirebilecek yaşam becerilerine sahip bireylerin yetişmesi oldukça önemlidir.

### 21. Yüzyıl Becerileri

21. yy. becerileri, farklı kurum ve kuruluşlar tarafından farklı sayılarda ve isimlerle sıralansa da bu beceriler birbiriyle ortak ve birbirini destekler niteliktedir. Bunlardan National Research Council bilişsel beceriler, kişiler arası beceriler ve son olarak, içsel becerilerdir (National Research Council, 2011). Öte yandan, Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (The North Central Regional Educational Laboratory-NCREL) (2003) yaptığı çalışmalarla 21. yy. becerilerini, küreselleşme ve dijitalite başlıkları altında; evrensel okuryazarlık, yaratıcılık, iletişim becerileri ve verimlilik şeklinde dört bölüme ayırmıştır (EnGauge, 2003). Araştırmacılara göre 21. yy. becerileri üzerinde en çok çalışma yürüten kuruluşlardan biri de Partnership for 21st Century Skills (P21) dir (Göksün ve Kurt, 2017; Yalçın, Simsar ve Dinler, 2020). Bu kuruluş; iş birliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme becerileri, kişilerarası beceriler, kendi kendine yön verme becerileri ve bilgi teknolojisi becerileri gibi çeşitli becerilere odaklanmaktadır. P21 becerileri, üç ana başlık altında elealmıştır. Bunlar; *Yaşam ve Kariyer Becerileri*, *Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4Cs)*, *Bilgi-Medya ve Teknoloji Becerileri*'dir. Yaşam ve kariyer becerileri; esneklik ve uyumluluk, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerilerinden oluşmaktadır (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009). Öğrenme ve yenilik becerileri (4C- critical thinking, communication, collaboration, creativity) ise eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık olmak üzere dört beceriden oluşmaktadır (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009). Son olarak Bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi, medya, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığını içermektedir (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009).



P21, dünyanın çeşitli yerlerinde katılımcı üyelere sahiptir ve eğitim-kariyer ihtiyaçları açısından ömür boyu iş birliği sağlamaktadır. P21 ve benzeri 21. yy. araştırmaları, bu yüzyılın becerilerinin ilerleyen zamanlarda meslek alanları ve iş dünyası açısından ihtiyaç duyulan yeterlik ve özellikleri etkilediğini göstermektedir (Voogt ve Roblin, 2012). Bundan dolayı P21’de, okul öncesinden başlanarak diğer eğitim kademelerindeki çocukların sahip olması gereken becerilere değinilmiştir. 21. yy. becerileriyle ilgili alanyazın incelendiğinde P21’in belirlediği beceriler çerçevesi oldukça kabul görmüş ve referans alınmıştır (Beers, 2011; Brown, 2018; Partnership for 21st Century Skills, 2018a; 2018b; 2015; 2009). Bu bağlamda çalışmanın planlanması ve genel çerçevesi oluşturulurken P21 kuruluşunun belirlediği 21. yy. becerileri temel alınmıştır.

Eğitim sistemi ve öğretim metotları gün geçtikçe hızla değişmekte ve yenilenmektedir. Bu güncellenme sonucunda öğretmenlerin ve çocukların daima yeni çağa ve yeni sistemlere uyum sağlamaları gerekmektedir. 21. yy. olarak bilinen bu yeni çağa uyum sağlamak bir tercih değil çağın gerekliliğidir. Bununla birlikte, öğretmenler ve çocuklar, "21. Yüzyıl" becerileri olan iletişim, iş birliği, yaratıcılık, eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık becerileri, yaşam ve kariyer becerileri hakkında hala bilgi eksikliğine sahiptirler. Pek çok araştırmacı, öğretmenlerin bu becerilere ilişkin bilgi ve farkındalıklarının ve bu becerileri entegre ederek sınıf uygulamalarının eğitimin her alanında hala geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (King, 2012; McKenna, 2015; Nazikian ve Park, 2016). Öğretmenlerin profesyonel olarak desteklenmeleri, eğitilmeleri ve bu becerileri kullanmaya alışmaları ve pedagojik olarak uygulamaları açısından kendilerini düzenleyerek değişimin bir parçası olmaları gerektiği unutulmamalıdır.

Bu doğrultuda Türkiye dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, 21. yy. öğrenci becerileri ve medya okuryazarlığı (Young, 2012), eğitim sürecinde robot yarışmalarının 21. yy. becerilerine etkisi (Pöhner, Hennecke ve Fleidge, 2020), bilgi ve medya çalışmalarında bulunan uzmanların 21. yy. öğrencilerine yönelik araştırmalarına (Mardis ve Dickinson, 2009), geleceğe hazır olmak için 21. yy. becerilerine karşı hoşnutsuzluk ve uyum sağlama (Dishon ve Gilead, 2020), üniversiteye hazırlık öğrencileri, öğretmen ve yöneticilerle yürüttüğü ve yükseköğretime hazırlıkları sırasında 21. yy. öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi (Thomas, 2014), Avustralya bağlamında 21. yy. öğrenen becerileri (Williams, Gannon ve Sawyer, 2013) ve 21. yy. öğrenenlerinin davranışlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi (Woods-Groves, 2015) konularında yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Ayrıca Türkiye’de konuyla ilgili, öğretmen adaylarının eğitim inançları ve 21. yy. becerileri (Gökbulut, 2020), öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenci becerileri kullanımları ve 21. yy. öğretmen becerileri kullanımları (Göksun ve Kurt, 2017) çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Ölçme araçları açısından alanyazın incelendiğinde, ergen ve yetişkin bireylere yönelik, Çevik ve Şentürk (2019)’ün, “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016)’ın, “öğretmen adaylarına yönelik 21. yy. becerileri yeterlilik algıları ölçeği” adlı ölçme araçlarının olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerin yanı sıra çocuklara yönelik Simsar, Yalçın ve Dinler (2020)’in geliştirdiği “3-4 Yaş Çocukları için 21. yy. Becerileri Ölçeği (DAY-1)” ile Yalçın, Simsar ve Dinler (2020)’nin geliştirdiği “5-6 Yaş Çocukları için 21. yy. Becerileri Ölçeği (DAY-2)” bulunmaktadır.

Erken çocukluk döneminde 21. yy. becerilerine yönelik alanyazın incelendiğinde, mevcut çalışmaların nitel desende (Akgündüz ve Akpınar, 2018; Özçelik ve Akgündüz, 2018; Uğraş, 2017) yapıldığı ve genellikle görüşme ve gözlem formu kullandıkları veya söz konusu konularda derleme çalışmaların (Tuğluk ve Özkan, 2019; Yalçın, 2019) olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların yanı sıra Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin 21. yy. becerileri öğretimi ve mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi araştıran (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020), okul müdürlerinin 21. yy. becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi araştıran (Elekoğlu ve Demirdağ, 2020) ve Türkçe öğretmen adaylarının 21. yy. becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen (Erdoğan ve Cevat, 2020) çalışmalara da rastlanmıştır.

Bu araştırmalara ek olarak okul öncesi çocuklarının, cinsiyet (Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın-İncik, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2020; Gürültü, Aslan ve Avcı, 2018), kardeş sayısı (Balkaya ve Tuğrul, 1998; Kaya ve Akgün, 2016), doğum sırası (Nakış Yıldırım ve Tüfekci, 2021), annelerin çalışma durumu (Altınay, 2012; Demiriz ve Dinçer, 2000), annelerin eğitim durumu (Öztürk ve Şanlı, 2007; Sadioğlu ve Bilgin, 2008; Şentürk, 2007), babalarının eğitim durumu (Aslanargun, Bozkurt ve Sarioglu, 2016; Ogelman, 2011) gibi değişkenlerle çocukların yaratıcılık,

problem çözmeye, iletişim, uyum gibi becerileriyle olan ilişkileri incelenmiştir. Buna karşılık okul öncesi dönem çocuklarının 21. yy. becerilerinin değerlendirilmesi ve farklı değişkenler açısından çocukların 21. yy. becerilerinin belirlenmesi çalışmalarına yapılan alanyazın taramasında rastlanmamıştır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın alanyazındaki boşluğu gidereceği ve konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, 3-6 yaşları arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. becerilerinin belirlenmesi ve bu becerilerin çocukların yaşı, cinsiyeti, ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin çalışma durumu değişkenleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 3-6 Yaş arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. beceri düzeyleri toplam puanı ve alt boyutlarına ait puanlar çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
2. 3-6 Yaş arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. beceri düzeyleri toplam puanı ve alt boyutlarına ait puanlar çocukların kardeş sayısına göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3. 3-6 Yaş arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. beceri düzeyleri toplam puanı ve alt boyutlarına ait puanlar annenin çalışma durumuna göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
4. 3-6 Yaş arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. beceri düzeyleri toplam puanı ve alt boyutlarına ait puanlar annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
5. 3-6 Yaş arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. beceri düzeyleri toplam puanı ve alt boyutlarına ait puanlar babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
6. 3-6 Yaş arasında okul öncesi eğitim alan çocukların 21. yy. beceri düzeyleri toplam puanı ve alt boyutlarına ait puanlar ailenin sosyo-ekonomik durumuna göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Bu çalışmada, genel tarama modeli yöntemlerinde korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır. Korelasyonel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu kısımda çalışmanın örneklem grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri ve verilerin analizleri hakkında bilgi verilecektir.

### Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini 3-4 yaş ve 5-6 yaş okul öncesi çocukları olmak üzere 2 farklı gruptan oluşmaktadır. Bunlardan 3-4 yaş çocuklarının örneklem grubunu 337 çocuk oluşturmuştur. Veriler hem devlet okullarında hem de özel okullarda toplanarak farklı örneklem çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Dokuz resmi anaokulu ve beş özel anaokulu ve kreş olmak üzere toplamda 14 farklı okul öncesi eğitim veren kurumda görev yapan 54 okul öncesi öğretmeniyle görüşülerek “3-4 Yaş Çocukları için 21. Yy. Becerileri Ölçeği (DAY-1)” ölçeğini sınıflarında bulunan çocuklar için doldurmaları istenmiştir. Gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmada yer alan öğretmenlere araştırmacılar 630 anket iletilmiştir. Öğretmenler, 390 ankete geri dönüş sağlamıştır. Veri setleri kontrol edildiğinde boş bırakılan veya hatalı olan ölçekler tespit edilen 53 çocuğa ait veri seti analizlere dahil edilmeyerek çalışmadan çıkarılmıştır. Son durumda toplam 337 çocuğa ait ölçek verileri analiz edilmiştir. Diğer taraftan 5-6 yaş çocuklarının örneklem grubunu 621 çocuk oluşturmuştur. Veriler hem devlet okullarında hem de özel okullarda toplanarak farklı örneklem çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Toplamda 12 farklı okul öncesi eğitim veren kurumda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeniyle görüşülerek “5-6 Yaş Çocukları için 21. Yy. Becerileri Ölçeği (DAY-2)”ni sınıflarında bulunan çocuklar için doldurmaları istenmiştir. Gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmada yer alan öğretmenlere araştırmacılar 640 anket iletilmiştir. Araştırmacılar

veri setlerini kontrol ederek boş bırakılan veya hatalı doldurulan 19 çocuğa ait veri seti analizlere dahil edilmeyerek çalışmadan çıkarılmıştır. Son durumda toplam 621 çocuğa ait ölçek verileri analiz edilmiştir. Çalışmaya dahil olan çocuklara ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

## 3-4 Yaş ve 5-6 Yaş Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	3-4 YAŞ		5-6 YAŞ		
	N	%	N	%	
Cinsiyet	Kız	161	47.77	297	47.83
	Erkek	176	52.23	300	48.31
	Belirtilmemiş	0	0	24	3.86
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	72	21.36	138	22.22
	İki çocuk	94	27.89	227	36.55
	Üç çocuk ve üstü	136	40.36	143	23.03
	Dört çocuk ve daha fazla	0	0	43	6.92
	Belirtilmemiş	35	10.39	70	11.27
Baba Eğitimi Durumu	İlkokul	95	28.19	88	14.17
	Ortaokul	47	13.95	71	11.43
	Lise	69	20.47	148	23.83
	Üniversite	65	19.29	219	35.27
Anne Eğitim Durumu	Belirtilmemiş	61	18.10	95	15.30
	İlkokul	123	36.50	112	18.04
	Ortaokul	46	13.65	106	17.07
	Lise	62	18.40	144	23.19
Anne Mesleki Durum	Üniversite	50	14.84	175	28.18
	Belirtilmemiş	56	16.62	84	13.53
	Çalışmıyor	231	68.55	340	54.75
Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	Çalışıyor	42	12.46	153	24.64
	Belirtilmemiş	64	18.99	128	20.61
Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	0-3000 TL	167	49.55	153	24.64
	3001-7000 TL	43	12.76	131	21.10
	7001 ve üstü	22	6.53	73	11.76
Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu	Belirtilmemiş	105	31.16	264	42.51

## Veri Toplama Araçları

**Demografik bilgi formu:** Araştırmaya katılan çocuklar ve çocukların ailelerinin bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Demografik bilgi formu genel olarak çocukların cinsiyeti, kardeş sayısı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve baba çalışma durumu bilgilerini içermektedir.

**3-4 Yaş Çocukları için 21. Yy. Becerileri Ölçeği (DAY-1):** Simsar ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen. 3-4 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının 21. yy. becerilerini ölçen DAY-1 ölçeği üç (2) alt boyutu olan 28 maddeden oluşan dördümlü likert tipinde geliştirilen bir ölçektir. DAY-1 ölçeği iki alt boyutlu olup her biri “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Genellikle” ve “Her zaman” şeklinde sıklık zarflarının yer aldığı 4’lü Likert formatında derecelendirilen 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı. 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4Cs) (1-22. maddeler) ve Yaşam ve Kariyer Becerileri (16-28. maddeler)’dir. Bu doğrultuda Öğrenme ve yenilik becerileri (OYBT) alt boyutu 19 maddeden oluşan ve Cronbach Alfa katsayısı .97 Yaşam ve kariyer becerileri (YKBT) için ise 9 maddeden oluşan ve Cronbach Alfa katsayısı .92 olan bir ölçek geliştirilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin genel yapısının “3-4 Yaş Çocukları İçin 21. yy. Becerileri (DAY-1)” nin Cronbach Alfa katsayısı .97 gibi yüksek bir iç tutarlık puanına sahip olması ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Kayış. (2014) güvenilirlik katsayısı olan Cronbachalpha değerinin .80 ve üzeri olmasının ölçeğin yüksek derece güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durumda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de tek düzeyli yapısının yüksek derecede iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Üç faktörlü olarak belirlenen ölçeğin modelinin birinci düzey DFA analizinde Ki-kare ile serbestlik derecesi oranı 3.2; CFI .91; TLI .90; NFI değeri .90; IFI değeri .91; RMSEA değeri .07; SRMR değerinin ise .05 olarak kabul edilebilir bir derece saip olduğubelirtilmiştir. Bununla birlikte ikinci düzey DFA anlizinde Ki-kare ile serbestlik derecesi oranı 3.27; CFI .91; TLI .90; NFI .88; IFI .91;

RMSEA .074; SRMR ise .055 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda elde edilen faktör yüklerinin genel olarak yeterli düzeyde olduğu belirtilmiştir. Birinci düzey ve ikinci düzey DFA sonrası DAY-1 ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin geneli için McDonald  $\omega$  .97 ve Cronbach  $\alpha$  da .97 olarak belirtilmiştir. Alt boyutlar için Öğrenme ve yenilik becerileri alt boyutu için McDonald  $\omega$  .97 ve Cronbach  $\alpha$  da .97, Yaşam ve kariyer becerileri için McDonald  $\omega$  .92 ve Cronbach  $\alpha$  da .92 olarak hesaplanarak ölçeğin istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Simsar ve diğerleri, 2021).

**5-6 Yaş Çocuklar için 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği (DAY-2):** Yalçın ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen. 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocuklarının 21. yy. becerilerini ölçen DAY-2 ölçeği üç (3) alt boyutu olan 33 maddeden oluşan ve hidörtlü likert tipinde geliştirilen bir ölçektir. Ölçme aracı. 3 alt boyutta her biri “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Genellikle” ve “Her zaman” şeklinde sıklık zarflarının yer aldığı 4’lü Likert formatında derecelendirilmiştir. Ölçem aracında yer alan alt boyutlar; Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4Cs) (1.-15. maddeler), Yaşam ve Kariyer Becerileri (16.-28. maddeler) ve Bilgi-Medya ve Teknoloji Becerileri (29.-33. maddeler)’dir. Ölçeğin her bir alt boyutuna ait Cronbachalpha değerleri; Öğrenme ve Yenilik Becerileri (4Cs) (OYBT) boyutu için .96, Yaşam ve Kariyer Becerileri boyutunun (YKBT) .94 ve Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri (BMTBT) .92 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte ölçeğin genel yapısının “5-6 Yaş Çocukları için 21. Yy. Becerileri (DAY-2)” nin Cronbach Alfa katsayısı  $\alpha=.97$  gibi yüksek bir iç tutarlık puanına sahip olması ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Kayış (2014) güvenilirlik katsayısı olan Cronbachalpha değerinin .80 ve üzeri olmasının ölçeğin yüksek derece güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durumda ölçeğin hem alt boyutlarının hem de tek düzeyli yapısının yüksek derecede iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Üç faktörlü olarak belirlenen ölçeğin birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) aracılığıyla ayrı ayrı test edilmiştir. Birinci düzey DFA sonuçlarına göre maddelerin faktör yükleri .68 ile .94 arasında değiştiği gözlenmektedir. Ölçeğim üç boyutlu yapısına uygun olarak hazırlanan ve madde 1 ve madde 2 arasında, madde 16 ve madde 17 arasında, madde 20 ve madde 21 arasında ve son olarak madde 21 ve madde 22 arasında yapılan bağlamalar sonucuna ilişkin istatistikleri  $X^2/sd= 2.66$ , RMSEA= .07, CFI= .91, TLI= .90, SRMR=.04 olarak bulunmuştur. İkinci düzey DFA analizi ölçekte yer alan madde yükleri .63 ile .89 arasında değiştiği ve ölçeğin iki düzeyli yapısına ilişkin model-veri uyum istatistikleri  $X^2/sd = 2.66$ , RMSEA= .07, CFI= .91, TLI= .90, SRMR= .45 olarak saptanmıştır. DAY-2 ölçeğinin istatistiksel olarak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir (Yalçın ve diğerleri, 2020).

### Veri Toplama Süreci ve Analiz

Veri toplama süreci 02/03/2020 toplantı tarihli ve 2020/05 toplantı sayısı ile Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli izinler alınarak balanmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra veri toplanacak olan okullarla görüşülerek öğretmen ve ebeveyn gönüllü olma formları verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılacak olan okullardaki öğretmenler ve çocuklara belirtilen onam formları alındıktan sonra buldukları yaş gruplarına uygun şekilde 3-4 yaş grubu için DAY-1 ve 5-6 yaş grubu için DAY-2 ölçekleri dağıtılarak öğretmenlerden bunları doldurmaları için üç ay süre verilmiştir. Bu sürecin verilmesindeki temel amaç ölçekte bulunan becerilerin yeteri kadar gözlenmesi ve öğretmenin belirtmiş olduğu puandan emin olduktan sonra ölçeği puanlamasıdır. Öğretmenlerden gelen dökümanlar organize edilerek elektronik ortama aktarılmıştır.

Bu çalışmada araştırma sorularına uygun olarak ilişkisel analiz yöntemlerinden t-Testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca elde edilen verilere yönelik olarak betimsel analiz yapılarak çocukların almış oldukları puanların ortalaması, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek alınan puanlar gibi değerler hem genel toplamda hemde her bir ölçekte yeralan alt boyutlarda hesaplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde 1. ve 3. araştırma soruları için t-Testi, 2., 4., 5. ve 6. araştırma soruları için ANOVA testi yapılmıştır. İlgili analizlerde SPSS programı kullanılmıştır. Anlamlı farklılık .05 düzeyine göre yorumlanmıştır. Çocukların DAY-1 ve DAY-2 ölçeklerinden almış oldukları toplam puanları ve alt boyutlardaki puanlarıyla ilgili değişkenlerin karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

## Bulgular

Bu çalışmanın amacı 3-6 yaş grubunda bulunan çocukların 21. yy. becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak çocukların DAY-1 ve DAY-2 ölçeğinde bulunan farklı alt boyutlar ile birlikte almış oldukları puanların betimsel analizi yapılarak sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çocukların 21. yy. Becerilerine Yönelik DAY-1 ve DAY-2 Puanlarının Betimsel Analizi

Yaş Grubu	21. yy. becerileri alt boyutları	N	Min.	Max.	M	S.s.
5-6 Yaş	OYBT	621	5.00	60.00	43.34	10.51
	YKBT	621	13.00	52.00	39.05	8.25
	BMTBT	621	3.00	20.00	13.71	4.07
	DAY-2	621	33.00	132.00	96.12	20.75
3-4 yaş	OYBT	337	22.00	88.00	58.20	14.63
	YKBT	337	9.00	36.00	25.44	5.74
	DAY-1	337	31.00	124.00	83.63	19.70

5-6 yaş grubu ve 3-4 yaş grubu çocukların 21. yy. becerilerine yönelik almış oldukları toplam DAY-2 ve DAY-1 puanlarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-testi bulguları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Çocukların 21. yy. Beceri Puanlarının Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	M	sd	df	t	p
5-6 yaş	OYBT	Kız	297	44.85	10.34	595	2.827	.005*
		Erkek	300	42.44	10.57			
	YKBT	Kız	297	40.24	8.24	595	3.263	.001*
		Erkek	300	38.04	8.20			
	BMTBT	Kız	297	14.01	4.06	595	1.028	.30
		Erkek	300	13.67	4.10			
	DAY-2	Kız	297	99.11	20.71	595	2.928	.004*
		Erkek	300	94.16	20.64			
3-4 yaş	OYBT	Kız	161	59.07	14.77	335	1.062	.289
		Erkek	176	57.38	14.48			
	YKBT	Kız	161	25.53	5.80	335	.281	.779
		Erkek	176	25.36	5.70			
	DAY-1	Kız	161	84.60	19.88	335	.87	.385
		Erkek	176	82.73	19.53			

\* .05 düzeyde anlamlı

Tablo 3’te verilen sonuçlara bakıldığında 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak her bir alt boyutta kızlar yönünde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir [ $t$  (OYBT)= 2.827,  $df$ = 595,  $p$ < .05], [ $t$  (YKBT)= 3.263,  $df$ = 595,  $p$ < .05], [ $t$  (BMTBT)= 1.028,  $df$ = 595,  $p$ < .05] ve [ $t$  (DAY-2)= 2.928,  $df$ = 595,  $p$ < .05]. Ancak 3-4 yaş grubu kız ve erkek çocukların 21. yy. beceri puanlarının ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarına yüksek puana sahip olsa da istatistiksel olarak her bir alt boyutta anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmemektedir [ $t$  (OYBT)= 1.062,  $df$ = 335,  $p$ > .05], [ $t$  (YKBT)= .281,  $df$ = 335,  $p$ > .05] ve [ $t$  (BMTBT)= .87,  $df$ = 335,  $p$ > .05].

5-6 yaş grubu ve 3-4 yaş grubu çocukların 21. yy. becerilerine yönelik almış oldukları puanların çocukların kardeş sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığına yönelik ANOVA test sonuçları yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

## Çocukların 21. yy. Beceri Puanlarının Kardeş Sayısına Yönelik ANOVA Sonuçları

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
5-6 yaş	OYBT	Tek çocuk	138	45.72	9.78	4.216	.006*
		İki çocuk	227	44.89	10.45		
		Üç çocuk	143	42.06	11.02		
		Dört çocuk ve daha fazla	43	41.49	11.32		
		Toplam	551	44.10	10.60		
	YKBT	Tek çocuk	138	40.37	7.96	1.706	.165
		İki çocuk	227	39.85	8.03		
		Üç çocuk	143	38.40	9.01		
		Dört çocuk ve daha fazla	43	38.47	8.09		
		Toplam	551	39.49	8.30		
	BMTBT	Tek çocuk	138	14.61	3.86	1.700	.166
		İki çocuk	227	14.30	3.74		
		Üç çocuk	143	13.80	4.12		
		Dört çocuk ve daha fazla	43	13.37	4.04		
		Toplam	551	14.17	3.90		
DAY-2	Tek çocuk	138	100.70	19.80	3.272	.021*	
	İki çocuk	227	99.03	19.91			
	Üç çocuk	143	94.25	22.21			
	Dört çocuk ve daha fazla	43	93.32	21.20			
	Toplam	551	97.76	20.73			
3-4 yaş	OYBT	Tek çocuk	72	58.89	15.71	.348	.706
		İki çocuk	94	58.85	15.01		
		3 çocuk ve daha fazla	136	57.44	14.09		
		Toplam	302	58.23	14.74		
	YKBT	Tek çocuk	72	26.74	5.47	3.992	.019*
		İki çocuk	94	25.71	5.71		
		3 çocuk ve daha fazla	136	24.46	5.75		
		Toplam	302	25.39	5.73		
	DAY-1	Tek çocuk	72	85.63	20.47	.982	.376
		İki çocuk	94	84.56	20.15		
3 çocuk ve daha fazla		136	81.90	19.29			
Toplam		302	83.62	19.84			

\* .05 düzeyde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde 5-6 yaş grubu çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak  $F(OYBT) (3,547) = 4.216, p < .05$  ve  $F(DAY-2) (3,547) = 3.272, p < .05$  alt boyutlarında kardeş sayısının az olması yönünde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken  $F(YKBT) (3, 547) = 1.706, p > .05$  ve  $F(BMTBT) (3,547) = 1.700, p > .05$  alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde 3-4 yaş grubu çocukların almış oldukları puanların kardeş sayısı ile olan ilişkisi incelenmiş çocukların becerilerinin kardeş sayısının az olması yönünde sadece yaşam ve kariyer becerileri boyutunda istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülürken  $F(YKBT) (2, 303) = 3.992, p < .05$  öğrenme ve yenilik becerileri  $F(OYBT) (2,303) = .348, p > .05$  ile toplam 21. yy. becerileri boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır  $F(DAY-1) (2,303) = .121, p > .05$ .

Çocukların 21. yy. becerilerine yönelik DAY-1 ve DAY-2 ölçeğinde almış oldukları puanların çocukların annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin t-Testi bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.  
Çocukların 21. yy. Beceri Puanlarının Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Çalışma Durumu	N	M	sd	df	t	p
5-6 yaş	OYBT	Çalışmıyor	340	43.68	10.38	491	2.827	.007*
		Çalışıyor	153	46.46	10.72			
	YKBT	Çalışmıyor	340	39.43	8.00	491	3.263	.021*
		Çalışıyor	153	41.26	8.50			
	BMTBT	Çalışmıyor	340	13.98	3.99	491	1.028	.05*
		Çalışıyor	153	14.74	3.95			
DAY-2	Çalışmıyor	340	97.09	20.25	491	2.928	.008*	
	Çalışıyor	153	102.46	21.23				
3-4 yaş	OYBT	Çalışmıyor	231	56.83	13.52	271	-3.098	.002*
		Çalışıyor	42	64.10	16.29			
	YKBT	Çalışmıyor	231	24.57	5.39	271	-5.417	.000*
		Çalışıyor	42	29.50	5.63			
	DAY-1	Çalışmıyor	231	81.40	18.30	271	-3.874	.000*
		Çalışıyor	42	93.60	21.20			

\* .05 düzeyde anlamlı

Tablo 5'te verilen sonuçlara bakıldığında 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çalışma ve çalışmama durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin çalışan anneler yönünde olduğu saptanmıştır [ $t$  (OYBT) = 2.827,  $df$ = 491,  $p$ < .05], [ $t$  (YKBT)= 3.263,  $df$ = 491,  $p$ < .05], [ $t$  (BMTBT)= 1.02,  $df$ = 491,  $p$ < .05] ve [ $t$  (DAY-2)= 2.928,  $df$ = 491,  $p$ < .05]. Benzer olarak 3-4 yaş grubu çocuklarının annelerinin çalışma ve çalışmama durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin çalışan anneler yönünde olduğu saptanmıştır [ $t$  (OYBT)= -3.098,  $df$ = 335,  $p$ <.05], [ $t$ (YKBT)= -5.417,  $df$ = 271,  $p$ <.05] ve [ $t$  (DAY-1)= -3.874,  $df$ = 271,  $p$ < .05].

Çocukların 21. yy. becerilerine yönelik DAY-1 ve DAY-2 ölçeğinde almış oldukları puanların çocukların annelerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığına yönelik ANOVA test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Çocukların 21. yy. Beceri Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
5-6 yaş	OYBT	İlkokul ve daha düşük	112	41.84	9.75	4.940	.002*
		Ortaokul	106	42.55	10.60		
		Lise	144	44.55	9.67		
		Üniversite	175	46.12	10.93		
		Toplam	537	44.10	10.41		
	YKBT	İlkokul ve daha düşük	112	38.32	7.74	2.975	.031*
		Ortaokul	106	38.54	8.21		
		Lise	144	39.53	7.75		
		Üniversite	175	40.88	8.56		
		Toplam	537	39.52	8.15		
	BMTBT	İlkokul ve daha düşük	112	12.93	3.96	4.890	.002*
		Ortaokul	106	13.70	3.92		
		Lise	144	14.44	3.60		
		Üniversite	175	14.53	3.88		
		Toplam	537	14.01	3.87		

Tablo 6 devam ediyor.

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
3-4 yaş	DAY-2	İlkokul ve daha düşük	112	93.09	18.97	4.850	.002*
		Ortaokul	106	94.78	20.71		
		Lise	144	98.51	19.13		
		Üniversite	175	101.53	21.50		
		Toplam	537	97.63	20.43		
	OYBT	İlkokul ve daha düşük	123	54.32	13.72	9.111	.000*
		Ortaokul	46	58.07	13.90		
		Lise	62	61.68	13.61		
		Üniversite	50	65.48	14.25		
		Toplam	281	58.54	14.41		
	YKBT	İlkokul ve daha düşük	123	23.49	5.48	15.706	.000*
		Ortaokul	46	25.30	5.25		
		Lise	62	26.08	5.41		
		Üniversite	50	29.48	4.54		
		Toplam	281	25.42	5.68		
	DAY-1	İlkokul ve daha düşük	123	77.80	18.54	11.389	.000*
Ortaokul		46	83.37	18.39			
Lise		62	87.76	18.70			
Üniversite		50	94.96	17.93			
Toplam		281	83.96	19.44			

\* .05 düzeyde anlamlı

Tablo 6'da verilen sonuçlara bakıldığında 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin eğitim durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu üniversite olan anneler yönünde olduğu saptanmıştır  $F(OYBT) (3, 547) = 4.940$ ,  $p < .05$ ,  $F(YKBT) (3, 547) = 2.975$ ,  $p < .05$ ,  $F(BMTBT) (3, 547) = 4.890$ ,  $p < .05$  ve  $F(DAY-2) (3, 533) = 4.85$ ,  $p < .05$ . Benzer olarak 3-4 yaş grubu çocukların anne eğitim durumları ve 21. yy. beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde. Çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu üniversite olan anneler yönünde olduğu saptanmıştır  $F(OYBT) (3, 277) = 9.111$ ,  $p < .05$ ,  $F(YKBT) (3, 277) = 15.706$ ,  $p < .05$  ve  $F(DAY-1) (3, 277) = 11.389$ ,  $p < .05$ .

Çocukların 21. yy. becerilerine yönelik DAY-1 ve DAY-2 ölçeğinde almış oldukları puanların çocukların babalarının eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığına yönelik ANOVA test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Çocukların 21. yy. Beceri Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
5-6 yaş	OYBT	İlkokul ve daha düşük	88	40.98	9.47	4.667	.003*
		Ortaokul	71	43.83	9.09		
		Lise	148	43.93	10.37		
		Üniversite	219	45.83	11.13		
		Toplam	526	44.21	10.50		
	YKBT	İlkokul ve daha düşük	88	38.05	7.42	2.168	.091
		Ortaokul	71	39.72	6.95		
		Lise	148	39.26	8.46		
		Üniversite	219	40.57	8.62		
		Toplam	526	39.67	8.20		
	BMTBT	İlkokul ve daha düşük	88	12.60	3.83	7.149	.000*
		Ortaokul	71	13.46	4.04		
		Lise	148	14.40	3.49		
		Üniversite	219	14.69	3.99		
		Toplam	526	14.09	3.90		
	DAY-2	İlkokul ve daha düşük	88	91.63	18.64	4.651	.003*
Ortaokul		71	97.01	17.97			



Tablo 7 devam ediyor.

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
		Lise	148	97.59	20.40		
		Üniversite	219	101.09	21.56		
		Toplam	526	97.97	20.52		
3-4 yaş	OYBT	İlkokul ve daha düşük	95	55.39	13.04	10.887	.000*
		Ortaokul	47	54.06	13.97		
		Lise	69	57.72	13.51		
		Üniversite	65	66.43	13.89		
		Toplam	276	58.35	14.23		
3-4 yaş	YKBT	İlkokul ve daha düşük	95	23.94	5.14	18.598	.000*
		Ortaokul	47	23.66	5.55		
		Lise	69	24.54	5.27		
		Üniversite	65	29.49	4.76		
		Toplam	276	25.35	5.63		
3-4 yaş	DAY-1	İlkokul ve daha düşük	95	79.33	17.50	13.748	.000*
		Ortaokul	47	77.72	18.82		
		Lise	69	82.26	18.23		
		Üniversite	65	95.92	17.84		
		Toplam	276	83.70	19.20		

\* .05 düzeyde anlamlı

Tablo 7’de verilen sonuçlara bakıldığında 5-6 yaş grubu çocukların babalarının eğitim durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu üniversite olan babalar yönünde olduğu  $F(OYBT) (3,547)= 4.667, p<.05$ ,  $F(BMTBT) (3, 547)= 7.149, p<.05$  ve  $F(DAY-2) (3, 533)= 4.651, p<.05$  boyutlarında görülürken. yaşam ve kariyer becerileri boyutunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır  $F(YKBT) (3, 547)= 2.168, p>.05$ . Bununla birlikte 3-4 yaş grubu çocukların baba eğitim durumları ve 21. yy. beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu üniversite olan babalar yönünde olduğu saptanmıştır  $F(OYBT) (3, 277)= 10.887, p<.05$ ,  $F(YKBT) (3, 277)= 18.598, p<.05$  ve  $F(DAY-1) (3, 277)= 13.748, p<.05$ .

Çocukların 21. yy. becerilerine yönelik DAY-1 ve DAY-2 ölçeklerinden almış oldukları puanların çocukların ailelerinin aylık geliri durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığına yönelik ANOVA test sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Çocukların 21. yy. Beceri Puanlarının Ailelerinin Aylık Geliri Durumuna Yönelik ANOVA Sonuçları

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
5-6 yaş	OYBT	0-3000 TL	153	42.82	9.57	4.605	.011*
		3001-7000 TL	131	44.49	10.86		
		7001 – ve üstü	73	47.33	11.45		
		Toplam	357	44.36	10.56		
	YKBT	0-3000 TL	153	39.20	6.80	3.578	.029*
		3001-7000 TL	131	39.25	8.92		
		7001 – ve üstü	73	42.04	8.72		
	BMTBT	0-3000 TL	153	13.93	3.64	1.872	.155
		3001-7000 TL	131	14.79	4.00		
		7001 – ve üstü	73	14.53	3.98		
		Toplam	357	14.37	3.86		
	DAY-2	0-3000 TL	153	95.95	17.37	3.868	.022*
3001-7000 TL		131	98.53	22.18			
7001 – ve üstü		73	103.90	21.50			
Toplam		357	98.52	20.27			

Tablo 8 devam ediyor.

Yaş Grubu	Alt Boyutlar	Değişkenler	N	M	sd	F	p
	OYBT	0-3000 TL	167	53.79	12.68	15.961	.000*
		3001-7000 TL	43	61.16	13.48		
		7001 – ve üstü	22	68.50	13.60		
		Toplam	232	56.55	13.73		
3-4 yaş	YKBT	0-3000 TL	167	23.49	5.06	22.925	.000*
		3001-7000 TL	43	25.84	5.27		
		7001 – ve üstü	22	30.86	3.51		
		Toplam	232	24.62	5.43		
	DAY-1	0-3000 TL	167	77.28	17.03	19.024	.000*
		3001-7000 TL	43	87.00	18.32		
		7001 – ve üstü	22	99.36	16.37		
		Toplam	232	81.17	18.51		

Tablo 8 incelendiğinde 5-6 yaş grubu çocukların ailelerinin aylık gelir durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin aylık geliri yüksek aileler yönünde olduğu  $F(OYBT) (3, 547) = 4.605, p < .05$ ,  $F(YKBT) (3, 547) = 3.578, p < .05$  ve  $F(DAY-2) (3, 533) = 3.868, p < .05$  boyutlarında görülürken bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır  $F(BMTBT) (3, 547) = 1.872, p > .05$ . Bununla birlikte 3-4 yaş grubu ailelerinin aylık gelir durumu ve 21. yy. beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde. Çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin aylık geliri yüksek aileler yönünde olduğu saptanmıştır  $F(OYBT) (3, 277) = 15.961, p < .05$ ,  $F(YKBT) (3, 277) = 22.925, p < .05$  ve  $F(DAY-1) (3, 277) = 19.024, p < .05$ .

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, farklı yaş gruplarındaki okul öncesi çocuklarının bazı değişkenlere göre 21. yy. becerilerine sahip olma durumlarının incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre çocukların 21. yy. becerilerine sahip olma durumlarına bakıldığında, 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak her bir alt boyutta kızlar yönünde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna karşılık, 3-4 yaş grubu kız ve erkek çocukların 21. yy. beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda, 21. yy. becerilerinin cinsiyete göre anlamlı değişim göstermediği (Uyar ve Çiçek, 2021; Yalçın-İncik, 2020; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Gürültü ve diğerleri, 2020; Gürültü ve diğerleri, 2018) sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık Orhan-Göksun (2016) kadın öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre 5-6 yaş grubu kız ve erkek çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak her bir alt boyutta kızlar yönünde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık, 3-4 yaş grubu kız ve erkek çocukların 21. yy. beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda elde edilen farklı sonuçlar katılımcıların yaş seviyeleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında 3-4 yaş, 5-6 yaş ve 3-6 yaş grubundaki çocuklar ile 21. yy. becerileri üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı için 21. yy. becerilerinin ‘Öğrenme ve Yenilik Becerileri’, ‘Yaşam ve Kariyer Becerileri’ ve ‘Medya ve Teknoloji’ altboyutları ve bu altboyutların alt başlıkları olan Yaşam ve kariyer becerileri için esneklik ve uyumluluk, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri (Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009), Öğrenme ve yenilik becerileri (4C- critical thinking, communication, collaboration, creativity) için eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim, işbirliği ve yaratıcılık (Gözüm, 2019; Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009) ve son olarak Bilgi, medya ve teknoloji becerileri için bilgi, medya, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerileri (Konca ve Koksalan, 2017; Kylonen, 2012; Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009)

ile ilgili çalışmalar taranarak, mevcut çalışmaların sosyo-ekonomik durum, anne-baba eğitim durumu, doğum sırası, yaş grubu, ebeveyn meslekleri, hane içi aylık gelir gibi değişkenlerin değerlendirildiği araştırma sonuçları 21. yy. becerileri bulguları açısından karşılaştırılmalı olarak tartışılmıştır.

Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların 21. yy. becerilerine sahip olma durumları incelendiğinde, 5-6 yaş grubu çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında Öğrenme ve Yaşama Becerileri alt boyutu ve Day-2 toplam test puanında kardeş sayısının az olması yönünde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülürken Yaşam ve Kariyer Becerileri ile Bilim, Medya ve Teknoloji alt boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde 3-4 yaş grubu çocukların almış oldukları puanların kardeş sayısı ile olan ilişkisi incelenmiş çocukların 21. yy. becerilerinin kardeş sayısının az olması yönünde sadece Yaşam ve Kariyer Becerileri alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde kardeş sayısı ile çocukların sosyal beceri (sosyal yaşam, sosyal duruma uygun tepki verme, sosyal çevreye pozitif yaklaşma ve genel okula uyum) değişkenleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir (Balkaya ve Tuğrul, 1998; Kaya ve Akgün, 2016). Ancak kardeş olan çocukların akranlarıyla olan iletişim ve etkileşimin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arabacıoğlu ve Bağçeli Kahraman, 2021). Buna bağlı olarak DAY-1 ve DAY-2 ölçklerinden genel ve bazı alt boyutlarında kardeş sayısı ve çocukların 21. yy. becerilerine sahip olma durumları çocukların yaşı ve olgunlaşmayla ilgili olabilir. Ayrıca özellikle yaşam ve kariyer becerilerindeki anlamlı farklılık çocukların kardeşleriyle geçirdiği deneyimlerden kaynaklanıyor olduğu düşünülmektedir.

5-6 yaş grubu çocukların annelerinin çalışma ve çalışmama durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin çalışan anneler yönünde olduğu saptanmıştır. Benzer olarak 3-4 yaş grubu çocuklarının annelerinin çalışma ve çalışmama durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin çalışan anneler yönünde olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda, anne çocuklarının öz bakım toplam puanlarının çalışmayan anne çocuklarından daha yüksek olduğu (Demiriz ve Dinçer, 2000) ve annelerin çalışıp çalışmama durumlarının, çocuk yetiştirme tutumlarına ve problemlerle başa çıkma tutumlarına etkisi olduğu, ayrıca annenin çalışma durumunun genel olarak problemlerle başa çıkma becerilerine ve çocuk yetiştirme tutumlarına olumlu etkisinin olduğu (Altınay, 2012), çalışan annelerin çocuklarıyla geliştirdiği iletişimin niteliğinin çok boyutlu olduğu (Aktaş, 1994), çalışan annelerin çalışmayan annelere göre çocuklarıyla daha sağlıklı ilişkiler geliştirdiği ve daha az bağımlı çocuklar yetiştirdiği (Gürsoy, Neriman, Ayhan ve Aydoğan, 2004) görülmüştür. Buradan yola çıkarak 3-6 yaş arasındaki çocukların 21. yy. beceri puanlarının, alanyazında erişilen çalışmalar ışığında, çalışan annelerin çocuklarıyla kurduğu ilişkilerin niteliği, iletişim becerileri, yetiştirme tutumları, problemlerle başa çıkma tutumları ve becerilerine bakarak 21. yy. becerileri açısından da anlamlı bir ilişkiye sahip olacağı söylenebilir. 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin eğitim durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu yüksek anneler yönünde olduğu saptanmıştır. Benzer olarak 3-4 yaş grubu çocukların anne eğitim durumları ve 21. yy. beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu yüksek anneler yönünde olduğu saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda, annelerin eğitim durumlarına göre çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde (Sadioğlu ve Bilgin, 2008) demokratik, ev kadınlığı rolünü reddetme ve geçimsizlik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; bununla beraber düşük eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarını sıkı disiplin içerisinde ve aşırı koruyucu yetiştirdiği, böyle yetişen çocukların temel yaşam becerilerinde zorluk çektikleri (Öztürk ve Şanlı, 2007; Şentürk, 2007) görülmüştür. Bir diğer araştırmada çalışan annenin çocuklarına vakit ayırmasının, onun öğrenim durumu ile ilişkili olduğu görülmektedir (Nuray, 2002) Buradan yola çıkarak 3-6 yaş arasındaki çocukların 21. yy. beceri puanlarının, alanyazında erişilen çalışmalar ışığında hem 5-6 yaş grubu hem de 3-4 yaş grubu odağında annelerinin eğitim durumları ve çalışma durumlarına bağlı olarak anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

5-6 yaş grubu çocukların babalarının eğitim durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu yüksek babalar yönünde olduğu OYBT, BMTBT ve DAY-2 boyutlarında görülürken, YKBT boyutunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı

saptanmıştır. Bununla birlikte 3-4 yaş grubu çocukların baba eğitim durumları ve 21. yy. beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, OYBT, YKBT, DAY-1 boyutlarında çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin eğitim durumu yüksek anneler yönünde olduğu saptanmıştır. Benzer olarak Ogelman (2011) Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konularına yönelik yapmış olduğu çalışmada çocukların babalarının eğitim durumuna göre üniversite mezunu babaların çocuklarının sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacı bu durumu eğitim durumu yüksek babaların çocuğuyla daha nitelikli ve etkili zaman geçirmesine bağlı olabileceğini belirtmiştir (Ogelman, 2011). Benzer şekilde Aslanargun ve diğerleri (2016) yapmış oldukları çalışmada baba eğitim durumunun çocukların akademik başarısında baba eğitim durumu yüksek çocuklar yönünde etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde bu çalışmada da çocukların farklı alanlardaki 21. yy. becerilerinin babalarıyla olan etkili iletişim ve kaliteli zaman geçirmelerine bağlı olarak gelişebileceği düşünülmektedir.

5-6 yaş grubu çocukların ailelerinin aylık gelir durumuna göre çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin OYBT, YKBT, DAY-2 boyutlarında aylık geliri yüksek aileler yönünde olduğu, BMTBT becerisi boyutunda anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte 3-4 yaş grubu ailelerinin aylık gelir durumu ve 21. yy. beceri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, OYBT, YKBT ve DAY-1 boyutlarına çocuklarının almış oldukları toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin aylık geliri yüksek aileler yönünde olduğu saptanmıştır. Sosyo ekonomik düzeyle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ailelerin sosyo ekonomik düzeyleriyle çocukların farklı gelişim alanları arasında ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Aslanargun ve diğerleri, 2016; Çömlekçioğulları, 2020; Merritt ve Buboltz, 2015; Konca, 2021; Taner ve Başal, 2005). Örneğin, Taner ve Başal (2005) küçük çocuklarla yapmış oldukları çalışmada çocukların dil gelişimlerinin ailelerinin sosyo ekonomik düzeyine göre yüksek gelirli aileler yönünde artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çömlekçioğulları (2020) yapmış olduğu çalışmada sosyo ekonomik düzeyin çocukların akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu saptamıştır. Ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında özellikle sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına imkanlar dahilinde fazladan kaynak ve özel eğitimler temin etmesi gibi faktörlere bağlı olarak çocuklardaki başarının artmasını etkilediklerini belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer olarak yüksek gelir düzeyine sahip olan ailelerin çocuklarının 21. yy. becerilerinin artış göstermesinin ailelerin çocuklarına farklı imkanlar sunabilmesi (farklı türden bloklar, kodlama eğitimi verilebilen robotlar, alan gezileri, STEM etniklikleri yapılabilecek materyaller) ile çocuklarda bu beceriyi destekledikleri düşünülebilir. Bundan dolayı Gobena (2018) hükümetlerin ekonomik politikalar düzenleyerek sosyo ekonomik durumu zayıf olan ailelerin çocuklarının akademik açığının kapatılması ve eşit eğitim ortamı sunulması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakarak alanyazına katkıda bulunmak isteyen araştırmacılar için bazı önerilerde bulunmak mümkündür. 21. yy. becerileri başka değişkenlerle ilişkilendirilerek farklı örneklem grupları üzerinde çalışılabilir ve boylamsal olarak incelenebilir. 21. yy. becerilerinin desteklenmesi için çeşitli etkinliklerle desteklenmiş destekleyici eğitim programları hazırlanıp, farklı sosyo-ekonomik seviyedeki ya da farklı yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde deneysel çalışmalar yürütülebilir. 21. yy. becerileri ile çocukların dil gelişimleri, fonolojik farkındalıkları, sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkiler incelenerek alan yazına katkı sağlanabilir. Çocukların 21. yy. beceri gelişimlerinin desteklenmesi için, ailelere destekleyici ve eğitimcilere hizmet içi eğitimler verilebilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışmada; ölçme araçları ile doğrudan çocuklarla değil, çocuklar adına öğretmenlerden veri toplanmış olması sınırlılıklardan biri olarak değerlendirilebilir. Bu konuda benzer bir çalışma doğrudan çocukların gözlemi ve araştırmacıların doğrudan çocuklardan veri toplamalarıyla yeni çalışmalar yapılabilir. Sınırlı sayıda çocukla çalışma yapılması bir diğer sınırlılık olarak kabul edilebilir. Bu konuda hem 3-4 yaş grubunda hem de 5-6 yaş grubunda çalışılan çocuk sayısı değiştirilerek Türkiye'deki erken çocukluk eğitimi gören çocukların 21. yy. becerileri ve bunları etkileyen etmenlere yönelik yeni çalışmalar farklı yaş gruplarındaki çocuk sayıları artırılarak yapılabilir. Ayrıca bu çalışmada az sayıda şehirden veri toplanması da yine çalışmanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir. Benzer bir çalışma farklı bölge ve şehirlerden toplanacak verilerle daha boylamsal bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada bulunan diğer bir sınırlılık farklı sosyo-ekonomik ve yaş gruplarıyla boylamsal olarak bir çalışma yapılmaması

olmasıdır. Bu konuda hem özel hemde devlete bağlı anaokul ve anasınıflarında eğitim gören çocuklarla oluşturulacak veri çeşitliliğide yine yeni bir çalışmayla bu konudaki sınırlılığı azaltacağı düşünülmektedir.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf ticari olmayan 4.0 uluslar arası lisansı ile lisanslanmıştır.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Common Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

#### **Etik Beyanamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 02/03/2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2020/05 toplantı sayısı

## Kaynakça

- Akgündüz, D., ve Akpınar, B. C. (2018). Okul öncesi eğitiminde fen eğitimi temelinde gerçekleştirilen STEM uygulamalarının öğrenci, öğretmen ve veli açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32 (1), 1-26.
- Aktaş, Y. (1994). Çalışan anne ve çocuğu. *Yaşadıkça Eğitim*, 36, 7-11.
- Altınay, D. (2012). *Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arabacıoğlu, B, ve Bağçeli Kahraman, P. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ve ebeveyn tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (1), 175-192.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., ve Sarioglu, S. (2016). The impacts of socioeconomic variables on the academic success of the students. *Usak University Journal of Social Sciences*, 9(3), 214-234.
- Aygün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). *Anaokulun yeni başlayan çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulları Yayınları, 2, 145.
- Beers, S. Z. (2011). 21st century skills Preparing students for their future. [https://www.mheonline.com/mhymath/pdf/21st\\_century\\_skills.pdf](https://www.mheonline.com/mhymath/pdf/21st_century_skills.pdf) adresinden alınmıştır.
- Brown, S. (2018). *Best practices in 21st century learning environments: A study of two p21 exemplar schools*. (Doktora tezi), Brandman, California.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Newyork: Guildford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çevik, M. ve Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 011-028.
- Çömlekçiçoğulları, A. (2020). Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki (*Denizli İli Örneği*). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Demiriz, S., ve Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 58-65.
- Dishon, G., ve Gilead, T. (2020). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545>
- Elekoğlu, F., ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 101-117.
- EnGauge. (2003). En Gauge 21st Century Skills. [https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062\\_1.pdf](https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf) adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, D., ve Cevat, E. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının 21. Yy. becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 118-148.
- Gardner, H. (2008). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Gobena, G. A. (2018). Family socio-economic status effect on students' academic achievement at college of education and behavioral sciences, Haramaya University, Eastern Ethiopia. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(3), 207-222.
- Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 15(1), 127-141.
- Göksün, D. O., ve Kurt, A. A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. Yy.. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 107-130.

- Gözüm, A. İ. C. (2019). 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Yaratıcılık. E. Ömeroğlu ve H. Şahin (Ed.), *21. Yüzyıl Çocuklarının Eğitimi: 6C Modeli* (1. Baskı) içinde (ss. 87–121). Ankara: Eğiten Kitap.
- Griffin, P., Care, E., ve McGaw, B. (2018). The changing role of education and schools. Care, Esther, Griffin, Patrick, Wilson, Mark (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (1.Baskı) içinde (s. 1-15). Dordrecht: Springer.
- Gürsoy, F., Neriman, A. R. A. L., Ayhan, A. B., ve Aydoğan, Y. (2004). Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların bağımlılık eğilimlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 62-71.
- Gürültü, E., Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*. 6(71), 543-560.
- Gürültü, E., Aslan, M., ve Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798.
- Karakaş, M. M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir Osmangazi üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Ö.S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kayış, A. (2014). Güvenirlilik analizi. Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6.Baskı) içinde (s. 404-409). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- King, M. M. (2012). *Twenty first century teaching and learning: Are teachers prepared?*. (Doctoral dissertation). College of Saint Elizabeth, U.S.
- Kline, B. R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2. Baskı). Newyork London: The Guilford Press.
- Konca, A.S. ve Koksalan, B. (2017). Preschool children's interaction with ICT at home. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3, 571-581. doi:10.21890/ijres.328086.
- Konca, A.S. (2021 - press). Digital technology usage of young children: Screen time and families. *Early Childhood Education Journal*. doi:10.1007/s10643-021-01245-7
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kylonen, P. C. (2012, May). *Measurement of 21st century skills within the common core state standards*. Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments Sempozyumunda sunulan bildiri, Washington, D.C.
- Mardis, M. A., ve Dickinson, G. K. (2009). Far away, so close: Preservices school library media specialists' perceptions of AASL's "Standards for the 21st-century learner". *School Library Media Research*, 12(2009), 1-16.
- McKenna, J. M. (2015). *The development of 21st century skills among incarcerated youth: A needs assessment of teachers*. (Dissertation thesis). University of Southern California, U.S.A.
- Merritt, D. L., ve Buboltz, W. (2015). Academic success in college: Socioeconomic status and parental influence as predictors of outcome. *Open Journal of Social Sciences*, 3(5), 127-135.
- Nakış Yıldırım, B, ve Tüfekci, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin çocuğu kabul red durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11, 159-183. doi: 10.18039/ajesi.731961
- National Research Council [NRC]. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*: National Academies Press.
- Nazikian, F., ve Park, J. (2016). How to develop" 21 st century skills" in foreign language education. *Japanese Language and Literature*, 347-373.
- Nuray, Ç. (2002). *Çalışan annenin aile içi problemleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world: Volume 1 Analysis*. Paris: OECD.
- Ogelman, H.G. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konularının aile değişkenlerine bağlı olarak incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2),213-230.

- Orhan-Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Özçelik, A., ve Akgündüz, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerle yapılan okul dışı STEM eğitiminin değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 334-351.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Öztürk, C., ve Şanlı, D. (2007). Annelerin eğitim durumunun çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Ege Pediatri Bülteni*, 14(3), 145-150.
- P21. (2007). Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- P21 (Partnership21). (2015). P21 framework definitions. [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_2015.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf) adresinden alınmıştır.
- P21. (2018a). Assessment: A 21st century skills implementation guide. [http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp\\_assessment.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_assessment.pdf) adresinden alınmıştır.
- P21. (2018b). Showcasing the nation's best in 21st century learning. [http://www.p21.org/storage/documents/exemplars/P21\\_Patterns\\_of\\_Innovation\\_Final.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/exemplars/P21_Patterns_of_Innovation_Final.pdf) adresinden alınmıştır.
- Peterson, R. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261-275.
- Pöhner, N., Hennecke, M., ve Fleige, M. (2020, September). *Learning 21 st Century Skills Through Educational Robotics Competitions*. International Conference on Robotics in Education (RiE) konferansında sunulan bildiri. Springer, Cham.
- Sadioğlu, Ö., ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki. *Ilkogretim Online*, 7(3), 814-822.
- Simsar, A., Yalçın, V. ve Dinler, H. (2020, Haziran). *3-4 yaş çocukları için 21. Yy. becerileri ölçeği (DAY-1): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*, I. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi (ICOPR'20), Antalya.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 Yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taner, M. ve Başal, A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Thomas, K. S. (2014). The effectiveness of select upward bound programs in meeting the needs of 21st century learners in preparation for college readiness. Yayımlanmamış doktora tezi. Department of Educational Leadership, Atlanta. Georgia
- Trilling, B., ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tuğluk, M. N., ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim*, 1(4), 29-38.
- Uğraş, M. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin STEM Uygulamalarına Yönelik Görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*. 1(1), 39-54.
- Uyar, A., ve Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Voogt, J., ve Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321.
- Williams, C., Gannon, S., ve Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': antipodean trajectories and travels of the '21st century learner'. *Journal of education policy*, 28(6), 792-806.



- Yalçın, V. (2019). Kuram, öğretim modeli, uygulama yöntemi ve çalışma planı bağlamında STEM. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7( 90), 356-368.
- Yalçın, V., Simsar, A. ve Dinler, H. (2020). 5–6 yaş çocukları için 21. yy. becerileri ölçeği (DAY-2): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14(32), 78-97.
- Young, J. S. (2012). Linking learning: Connecting traditional and media literacies in 21st century learning. *Journal of Media Literacy Education*, 4(1), 70-81.

## Extended Summary

### Introduction

21<sup>st</sup> century skills became much more important than mere knowledge acquisition in the 2000s. In this context, while knowledge acquisition is the life skill of the past centuries, as the skills of today and the future; life and career skills, innovative and project-oriented academic work and information-media and technology skills gained fundamental importance which called as 21<sup>st</sup> Century skills are those that result from combined and synthesized skills and knowledge. In short, the inclusive and up-to-date skills needed in the current century are called 21<sup>st</sup> Century Skills (Griffin, McGaw, and Care, 2012).

The new developments that emerged as a result of the social, economic, political and especially technological changes in the 21<sup>st</sup> century caused changes in the needs of different manpower and the differences sought in the qualities of individuals. Therefore, these developments in different fields affect the education systems that will ensure the emergence of qualified individuals needed and make it necessary for countries to make some changes in their education policies (Özdemir, 2011). In addition, the PISA exam held in OECD countries evaluates the knowledge and skills students acquired in order to participate in society and investigates not only what they learned, but also how well they use and integrate this knowledge and skills in their daily lives such as career and communication (OECD, 2007). In this exam, participants have previously been responsible for reading-writing, mathematics, and science. However, in the last exam, new sections were added to these information inquiry areas where students can answer critical thinking, problem-solving, and collaboration questions. The update of the PISA exams is proof that 21<sup>st</sup> century skills are an indispensable part of our lives shortly and now points to the awareness and application of 21<sup>st</sup> century skills by teachers in every country.

In Turkey, it is of great importance for the teachers, educators and researchers of the 21<sup>st</sup> century to organize their teaching contexts according to this change. This situation revealed that since the new century requires new ways of thinking, they should be supported so that they can gain responsibilities such as measuring and supporting 21<sup>st</sup> century skills, teaching and learning (Gardner, 2008; Pink, 2005). In this direction, it is essential to raise individuals with life skills who can keep up with the time they live in and direct the time rather than technical knowledge and skills.

Although 21<sup>st</sup> century skills are listed in different numbers and names by different institutions and organizations, these skills are shared and mutually supportive. Among these, the National Research Council defines 21<sup>st</sup> century skills as cognitive skills, interpersonal skills and internal skills (National Research Council, 2011). On the other hand, The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) gathered 21<sup>st</sup> century skills under four headings: universal literacy, creativity, communication skills and productivity, under the headings of globalization and digitality (EnGauge, 2003). According to researchers, Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills (P21) is one of the organizations that has most work on 21<sup>st</sup> Century skills (Göksün and Kurt, 2017; Yalçın, Simsar and Dinler, 2020). This organization focuses on various skills such as collaboration, communication, creativity, critical thinking, problem-solving, interpersonal, self-direction, and information technology skills. P21 has participating members worldwide and provides lifelong cooperation in terms of education and career needs. P21 and similar 21<sup>st</sup> century studies show that the skills of this century affect the competencies and characteristics needed in terms of professional fields and the business world in the future (Voogt and Roblin, 2012). Therefore, in P21, starting from preschool, children's skills at other education levels should be mentioned. When the literature on 21<sup>st</sup> century skills was analyzed, these skills framework determined by P21 was generally accepted and taken as reference (Beers, 2011; Brown, 2018; Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills, 2018a; 2018b; 2015; 2009). In this context, the 21<sup>st</sup> century skills determined by the P21 establishment were taken as the basis for the planning and general framework of the study. In the changing world, it is seen that it is important to acquire skills such as creativity, critical thinking, problem solving, communication and cooperation, which are accepted as 21<sup>st</sup> century skills, at an early age. This study aims to analyze the 21<sup>st</sup> Century skills of 3-6 year-old preschool children in terms of some variables.

### Method

In this study, the correlational scanning model, one of the general scanning model methods was used. Correlational screening model is conducted to determine the relationships between two or more variables (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014). Before the data collection process, the necessary permissions were obtained from Kilis 7 Aralık University Ethics Committee with the meeting numbered 2020/5 in 02/03/2020.

In addition, the before the research, necessary permissions were obtained from provincial directorates of national education to which the schools involved in the study are affiliated. It was paid attention that the children in the sample group were volunteers. Besides, the data collection process in the study started with the necessary permissions from the parents of the children in the sample group. The research was carried out with 1055 children selected from different independent kindergartens and kindergartens affiliated to primary education in Gaziantep and Kilis provinces. "Personal Information Form" as well as "21<sup>st</sup> Century Skills for Children 3-4 Year-Old Scale (DAY-1)" with two sub-dimensions: life and career skills and learning and innovation skills (4Cs) and "21<sup>st</sup> Century Skills for 5-6 Year-Old Children Scale (DAY-2)", which has three sub-dimensions: life and career skills, learning and innovation skills (4Cs), and information-media and technology skills were used as data collection tools in the study.

### Findings

In this study, the status of preschool children of different age groups having 21<sup>st</sup> century skills was analyzed according to some variables. Considering the 21<sup>st</sup> century skills of children according to the gender variable, it was seen that there was a statistically significant relationship between the Total scores of girls and boys in the 5-6 age group in terms of girls in each sub-dimension. On the other hand, it was concluded that there was no statistically significant relationship between the 21<sup>st</sup> century skill scores of girls and boys in the 3-4 age group.

While analyzing the 21<sup>st</sup> century skills of children according to the number of siblings variable, it was observed that there was a statistically significant relationship between the total scores of children in the 5-6 age group in terms of the lower number of siblings in the Learning and Living Skills sub-dimension and the DAY-2 Total test score. It was concluded that there was no significant relationship between Life and Career Skills and Information, Media and Technology sub-dimensions. Similarly, the relationship between the scores of 3-4 age group children and the number of siblings was analyzed, and it was found that there was a statistically significant relationship only in the Life and Career Skills sub-dimension of the children's 21<sup>st</sup> century skills. In addition, it was concluded that the Total scores of 21<sup>st</sup> century skills of children from different age groups and the scores in each sub-dimension make a significant difference according to the variables of mother's working status, mother's education level, father's education level and socio-economic level of the family.

### Discussion, Conclusion, and Suggestions

In the literature, since there was seen no measurement tool developed for preschool children and DAY-1, DAY-2 are the first ones in this context, no discussion could be made with the results of the research on children of this age. However, in studies conducted with different age groups, 21<sup>st</sup> century skills did not differ significantly according to gender (Uyarand Çiçek, 2021; Yalçın-İncik, 2020; Kozikoğlu and Özcanlı, 2020; Noise, Aslan and Avcı, 2020; Noise, Aslan and Avcı, 2018) On the other hand, Orhan-Göksun (2016) concluded that the 21<sup>st</sup> century skills of female prospective teachers more developed than male prospective teachers. In this study, it was found that there was a statistically significant correlation in terms of girls in each sub-dimension between the total scores of girls and boys in the 5-6 age groups according to the gender variable. On the other hand, it was concluded that there was no statistically significant relationship between the 21<sup>st</sup> century skill scores of girls and boys in the 3-4 age group. Different results may be related to the age levels of the participants. In addition, it was seen that children's 21<sup>st</sup> century skills were affected by basic variables such as parents' educational status and socio-economic status, as seen in studies in the literature. In this case, it is thought that teachers play

an important role in the development of these skills of children, as well as their parents, with the equality of opportunity in the education that will be provided to children through pre-school education.

## Primary School Teachers' Perceptions of Turkish Lesson Activities

Cengiz KESİK<sup>1</sup> Fatih Mehmet CİĞERCİ<sup>2</sup>

### To cite this article:

Kesik, C. ve Cığerci, F. M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 304-318. doi:10.30900/kafkasegt.952352

**Research article**


**Received:** 14.06.2021


**Accepted:** 30.08.2021

### Abstract

The main purpose of this study is to determine the primary school teachers' perceptions of Turkish lesson activities and to examine these perceptions in terms of different variables. For this purpose, the research was designed according to the survey method, one of the quantitative research methods. The sample of the study consists of 117 primary school teachers working in Şanlıurfa province with sampling errors of  $\pm 0.10$  according to the convenience sampling method. Demographic knowledge test and "Perception Scale for Turkish Lesson Activities" were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics, t-test for independent groups and One-Way Analysis of Variance for independent samples were used in data analysis. As a result of the analysis, it was seen that the perceptions of the teachers towards Turkish lesson activities were at a high level. As a result of the data analysis, it was found out that the teachers' professional seniority, age, education level and the grade levels they teach are effective on their perceptions of the activities in Turkish lesson and that the school type (public or private), the department they graduated from and their participation in professional development activities did not have an effect on their perceptions of activities in Turkish lessons. Based on these results, the number of professional development activities to be organized for classroom teachers in the context of the activity should be increased, classroom teachers with advanced age and seniority should be made conscious about doing activities in their classes, and observation and interview should be done in order to examine the perceptions of classroom teachers about the activities in Turkish lessons in depth. It is recommended to conduct research with qualitative research method.

**Keywords:** Turkish lesson, activity, classroom teacher

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Research Assistant, cengiz\_kesik@hotmail.com, Harran University, Educational Faculty, Turkey

<sup>2</sup>  Associate Professor Doctor, Harran University, Educational Faculty, Turkey

## Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algıları

Cengiz KESİK<sup>1</sup>

Fatih Mehmet CİĞERCİ<sup>2</sup>

### Atıf:

Kesik, C. ve Cığerci, F. M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 304-318. doi:10.30900/kafkasegt.952352

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 14.06.2021

**Kabul Tarihi:** 30.08.2021

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirleyip, bu algıları farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini, kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemine göre  $\pm 0.10$  örnekleme hatası ile Şanlıurfa ilinde görev yapmakta olan 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgi testi ve “Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları farklı değişkenler açısından incelendiğinde ise mesleki kıdemleri, yaşları, eğitim düzeyleri ve okuttukları sınıf düzeyleri Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üstünde etkili olurken; devlet ilkokulu veya özel ilkokulda çalışmaları, mezun oldukları lisans programı ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumları Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üstünde etkili olmamıştır. Elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak etkinlik bağlamında sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetlerinin sayısı arttırılması, ileri yaş ve kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin derslerinde etkinlikler yapmaları yönünde bilinçlendirilmesi ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla gözlem ve görüşme yoluyla nitel araştırma yöntemiyle araştırmalar yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe dersi, etkinlik, sınıf öğretmeni

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Araştırma Görevlisi, cengiz\_kesik@hotmail.com, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>2</sup>  Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Canlı, sosyal bir varlık ve doğal bir iletişim aracı olan dil, insanoğlunun duygu, düşünce ve hislerini aktarmanın en etkili yoludur. Birey kendisini dil vasıtasıyla ifade eder ve anlamlandırır. Kimlik ve toplumsal rollerin oluşumunda, ortak bir bilinç geliştirmede ve toplumun kültürünün nesillere aktarılmasında en önemli aktör dildir. Başka bir ifadeyle, bir dile bakarak dilin ait olduğu toplumun düşünce yapısı, yaşam şekli, dünyayı algılayış şekli, kültürel zenginliği ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olunabilir. Dilin sahip olduğu bu denli hayati özelliklerinden ve bireyin öğrenim dahil tüm yaşamında önemli bir yere sahip olmasından dolayı dil öğretimi önem arz etmektedir. Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireylerin yaşamları süresince kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmalarını amaçlamaktadır. Ayrıca bu becerileri işe koşarak kendilerini hem bireysel hem de içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olarak sosyal açıdan geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçeyi severek ve istek duyarak okuma, yazma alışkanlıklarını edinmelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip girişimci, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan, yaşadığı toplumla uyumlu bireyler olmalarını hedeflemektedir (MEB, 2019; Özbay, 2006). Ayrıca program, dil becerilerinin ve yeterliliklerinin gelişmesinin bireyin akademik, sosyal ve mesleki yaşamını da olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Türkçe dersi, dil becerilerinin yanı sıra kültürün nesillere aktarılması ve nesiller arasındaki sağlıklı bağın tesis edilmesinde, milli bilinç ve kimlik oluşumunda önemli role sahiptir (Demirel, 2004).

Türkçe dersiyle öğrencilerin sahip olmaları istenen beceri ve kazanımlara ulaşmada bir takım görev, proje ve etkinliklere yer verilmektedir. Genel anlamda öğretme-öğrenme ortamındaki etkinlikler öğrencilerin bilgiyi keşfetme, yorumlama, bilginin mantığını yakalama, bu yönde beceri geliştirme ve edindiği bilgiyi başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olmak amacıyla yapılan çalışmalardır (Güneş, 2012). Dil öğretiminde kullanılan etkinliklerin en temel hedefi öncelikli olarak öğrencilerin dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma alanlarındaki becerilerini geliştirmek, öğrencilerin o dili anlamasını, kullanmasını ve iletişime geçmesini sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda yapılacak dil etkinlikleri öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayacaktır. Öğrencilerin etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi kendilerine olan güvenlerini artırmakta, yeni amaçlara yönelmekte, kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını ve kendi öğrenme ritmini belirlemesine katkı sağlamaktadır (Pollet, 2015). 2005 yılında yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı ile Türkçe dersi öğretme-öğrenme süreci belli aşamalardan oluşmuş ve programda her aşamada öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Güneş (2017), 2005 Türkçe Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşımla birlikte etkinlik yaklaşımının temel alındığını; öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek için Türkçe öğretiminin etkinlik tabanlı olarak yürütüldüğünü söyler. Bununla birlikte öğrencilerin okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma, dilbilgisi ve kelime alanlarında yaptıkları etkinliklerde bilgiyi alıp, zihinde işlediklerini, ön bilgilerle bağ kurduklarını, yeni bilgiyi anlamlandırdıklarını ve kendi yorumlarına katarak üretime geçip dili kullandıklarını ifade eder. Bu açıklamadan hareketle etkinliklerle öğrenmenin yaparak ve keşfederek öğrenme olduğu söylenebilir (Pourtois ve Desmet, 2002). Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2006) etkinlik kavramına "Programdaki Temel Yaklaşım" başlığı altında şu şekilde yer verilmiştir: "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir". Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazandırılacak beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Bu ifadelerden etkinliklerin sadece dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yönelik olmadığını aynı zamanda beceri ve bilgilerin kalıcı hale gelmesini sağlamaya yardımcı olacağı da görülmektedir. 2006 Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2006) sunulan etkinlik örneklerinin birer öneri niteliğinde olduğu ve öğretmenlerin bu etkinlikleri olduğu gibi veya değişiklik yaparak uygulayabilecekleri belirtilmektedir. Programda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe yer verilebileceği, öğretmenlerin kendi etkinliklerini hazırlayabilecekleri, bunlar hazırlanırken hangi kazanıma yönelik olduğuna ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına dikkat edilmesi gerektiği; öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izlemesi, değerlendirilmesi ve öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları gerektiği ifade edilmektedir.

Richards, Piatt ve Weber (1985) ile Prabhu (1987), etkinlik sürecinde öğretmen rolünün öneme dikkat çekmekte, belirlenen amaçlara ulaşmada yürütülecek çalışmalarda öğretmen düzenlemesi

ve kontrolünün olmazsa olmaz bir özellik gösterdiğini ifade etmektedirler. Candlin (1987), dil öğretimine iletişimsel yaklaşım penceresinden bakmakta, bu nedenle etkinliklerin sosyal çevre içinde keşfetme yoluyla öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirecek nitelikte olması gerektiğini belirtmektedir. Ellis (2003) ise etkinliklerle elde edilen kazanımların değerlendirilebilmesinin önemine dikkat çekmekte, sözlü ve yazılı becerilerin bireye fayda sağlaması gerektiğini dile getirmektedir. Türkçe dersi etkinliklerinin istenen hedefe ulaşmasında öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları, seviyeleri ve yaşları, öğrenme-öğretme ortamındaki imkanlar ve uygulanabilirlik, öğretmen gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Türkçe dersinde öğretmenlerin etkinliklere yönelik algılarının programda belirlenen kazanımlara ulaşmada öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Konu ile ilgili alanyazın incelemesi yapıldığında Türkçe ders ve/veya çalışma kitaplarındaki ve öğretim programlarındaki etkinliklere yönelik görüşlerin belirlendiği çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Aykaç, 2007; Coşkun, 2008; Demirel-İşbulan, 2010; Doğu, 2010; Ertürk, 2011; Gül, 2009; Odabaşı, 2007; Üner, 2010). Bu çalışmaların yanı sıra; Türkçe derslerinde dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, kelime öğretimi gibi alanlarda kullanılan etkinliklere yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Arslan, 2010; Çam Aktaş, 2010; Doğan, 2008; Doğan, 2009; Doğan, 2011; Doğan, 2016; Göçer ve Tabak, 2012; Gündoğdu, 2012; Kaya, 2015; Lüle Mert, 2009; Özçakmak, 2011; Savaş, 2014; Yılmaz, 2007). Alanyazında öğretmenlerin ders etkinlikleri ve genel olarak Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik görüş veya algılarına yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır (Öcal, 2012; Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali ve Açıl, 2010; Şahan, 2017; Şimşek, 2015). Özmantar vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin genel olarak etkinlik kavramına yönelik algıları ve Şahan (2017) tarafından ise Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları incelenmiştir. Bu çalışmaların dışında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi, bu algılarının Türkçe eğitiminin hedefleri doğrultusunda değiştirilebilmesi bağlamında önem arz etmektedir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin, Türkçe dersi etkinlikleri konusunda güdülenmeleri ve olumlu anlamda tutum geliştirmelerinde bu etkinliklere yönelik algılarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının, etkinlikleri tasarlama ve uygulamalarını doğrudan etkileyebileceği düşünüldüğünde, algılarını belirleme önemli hale gelmektedir. Açıklanan bu gerekçelerle birlikte alanyazında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarına ilişkin bir araştırmanın bulunmaması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirleyip, bu algıları farklı değişkenler açısından inceleme amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda şu araştırma problemlerine cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları görev yaptıkları kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları mezun oldukları lisans programına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?



## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama araştırması, deneysel olmayan araştırmanın, oldukça yaygın kullanıldığı bir türüdür. Tarama türündeki araştırmalarda çalışma grubundaki bireyler anket doldurur veya tutumları, faaliyetleri, düşünceleri ve inanışları hakkında kendileri ile görüşme yapılır (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Tarama türündeki araştırmalarda amaç var olan durumun fotoğrafını çekme ve betimlemedir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Şanlıurfa ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme (uygun örnekleme) kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinen bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu örnekleme türünde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar veya en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum üzerinde çalışma yapar (Cohen ve Manion, 1989 ile Ravid, 1994'ten akt. Büyüköztürk, vd., 2013). Bu kapsamda araştırmada,  $\pm 0.10$  örnekleme hatası ile (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004) 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilindeki ilkokullarda görev yapan 117 sınıf öğretmenine demografik bilgi testi ve "Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubu Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik Bilgi	Değişken	n
Cinsiyet	Kadın	78
	Erkek	39
Görev yaptığı kurum türü	Devlet ilkokulu	94
	Özel ilkokul	23
Mesleki kıdem	1-5 yıl	53
	6-10 yıl	13
	11-15 yıl	17
	16-20 yıl	8
	21 yıl ve üstü	26
Yaş	20-25 yaş arası	33
	26-30 yaş arası	27
	31-35 yaş arası	15
	36-40 yaş arası	10
	41 yaş ve üzeri	32
Mezun olunan lisans programı	Sınıf öğretmenliği	103
	Diğer	14
Eğitim düzeyi	Lisans	103
	Yüksek lisans	11
	Doktora	3
2020-2021 Eğitim-öğretim yılında okutulan sınıf düzeyi	1.Sınıf	24
	2.Sınıf	31
	3.Sınıf	27
	4.Sınıf	35
Türkçe dersiyle ilgili en az bir mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumları	Evet	80
	Hayır	37

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını belirlemek için nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda Şahan ve Çerçi (2018) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Bu ölçek 5’li Likert tipindedir. Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıyı belirlemeyi amaçlayan 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 351 öğretmene uygulama yapılarak açımlayıcı faktör analizi, 234 öğretmene uygulama yapılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısı .972 bulunmuştur.

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi testi ile toplanmıştır. Bu testte Tablo 1’de yer alan demografik bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır.

## Veri Toplama Süreci

“Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeği” ve hazırlanan demografik bilgi testi Google forma eklenmiştir. Formun ilk sayfasına araştırmacının amacı ve dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili açıklama yapılmıştır. Form elektronik ortamda sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Yeterli sayıda yanıt alınca veri toplama işlemi sonlandırılıp veriler analiz için hazır hale getirilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarını ve bu algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-testi ve ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 (IBM, 2021) paket programından yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubundan elde edilen verilerin analiz sonucu Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısı .957 bulunmuştur. Bu değer ölçek geliştirme sürecinde elde edilen güvenilirlik katsayısına yakın olduğundan araştırma sonuçlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırmada elde edilen analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de açıklanmıştır.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Etkinliklerine Yönelik Algı Ölçeğinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Sınıf Öğretmenleri	59	165	132.31	19.92

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 165, en düşük puan 59’dur. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ise 132.31 olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasının ölçekten alınabilecek en yüksek puana yakın olduğundan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu ve genel olarak “katılıyorum” kategorisinde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te açıklanmıştır.

Tablo 3.  
Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Görev Yaptıkları Kurum Türüne İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Devlet İlkokulu	94	3.97	0.64	115	-1.391	0.167
Özel İlkokul	23	4.16	0.37			

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının görev yaptıkları kurum türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin algı ortalamaları ile ( $\bar{X} = 3,97$ ) özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin algı ortalamaları ( $\bar{X} = 4,16$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t(115) = -1,391, p > 0.05$ ]. Tespit edilen bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türünün Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te açıklanmıştır.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Mesleki Kıdemlerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4.024	4	1.006	2.943	0.023	1-5 yıl /
Gruplar içi	38.286	112	0.342			11-15 yıl
Toplam	42.310	116				

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının, mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, test sonucunda, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}1-5$  yıl = 4,14), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}6-10$  yıl = 3,95), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}11-15$  yıl = 3,64), 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}16-20$  yıl = 3,72) ve 21 yıl ile üstü arası kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}21$  yıl ile üstü = 4,08) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [ $F(4-112) = 2,943, p < 0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,09$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, anlamlı farkın, 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4.233	4	1.058	3.11	0.018	26-30 yaş/
Gruplar içi	38.077	112	0.340	2		31-35 yaş
Toplam	42.310	116				

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının, yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, test sonucunda, 20-25 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}_{20-25}$  yaş = 4,06), 26-30 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}_{26-30}$  yaş = 4,23), 31-35 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}_{31-35}$  yaş = 3,61), 36-40 yaş arası öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}_{36-40}$  yaş = 3,81) ve 41 yaş ile üzeri yaşta olan öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}_{41}$  yaş ile üzeri = 4,00) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [ $F(4-112) = 3,112$ ,  $p < 0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,10$ ) bu farkın geniş düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, anlamlı farkın, 26-30 arası yaş ve 31-35 arası yaşta olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının mezun oldukları lisans programına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da açıklanmıştır.

Tablo 6.

## Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Mezun Oldukları Lisans Programına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf Öğretmenliği	103	4.01	0.59	115	0.035	0.973
Diğer	14	4.00	0.68			

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının mezun oldukları lisans programına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre sınıf öğretmenliği öğretmenlik lisans programı mezunlarının algı ortalamaları ile ( $\bar{X} = 4,01$ ) diğer lisans programlarından mezun olup sınıf öğretmenliği yapmakta olanların algı ortalamaları ( $\bar{X} = 4,00$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t(115) = 0,035$ ,  $p > 0.05$ ]. Bu durumda mezun olunan lisans programının Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de açıklanmıştır.

Tablo 7.

## Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Eğitim Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.380	2	1.690	4.948	0.009	Lisans - Doktora
Gruplar içi	38.930	114	0.341			
Toplam	42.310	116				

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, test sonucunda, lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Lisans}} = 4,05$ ), yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}_{\text{Yüksek lisans}} = 3,89$ ) ve doktora düzeyinde öğrenime sahip öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}_{\text{Doktora}} = 3,00$ ) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [ $F(4-112) = 4,948$ ,  $p < 0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,07$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, anlamlı farkın, lisans ve doktora düzeyinde öğrenime sahip sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8'de açıklanmıştır.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Okuttukları Sınıf Düzeyine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.486	3	1.162	3.382	0.021	3.sınıf ve 4.sınıf
Gruplar içi	38.824	113	0.344			
Toplam	42.310	116				

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının, okuttukları sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış, test sonucunda, 1.sınıf okutan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ 1.sınıf = 3,85), 2.sınıf okutan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ 2.sınıf = 4,16), 3.sınıf okutan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ 3.sınıf = 4.20) ve 4.sınıf okutan öğretmenlerin ortalamasının ( $\bar{X}$ 4.sınıf = 3,83) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir [ $F(3-113) = 3,382, p < 0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,08$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi sonucunda, anlamlı farkın, 3.sınıf ve 4.sınıf okutan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da açıklanmıştır.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Etkinliklere Yönelik Algılarının Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım Durumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	80	4.00	0.62	115	-0.013	0.990
Hayır	37	4.01	0.55			

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarının mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonucuna göre mesleki gelişim faaliyetlerine katılan sınıf öğretmenlerinin algı ortalamaları ile ( $\bar{X} = 4,00$ ) katılmayan sınıf öğretmenlerinin algı ortalamaları ( $\bar{X} = 4,01$ ) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [ $t(115) = -0,013, p > 0.05$ ]. Bu durumda mesleki gelişim faaliyetlerine katılım durumunun Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları belirlenip, bu algılar farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olmasının 2005 yılından 2019 yılına kadar farklı yıllarda hazırlanan Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde etkinlik temelli bir yaklaşımın benimsenmiş olması sebebiyle olduğu düşünülmektedir. 2019 Türkçe öğretim programı incelendiğinde kullanılacak öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirecek, yanlış öğrenmeleri düzeltecek, ilgilerini çekecek, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmalarını sağlayacak şekilde olması gerektiği ve öğrenme öğretim sürecine çocukların aktif katılımı sağlanması gerektiği ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Ders ve çalışma kitapları da programın bu yaklaşımlarına dayalı olarak hazırlandığından araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olmasını desteklemektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında farklı dil becerileriyle ilgili

etkinliklere yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Doğu, 2010; Kaya, 2015; Oda-başı, 2007; Şahan, 2017; Şimşek, 2015; Yaylı ve Solak, 2014). Literatürdeki bu sonuçlar araştırma kapsamında elde edilen sonucu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin devlet ilkokulu veya özel ilkokulda çalışmaları, mezun oldukları lisans programı ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılma durumları Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üstünde etkili olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin devlet ilkokulu veya özel ilkokulda çalışmalarının Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üstünde etkili olmamasında Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algılarının yüksek düzeyde olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu doğrulayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programının etkinliklere yönelik algı üstünde etkili olmamasında ise sınıf öğretmenliği lisans mezunu olmayıp sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin uzun yıllardır bu mesleği icra ediyor olması sebebiyle olduğu düşünülmektedir. Araştırma verileri sınıf öğretmenliği lisans mezunu olmayıp sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin Türkçe dersindeki algılarının sınıf öğretmenliği lisans programı mezunu öğretmenlerle aynı olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen araştırma bulgularına rastlanılmamıştır. Ancak bu sonucun aksine mezun olunan lisans programının etkinliklere yönelik algı üstünde etkili olduğuna ilişkin araştırma sonuçlarının olduğu tespit edilmiştir (Özçakmak, 2011; Şahan, 2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersiyle ilgili katıldıkları seminer, hizmetiçi eğitim vb. mesleki gelişim faaliyetleri de Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üstünde etkili olmamıştır. İlk bakışta bu tür mesleki gelişim faaliyetlerinin algı üzerinde etkili olabileceği görünmektedir. Ancak araştırma kapsamında böyle bir sonucun çıkması araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliği, öğretmenlerin kendi kişisel özellikleri vb. sebeplerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, yaşları, eğitim düzeyleri ve okuttukları sınıf düzeyleri Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algıları üstünde etkili olmuştur. Mesleki kıdem ve yaş bağlamında anlamlı fark 1-5 yıl arası ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri ile 26-30 yaş ile 31-35 yaş arasından çıkmıştır. Böyle bir sonucun çıkmasında sınıf öğretmenlerinin mesleklerinin ilk 15 yılında genç ve dinamik olmaları sebebiyle mesleki anlamda istek ve arzularının fazla olmasından kaynaklı olabileceği yönünde değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde mesleki kıdem bağlamında elde edilen sonucun aksine araştırma sonuçlarına (Şimşek, 2015; Üner, 2010) rastlanırken yaş bağlamında ise elde edilen sonucu destekler araştırma sonucu (Şahan, 2017) tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi bağlamında ise lisans ve doktora düzeyi arasında anlamlı fark çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç akademik anlamda kendini geliştirmenin etkinliklere yönelik algının yüksek düzeyde olmasını sağlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu durumun aksi yönde araştırma sonucu tespit edilmiştir (Şahan, 2017). Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi bağlamında ise 3.sınıf ve 4.sınıf okutanlar arasında anlamlı fark çıkmıştır. Farkın bu sınıf düzeyleri arasında çıkmasında araştırma kapsamında alınan örneklemden sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, yaşları ve eğitim düzeyleri gibi değişkenlerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde elde edilen bu sonucu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre etkinlik bağlamında sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenecek mesleki gelişim faaliyetlerinin sayısı arttırılmalı, ileri yaş ve kıdeme sahip sınıf öğretmenleri derslerinde etkinlikler yapmaları yönünde bilinçlendirilmeli ve sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersindeki etkinliklere yönelik algılarını derinlemesine incelemek amacıyla gözlem ve görüşme yoluyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırmalar yapılması önerilmektedir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannameesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 18.05.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/78

## Kaynakça

- Arslan, F. (2010). *Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimi ve konuşma etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Kırıkkale ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Candlin, C. (1987). *Towards task-based language learning in C. Candlin ve D. Murphy (eds.), Language learning tasks* (pp. 5-22). London: Prentice Hall.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, çev.ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, B. (2008). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının ve ders kitaplarının çeşitli açılardan incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çam Aktaş, B. (2010), İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Görsel Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 105-121.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem
- Demirel İşbulan, Z. (2010). *7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2).
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 7(1), 185-204.
- Doğan, F. (2011). *2005 Programındaki 8. sınıfa yönelik yazma eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and leaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ertürk, K. (2011). *İlköğretim 2. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin kazanımları gerçekleştirme düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2012), İlköğretim 5. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının görsel okuma etkinlikleri bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 790-799.
- Gül, D. (2009), *İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gündoğdu, A.E. (2012), İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(1), 201-217.
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64.
- Güneş, F. (2012). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- IBM, (2021). *IBM SPSS Yazılımları*. <https://www.ibm.com/tr-tr/analytics/spss-statistics-software> adresinden alınmıştır.



- Kaya, E. (2015). *Ortaokul (5-8) Türkçe dersi dinleme eğitimi etkinliklerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri açısından incelenmesi: durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözcük belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2).
- MEB, (2019). *Türkçe öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2006). *Türkçe öğretim programı*. <https://alonot.com/wp-content/uploads/2018/12/2006-T%C3%BCrk%C3%A7e-%C3%96%C4%9Fretim-Program%C4%B1.pdf> adresinden alınmıştır.
- Odabaşı, N. (2007). *Öğretmenlerin görüşlerine göre 4. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinin kazanımları gerçekleştirme düzeyi (Neveşehir ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Öcal, H.A. (2012). *Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Pollet, D. (2015). *Elève: acteur actif de son apprentissage: le triple a gagnant? Analyse n°15 FAPEO*. [www.fapeo.be/analyses](http://www.fapeo.be/analyses) adresinden erişilmiştir.
- Pourtois, J-P. ve Desmet, H.(2002). *L'éducation postmoderne*, 3ème Edition, PUF, Paris.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J., Piatt, J. ve Weber, H. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncellenmiş Bloom Sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şahan, N. ve Çerçi, A. (2018). Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algı ölçeği geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 411-430.
- Şahan, N. (2017). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi etkinliklerine yönelik algıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı anlatım etkinlikleriyle ilgili öğretmen-öğrenci algılarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7.sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygunluğunun ve uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(6).
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

## Extended Summary

### Introduction

Language, which is a living, social being and a natural means of communication, is the most effective way of conveying the emotions, thoughts and feelings of human beings. Through language, the individual expresses himself and makes sense of his environment through language. Language is the most important actor in socialization, the formation of identity and social roles, the development of a common consciousness and the transfer of the culture of the society to the next generations. In other words, by looking at a language, it is possible to get information about the mentality of the society to which the language belongs, the way of life, the way of perceiving the world, the cultural richness and the characteristics of the society. Language teaching is important because of such vital features of language and because it has an important place in the whole life of the individual, including learning.

### Method

Survey method was used in the study to determine the perceptions of the primary school teachers on Turkish lesson activities. Survey research is a type of non-experimental research that is widely used. The universe of the research consists of the primary school teachers working in the province of Şanlıurfa. Convenience sampling method was used to determine the sample of the study. In this context, demographic knowledge form and "Perception Scale for Turkish Lesson Activities" were applied to 117 classroom teachers working in primary schools in Şanlıurfa in the 2020-2021 academic year with sampling error of  $\pm 0.10$  (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). In the study, the "Perception Scale for Turkish Lesson Activities" developed by Şahan and Çerçi (2018) was used with the necessary permissions to determine the perceptions of the teachers on Turkish lesson activities. The demographic information was collected with the demographic information form prepared by the researchers. Descriptive statistics, t-test for independent groups and One-Way Analysis of Variance for independent samples were used for the analysis of the data obtained within the scope of the study.

### Findings

While the highest score that classroom teachers could get from the scale of perception towards Turkish lesson activities was 165, it was observed that the participants got the highest score of 165 from this scale, and the average of the scores the participants got from the scale in question was 132.31. According to these findings, it can be said that classroom teachers' perceptions of Turkish lesson activities are high and they are generally in the "I agree" category.

When the perceptions of the teachers towards Turkish lesson activities were examined in terms of different variables, the following findings were reached, respectively. According to the results of the independent t-test conducted to determine whether the perceptions of the classroom teachers about the activities in the Turkish lesson differ according to the type of institution they work in, there was no significant difference [ $t(115) = -1,391, p > 0.05$ ] between the perception averages of the classroom teachers working in public primary schools ( $\bar{X} = 3,97$ ) and the perception averages of classroom teachers working in private primary schools ( $\bar{X} = 4,16$ ). In order to determine whether the perceptions of primary school teachers about the activities in Turkish lessons differ according to their professional seniority, One-Way Analysis of Variance was conducted for independent samples, and as a result, there was a statistically significant difference between [ $F(4-112) = 2,943, p < 0.05$ ] at least two seniority groups with the average of the teachers with seniority between 1-5 years ( $\bar{X}_{1-5 \text{ years}} = 4,14$ ), the average of teachers with 6-10 years of seniority ( $\bar{X}_{6-10 \text{ years}} = 3,95$ ), the average of teachers with 11-15 years of seniority ( $\bar{X}_{11-15 \text{ years}} = 3,64$ ), the average of teachers with 15-20 years of seniority ( $\bar{X}_{16-20 \text{ years}} = 3,72$ ) and 21 years and more seniority ( $\bar{X}_{21 \text{ years and more}} = 4,08$ ). One-Way Analysis of Variance was conducted for independent samples in order to determine whether the perceptions of the primary school teachers about the activities in the Turkish lesson differ according to their ages, and as a result, a statistically significant difference was observed between at least two [ $F(4-112) = 3.112, p < 0.05$ ] age groups with the average of teachers aged 20-25 ( $\bar{X}_{20-25 \text{ years}} = 4.06$ ) average of teachers ( $\bar{X}_{26-30$

years = 4.23), average of teachers aged 31-35 ( $\bar{X}_{31-35}$  years = 3.61), average of teachers aged 36-40 ( $\bar{X}_{36-40}$  years = 3.81 ) and the mean of teachers aged 41 and above ( $\bar{X}_{41}$  years and above = 4.00). One-Way Analysis of Variance was conducted for independent samples in order to determine whether the perceptions of primary school teachers about the activities in Turkish lessons differ according to their education levels, statistically significant difference [ $F(4-112) = 4,948, p < 0.05$ ] was observed between the teachers with bachelor ( $\bar{X}_{\text{Bachelor}} = 4,05$ ), master ( $\bar{X}_{\text{Master}} = 3,89$ ) and PhD ( $\bar{X}_{\text{phd}} = 3,00$ ) degree. One-Way Analysis of Variance was conducted for independent samples in order to determine whether the perceptions of the primary school teachers about the activities in the Turkish lesson differ according to the grade level they teach, statistically significant difference [ $F(3-113) = 3,382, p < 0.05$ ] was observed between at least two groups of teachers attending 1st grade ( $\bar{X}_{1\text{st grade}} = 3,85$ ), 2nd grade ( $\bar{X}_{2\text{nd grade}} = 4,16$ ), 3rd grade ( $\bar{X}_{3\text{rd grade}} = 4,20$ ) and 4th grade ( $\bar{X}_{4\text{th grade}} = 3,83$ ). In order to determine whether the perceptions of the classroom teachers about the activities in the Turkish lesson differ according to their participation in professional development activities, according to the results of the independent t-test, there was no significant difference [ $t(115) = -0.013, p > 0.05$ ] between the perception averages of the classroom teachers who participated in the professional development activities ( $\bar{X} = 4.00$ ) and the perception averages of the classroom teachers who did not participate ( $\bar{X} = 4.01$ ).

### Discussion, Conclusion and Recommendations

Within the scope of the research, the perceptions of classroom teachers about Turkish lesson activities were determined and these perceptions were examined in terms of different variables. In this context, it has been observed that the perception of classroom teachers towards Turkish lesson activities is at a high level. It is thought that the high level of perception of classroom teachers towards Turkish course activities is due to the fact that an activity-based approach was adopted within the framework of the constructivist learning theory in Turkish teaching programs prepared in different years from 2005 to 2019. When the 2019 Turkish curriculum is examined, the teaching approaches and learning activities to be used should be in a way that will improve students' previous learning, correct incorrect learning, attract their interest, make meaningful practices inside and outside the classroom, and that children should actively participate in the learning-teaching process and student stakeholders' responsibility for their own learning. It is emphasized that they should be encouraged (MEB, 2019). Since the prepared text book and work books were prepared based on these approaches of the program, they support the high level of perceptions of classroom teachers towards Turkish lesson activities within the scope of the research. When therelevant literature is examined, it is seen that teachers' perceptions of activities related to different languages within the scope of Turkish lesson are at a high level (Doğu, 2010; Kaya, 2015; Odabaşı, 2007; Şahan, 2017; Şimşek, 2015; Yaylı & Solak, 2014). These results in the literature support the result obtained within the scope of this search.

Classroom teachers' employment in public primary or private primary school, their graduation-degree program and their participation in Professional development activities did not have an effect on their perceptions of activities in the Turkish course. It is thought that the type of institution they work in is not effective on the classroom teachers' perceptions of the activities in the Turkish lesson, due to the high level of perceptions of the teachers towards the activities in general. There is no study confirming this result in therelevant literature. It is thought that the undergraduate program that the classroom teachers graduated from did not affect the perception of the activities because of the fact that teachers who were not a primary school teacher but had been working as classroom teachers for many years. This result shows that the perceptions of teachers who are not a primary school teacher but who work as classroom teachers in Turkish lessons are the same as those who graduated from the primary school teaching undergraduate program. When therelevant literature was examined, no research findings supporting this result were found. However, contrary to this result, it is seen that there are research findings showing that the graduate undergraduate program has an effect on the perception of activities (Özçakmak, 2011; Şahan, 2017). Classroom teachers attend seminars, in-service training, etc. especially on Turkish lessons and generally on teaching profession. Professional development activities were also not effective on their perceptions of activities in the Turkish course. At first sight, it seems that such Professional development activities can have an impact on perception. However, the occurrence of such a

result with in the scope of the study, the quality of the Professional development activities that the classroom teachers participated in, the teachers' own personal characteristics, etc. It is thought to be caused by the reasons.

Classroom teachers' Professional seniority, age, education level and the grade level they teach had an effect on their perception of activities in Turkish lesson. In terms of Professional seniority and age, the significant difference between the ages of 26-30 and 31-35 with classroom teachers with seniority between 1-5 years and 11-15 years. This situation is thought to be due to the fact that classroom teachers are dynamic in the first year and first 15 years of their profession and they have more Professional demands and desires. When therelevant literature was examined, it was seen that the results of their search (Şimşek, 2015; Üner, 2010) were encountered in contrast to the result obtained in the context of Professional seniority, while the result obtained in terms of age was found to be the result of the research (Şahan, 2017). In terms of education level, a significant difference was found between undergraduate and doctoral levels. This situation shows that academic self-improvement has an effect on the perception towards activities. When therelevant literature is examined, it is seen that this situation is the opposite of research results (Şahan, 2017). In the context of the class level at which classroom teachers teach, a significant difference was found between 3rd and 4th grade lecturers. The difference between these grade levels shows that these grade levels have acquired Turkish language skills and teachers focus on activities aimed at gaining the acquisitions in the Turkish curriculum instead of dealing with learning problems. No research has been found that supports this result from therelevant literature.

Based on these results, the number of professional development activities to be organized for classroom teachers in the context of the activity should be increased, classroom teachers with advanced age and seniority should be made conscious about doing activities in their classes, and observation and interview should be done in order to examine the perceptions of classroom teachers about the activities in Turkish lessons in depth. It is recommended to conduct research with qualitative research method.

## The Examination of Parents' and Teachers' Opinions About A Waldorf Preschool

Ayşegül Akıncı Coşgun<sup>1</sup> Zeynep Özer<sup>2</sup> Feyza Aydın Bölükbaş<sup>3</sup>

### To cite this article:

Akıncı Coşgun, A., Özer, Z. ve Aydın Bölükbaş, F. (2021). Bir Waldorf anaokulu hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 320-337. doi: 10.30900/kafkasegt.888852

Research article


Received: 01.03.2021


Accepted: 31.08.2021


### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of parents whose children attend a Waldorf kindergarten in Lithuania, and enquire the teachers who work in this school about Waldorf kindergartens. The study group chosen for this research consists of five parents whose children are enrolled in a Waldorf kindergarten in Lithuania, all of whom speak English, and two educators who also speak English and work in this school. Research data was collected using a semi-structured interview form. The data obtained from the research was analyzed qualitatively, using content analysis from interviews with the kindergarten faculty and parents. In the results of the study, we found that most parents stated that they preferred this school due to the time spent in the open area, the quality of Waldorf education, and the use of natural materials in the school. In addition, the parents stated that the Waldorf Kindergarten was different from other kindergartens because of its mixed age groups, nature-based education, flexibility, and family involvement in activities. Parents stated that the aims of a Waldorf Kindergarten is to prepare the child for primary school, ensuring that children learn through play, supporting their development and gaining awareness of values. Teachers also portrayed the Waldorf Kindergarten in a positive light, stating that its aims are to support the creativity of the children, encourage the socialization of the children, and ensuring that the children know themselves. Regarding the difference of Waldorf kindergartens from other kindergartens, teachers further expressed that children have a much longer time in nature than the former, and its adoption of nature-based education philosophy is good for the children's overall development.

**Keywords:** Preschool education, Waldorf approach, Parents' and teachers' opinion

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, aysegulakinci2011@gmail.com, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Turkey

<sup>2</sup>  Yazar, Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Turkey

<sup>3</sup>  Yazar, Araştırma Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Turkey

## Bir Waldorf Anaokulu Hakkında Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Ayşegül Akıncı Coşgun<sup>1</sup>, Zeynep Özer<sup>2</sup>, Feyza Aydın Bölükbaş<sup>3</sup>

### Atıf:

Akıncı Coşgun, A., Özer, Z. ve Aydın Bölükbaş, F. (2021). Bir Waldorf anaokulu hakkında ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 320-337. doi: 10.30900/kafkasegt.888852

**Araştırma Makalesi**


**Geliş Tarihi:**01.03.2021


**Kabul Tarihi:**31.08.2021


### Öz

Bu çalışmanın amacı, Litvanya’da bulunan bir Waldorf anaokuluna çocukları devam eden ebeveynler ile bu okulda görev yapan öğretmenlerin Waldorf anaokullarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Litvanya’da bir Waldorf anaokulunda çocuğu eğitim gören, İngilizce dilini bilen beş ebeveyn ile bu okulda görev yapan ve İngilizce dilini bilen iki eğitimci ile oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki ebeveynlerin çoğunluğu açık alanda geçirilen zaman, Waldorf eğitiminin kaliteli olması ve okulda doğal materyallerin kullanımından dolayı bu okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca ebeveynler Waldorf Anaokulunun diğer anaokullarından farkına yönelik karma yaş gruplarının bir arada bulunması, doğaya dayalı eğitim verilmesi, esneklik ve aile katılım etkinliklerine daha fazla yer verilmesini belirtmişlerdir. Ebeveynler Waldorf anaokulunun amaçlarını “çocuğu ilkokula hazırlamak, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini sağlamak, çocukların gelişimlerini destekleme ve değerlere ilişkin farkındalık kazandırmak” olarak belirtmişlerdir. Bir diğer bulguya göre öğretmenler Waldorf anaokulunun amaçlarını “çocukların yaratıcılıklarını desteklemek, çocukların sosyalleşmesini sağlamak ve çocukların kendilerini tanımalarını sağlamak” olarak belirtmişlerdir. Waldorf anaokullarının diğer anaokullarından farkına ilişkin öğretmenler, çocukların doğada bulunma sürelerinin uzun olması ve doğaya dayalı eğitim felsefesinin benimsenmesini belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Okul öncesi eğitim, Waldorf yaklaşımı, Ebeveyn ve öğretmen görüşleri

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, aysegulakinci2011@gmail.com, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Turkey

<sup>2</sup>  Yazar, Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Turkey

<sup>3</sup>  Yazar, Araştırma Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Turkey

## Giriş

Yaşamın ilk yılları olan erken çocukluk yılları, bireylerin yaşamları boyunca kazanacakları duygu, düşünce, değer ve davranışlar için temel oluşturmaktadır (Agnihotri, 2018). Erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimle çocukların empati, işbirliği, saygı, yaratıcılık gibi evrensel değerleri kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2013).

Doğumdan formal eğitim çağına kadar olan çocukların sağlıklı biçimde bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerileri yönünden gelişimlerini amaçlayan okul öncesi eğitim, eğitimcilerle birlikte ailelerin de etkin olduğu sistemli ve planlı bir eğitimidir (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; MEB, 2013; Zembat, 2005). Okul öncesi eğitimle özellikle sosyo ekonomik düzey farklılıklarından kaynaklı dezavantajların giderilmesi de amaçlanmaktadır (Burger, 2010; Strickland ve Riley-Ayers, 2006; Sylva, 2014). Okul öncesi yılların kritik önemini anlaşılması, farklı eğitim yaklaşım ve anlayışlarının gelişmesine zemin hazırlamıştır.

Geçmişten günümüze doğru pek çok alternatif eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. 19. yüzyıldan itibaren toplumun ve bireylerin becerilerini, çağın gereksinimlerini dikkate alarak geliştirmeyi hedefleyen alternatif eğitim yaklaşımları, farklı felsefelere dayanmaktadır. Alternatif eğitim yaklaşımlarından en yaygın olanları Waldorf, Montessori, High Scope, Bank Street, Reggio Emilia ve Head Start'tir. Bu yaklaşımların her biri, çocuğu merkeze alan, belirli sınırlar içerisinde çocuklara bağımsızlık sağlayan felsefi anlayışları benimsemektedirler (Aron, 2003; Dünder, 2007; Kaya ve Gündüz, 2015; Kotaman, 2009; Park ve Lit, 2015; Schweinhart ve Weikart, 1997).

Bunlardan Waldorf Yaklaşımı, 1919 yılında Almanya'da Avusturyalı bir bilim adamı olan Rudolf Steiner tarafından ortaya atılmıştır (de Souza, 2012; Koca ve Ünal, 2018; Patterson ve Bradley, 2011; Shank, 2016). Rudolf Steiner, eğitimin üç önemli unsuru olarak "sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayal gücü" ne vurgu yapmaktadır (Rose ve Jolley, 2016). Steiner'e göre çocuk eğitilirken "akıl, kalp ve ruh" bütün olarak eğitilmelidir (Akdağ, 2006). Ayrıca çocuğun potansiyelinin en üst aşamasına ulaştırılması hedeflenmektedir (Koca ve Ünal, 2018; Schmitt-Stegmann, 1997).

Waldorf okullarının pedagojisi, Rudolf Steiner'in 1902 yılında bir bilgiye ulaşma yolu olarak tanımladığı "antroposofi" adı verilen manevi bir perspektife dayanmaktadır (Blunt, 1982; Dahlin, 2017). Antroposofi'de, "antropos" insan, "sophia" ise bilgelik, ruh tarafından anlaşılabilen aşkın/ilahi bilgidir (Randoll, 1999). Antroposofi'ye göre eğitim, insanın bilgisinden, yaşamından, tecrübelerinden, doğasından, tarihteki gelişmelerden ve evrendeki konumundan etkilenmektedir (Müller, 1976; Özdoğan, 2020; Petrash, 2002).

Aşağıda öncelikle Litvanya'da okul öncesi eğitim sürecinin tarihsel gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Ardından Litvanya'da kabul gören alternatif eğitim yaklaşımlarında Waldorf Yaklaşımı ile Waldorf Anaokulu Öğretim Programına yer verilmiştir.

### Litvanya'da Okul Öncesi Eğitimi

Litvanya'da okul öncesi eğitim tarihsel koşullardan etkilenmiştir. Özellikle 20. yüzyılda Litvanya'da okul öncesi eğitimde Ulusal Bağımsızlık Deneyimi, 2. Dünya Savaşı gibi siyasi olayların etkisi görülmektedir. Bu koşullar göz önüne alındığında, Litvanya'daki anaokullarının diğer batı Avrupa ülkelerinden daha sonra kurulma nedenleri anlaşılabilir. İkinci Dünya Savaşı'ndan önce Litvanya'daki anaokullarının çoğunluğunun yasal ve mali olarak devlet kurumları tarafından desteklenmesine rağmen, yine de çoğunun özel kuruluşların ve bireylerin desteğine büyük ölçüde bağlı olduğu bilinmektedir (Montvilaite, 2000).

1918 ve 1940 yılları arasında Litvanya'da anaokullarının kurulması ve okul öncesi eğitim sisteminin geliştirilmesinde bazı adımlar atılmıştır. Bunlar şunlardır;

- Anaokullarının hızla yayılması; kreşler, yazlık açık hava anaokulları, kütüphaneler ve anaokullarının yapımı,
- Dil, edebiyat, estetik, ekoloji, fiziksel sağlık gibi yeni eğitim temellerinin geliştirilmesi,
- Okul öncesi eğitiminin ilkelerinin ve amaçlarının dikkate alınması,

- Eğitimcilerin sistematik eğitimi,
- Okul öncesi eğitimle ilgili bilgileri içeren süreli yayınların sayısının artırılması (Montvilaite, 2000).

Günümüzde Litvanya’da okul öncesi eğitim anaokullarında, kreşlerde ve ilköğretim okulları bünyesinde bulunan ana sınıflarında öğretmenler tarafından verilmektedir (Akbaba, 2014). Litvanya’da eğitimindeki değişim, klasik normatif paradigmadan serbest eğitim paradigmasına geçiş yoluyla gerçekleşmiştir. Klasik paradigma bağlamında neyin, ne kadar ve nasıl yapılacağına eğitimci karar verir. Eğitim süreci merkezleştirilmiş yani otokratiktir. Serbest eğitim paradigmasında ise, çocukların doğası ile işbirliği söz konusudur. Böylece, eğitimci merkezli öğretimden, öğrenci merkezli eğitime geçiş yaşanmıştır (Artyn vaiko,1998). Litvanya’da okul öncesi eğitim bu iki paradigmanın da birtakım özelliklerini taşımaktadır (Monkevičienė, ve Stankevičienė, 2011).

Litvanya'da erken çocukluk eğitimi ve bakımı zorunlu olmayan ve zorunlu olan iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi, zorunlu olmayan okul öncesi eğitimidir. Bu kapsamda Eğitim, Bilim ve Spor Bakanlığı ile Sosyal Güvenlik ve Çalışma Bakanlığı tarafından kurulan okul öncesi kurumlarında eğitim faaliyetleri yürütülür. Doğumdan resmi okul öncesi eğitim programına katılmaya başlayana kadarki süreci (0-72 ay) kapsar. İkincisi, zorunlu okul öncesi eğitim yılıdır. Litvanya’da çocuklar, 72 ayını doldurdıkları takvim yılında okul öncesi eğitime zorunlu olarak katılmaktadırlar (European Commission, 2012). Nitekim Litvanya’da son yıllarda okul öncesi eğitime katılımında önemli artış görülmektedir. 2005 yılında üç-altı yaş arası çocukların kayıt oranı %70 iken, 2015 yılında %87'ye yükselmiştir. OECD (2017) verilerine göre ise üç-beş yaş arası çocukların erken çocukluk eğitimi ve bakımına katılım oranı OECD ortalamasına benzer kayıt seviyelerine ulaşmıştır (OECD, 2019).

Litvanya’da öğrencilere Montessori, Waldorf ve Suzuki pedagojik sistemlerine dayalı olan alternatif öğretim programları seçme fırsatı sunulmaktadır (Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, 2004). Aşağıda Almanya, Yeni Zelanda, Avusturya, Polonya, İngiltere ve Litvanya gibi farklı Avrupa ülkelerinde erken çocukluk eğitiminde kabul gören Steiner Felsefesine dayalı Waldorf Programına ayrıntılı olarak değinilmiştir.

### **Litvanya’da Waldorf Okulları**

Almanya, Yeni Zelanda, Avusturya, Polonya, İngiltere’nin de aralarında bulunduğu bugün 66 ülkede 1182 Waldorf ve Rudolf Steiner okulu ve 69’dan fazla ülkede 1911 tane Waldorf Anaokulu bulunmaktadır (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education Annual Report, 2020; European Commission, 2012).

Litvanya’da Waldorf öğretim programı, resmi olarak alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Bu, Waldorf eğitiminin Litvanya’da kullanılabilmesi için yasal dayanak oluşturmaktadır. Litvanya’da Vilnius şehrinde dokuz, Kaunas şehrinde üç, Siauliai şehrinde bir, Mažeikiai şehrinde iki, Šilutė’de şehrinde iki, Klaipėda şehrinde bir, Palanga şehrinde bir ve Alytusda şehrinde bir tane olmak üzere toplam 20 program okul öncesi dönemdeki çocuklara Waldorf eğitimi sunmaktadır (Litvanya Waldorf Çocukluk Pedagojik Girişimleri Derneği, 2013). Bu okulların yarısından fazlası devlet tarafından finanse edilen devlet anaokullarındadır. Diğerler okullar ise, dernekler tarafından yürütülen bağımsız girişimlerdir (International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education, 2020).

Waldorf pedagojisinin yayılması, öğretmenlerin profesyonel pedagojik gelişimi için uygun koşullar yaratması ve yeni ortaya çıkan girişimlere destek sağlaması önem taşımaktadır. Günümüzde 2013 yılında kurulmuş olan Litvanya Waldorf Çocukluk Pedagojisi Derneği, Waldorf okullarında görev yapacak öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine profesyonel destek sağlamaktadır (Litvanya Waldorf Çocukluk Pedagojik Girişimleri Derneği, 2013).

Litvanya’da Okul öncesi eğitimin amacı, etnik, sosyal ve bilişsel ihtiyaçlar dahil olmak üzere doğal, kültürel ihtiyaçlardır (European Commission, 2012). Aşağıda Waldorf Anaokulu Öğretim Programına ayrıntılı olarak yer verilmiştir.



## Waldorf Anaokulu Öğretim Programı

Waldorf anaokulları, üç ila altı yaş arası çocukların karma olarak aynı sınıfta eğitim almalarına imkan tanır. Çocuklar, paylaşmaya, birlikte çalışmaya, nezaket kurallarına uymaya, birbirlerini önemsemeye ve başkalarının ihtiyaçlarına saygı göstermeye teşvik edilir (Clouder ve Rawson, 2003). Waldorf okullarında, öğretim programının düzenlenmesinde “antroposofik” felsefe dikkate alınmaktadır. Rudolf Steiner, öğretmenleri insani gelişmeyi antroposofik bakış açısıyla anlamaya teşvik etmiş ve bu felsefenin öğretim ile programda nasıl uygulanabileceğini göstermiştir (Zdrzil, 2019). Waldorf programında öğretim yöntemleri, çocuğa yönelik tutum, çocukla diyalog ve okulla ilgili tüm özellikler çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanır (Edmunds, 2004; Richter, 2006).

Waldorf yaklaşımında amaç, ayırım yapılmaksızın tüm çocukların çok yönlü gelişimlerinin sanat yoluyla desteklenmesidir (Dağbaşı, 2018; Grella, 2015). Waldorf öğretim yönteminin temeli, eğitimin bir sanat olduğu inancına dayanmaktadır (Hutchingson ve Hutchingson, 1993). Program, özellikle çocukların kendi gelişimsel düzeylerini keşfetmelerinin sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Her konu çocuklara aktif katılım sağlayacak şekilde sözlü öyküler aracılığıyla sanatsal temsil, şiir, drama ve hareketli oyunlarla öğretilir (Waterson, 2006).

Program, erken çocukluk döneminde çocukların tüm duyularının duyarlı olduğu ve çocuğu çevreleyen her şeyin çocuk üzerinde son derece ince bir etkiye sahip olduğu anlayışına dayanır (Schmitt-Stegmann, 1997; Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2020). Waldorf eğitimi, çocuğun farklı yönlerinin (entelektüel, duygusal, fiziksel, sosyal, manevi ve estetik) dengeli bir gelişimini teşvik etmeye odaklanmaktadır (Blunt, 1982; de Souza, 2012; Grella, 2015; Koca ve Ünal, 2019). Steiner felsefesine dayalı erken çocukluk ortamları, matematik ve fen kavramlarının geliştirilmesi için zengin fırsatlarla doludur. Erken çocukluk eğitiminin tüm etkinlikleri, dinleme ve kelime tanıma, örüntü oluşturma ve hikaye sıralaması gibi dil edinimi ve erken okuryazarlık faaliyetleri dahil olmak üzere matematik ve bilime dayalıdır (Gromicko, 2015). Sınıflarda yapılan sanat, müzik, hareket, drama ve fen gibi etkinlikler herhangi bir zorlama olmadan, doğal yollardan çocukların bu becerileri kazanmalarını amaçlar (Schmitt-Stegmann, 1997; Yalçın ve Schieren, 2017). Öğretmenler matematik ve okuma yazma gibi etkinlikleri, kendi planladıkları etkinlikler çerçevesinde sürdürmekte ve çalışma sayfası olmadan uygulamaktadırlar (Oberman, 2007). Öğretmenlerin rolü, çocukların özgür olarak bağımsızlıklarını arttıracak deneyimler sağlamaktır (de Souza, 2012). Ayrıca programda, pratik yaşam becerileri üzerinde durulur. Özellikle örgü örme, yemek pişirme, bahçe işleri gibi etkinlikler programa dahil edilmiştir (Carnie, 2003).

Waldorf programının yukarıda belirtilen özellikleri dikkate alındığında, programın küçük yaştaki çocukların bütüncül gelişimini desteklemeyi amaçladığı, bununla birlikte temel akademik becerilerin herhangi bir zorlama olmadan, oyun ve gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla çocukların öğrenme motivasyonunu artırıcı tekniklerin kullanıldığı söylenebilir.

Waldorf anaokullarında hikaye anlatımı için gün içinde özel bir zaman planlanır (de Souza, 2012). Öğretmenler aynı hikayeyi birden fazla kez okurlar ve hikayeyi önce sözel olarak daha sonra, kitaptan göstererek ve son olarak el yapımı bez oyuncaklar ile anlatırlar (Eugene Waldorf School, 2021).



Resim 1. Litvanya Kaunos’da Bir Waldorf Anaokulu (Hikaye Etkinliği ve Eurythmy Etkinliğine Hazırlık)

Waldorf programında dikkat çeken en önemli etkinlik türü sanat etkinliğidir. Sanat eğitimi, estetik anlayışı geliştirmeyi amaçlar ve Waldorf eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Grella, 2015). Waldorf anaokullarında sınıf öğretmeni dışında bir sanat ve bir de müzik öğretmeni bulunur. Okulda bulunan sanat ve müzik öğretmenleri çocukların yaş düzeylerine uygun, sınıf, sanat odası ya da müzik odasında sanatsal etkinliklerini çocuklarla birlikte uygularlar (Gabert, 1961). Sanat etkinliklerinde bal mumu, pastel boya, doğal materyaller (taş, ağaç kabuğu, deniz kabukları, kozalaklar vb.) sıklıkla kullanılmaktadır. Müzik etkinlikleri bazen sınıfta bazen de müzik odasında yapılır. Öğretmen çocuklara bazı geleneksel şarkıları ve parmak oyunlarını öğretir (de Souza, 2012). Çocuklara kazandırılmak istenen bilgiler, doğal yollarla, şarkılar söyleyerek, hareketli ve ritmik oyunlar oynanarak öğretilmektedir (Koca ve Ünal, 2019).



Resim 2. Litvanya Kaunos'da Bir Waldorf Anaokulu (Örgü işleri ve Balmumu kullanımı)

Waldorf anaokullarında dikkat çeken bir diğer etkinlik türü, çocuklar için hareket “Eurythmy (konuşma ve müzikle ritimli hareket)” etkinlikleridir (Darian, 2012; Ogletree, 1997). Bir hareket sanatı olan Eurythmy, okul öncesi sınıflarından sekizinci sınıfa kadar programda yer alır. Eurythmy ile çocukların jestler ve hareketler yoluyla müzik, hikaye ve şiir üzerinde çalışırlar. Böylece kişinin kendisinin ve etrafındakilerin farkındalığı ile uzay ve geometri farkındalığını oluşturması amaçlanır. Hareketli geometrik formlar, formun içe dönük bir resmini deneyimleyerek ve sonra onu tek başına veya başkalarıyla birlikte hareket ettirerek öğrenilir. Eurythmy, öğrenciler birbirleriyle uyum içinde hareket etmeyi öğrendikçe sosyal bir sanat olarak da işlev görür (Waldorf School of Baltimore, 2021).

Waldorf yaklaşımını benimseyen her anaokulu, çocukların güvenle oynayabileceği içinde kum havuzu, ağaçlar, bolca çalı/ saklanma alanları, küçük patikalar bulunduran dış oyun ortamlarına sahiptir. Ayrıca çocukların bahçe bakımı, sebze yetiştirme ve beraber çalışmaları için yetişkinlerin yanında çalışabilecekleri organik bir sebze bahçesi de bulunur (Kantz, 2004; Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2020). Waldorf okullarında hem iç hem dış ortamda doğallık ve doğaya yakın olma prensibinin benimsendiği söylenebilir. Çünkü açık havada ve özellikle doğal ortamlarda çocukların deneyimlerinin birçok faydası vardır (Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007; Çelik, 2012). Bu nedenle Waldorf okullarında çocukların doğa ile sık teması söz konusudur. Okulun fiziksel ortamının (sınıfta çam kokusu için esans kullanılması, duvar renkleri, sınıfta bulunan eşyalar vb.), materyallerin, oyuncakların ve yemeklerin doğal ve sade olması çocukların gelişimlerine olumlu katkılarda bulunmaktadır.



Resim 3. Litvanya Kaunos'da Bir Waldorf Anaokulu (Açık alanda oynayan çocuklar)

Nitelikli bir erken çocukluk eğitim programının temel bileşenlerinde biri de aile katılımıdır. Waldorf anaokullarında da okul ve aile ayrılmaz bir bütündür. Waldorf anaokullarında aile katılımı etkinlikleri çocuğun fiziksel, sosyal ve kültürel gelişimi için düzenlenen, okul ile ev ortamındaki geçişi yumuşatarak, belirli gelişimsel hedeflere ulaşılması için yapılan tutarlı etkinlikler bütünüdür (Clouder ve Rawson, 2003). Bu süreçte öğretmen ve okul yönetimi, ailenin de aktif katılım sağladığı toplantılar, seminerler, aile katılım etkinlikleri ve festivaller düzenlerler. Bu sayede öğretmen, ebeveyn ve çocuk arasındaki sevgi ve yakınlık ilişkisini güçlendirecek şekilde etkinlikler yapılır (Howard, 2006).

Ülkemizde erken çocukluk döneminde Waldorf programının kullanımına ilişkin öğretmen ve ebeveynlerle sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Koca ve Ünal, 2018; Koyuncu, 2019; Yüksel ve Kartal, 2020). Bu durumun nedeni olarak, ülkemizde Waldorf yaklaşımını temel alan İstanbul ilinde altı, İzmir ilinde bir, Eskişehir ilinde bir, Alanya'da bir özel okul ve Bodrum'da bir oyun grubu olmak üzere az sayıda Waldorf Anaokulunun olması (International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education, 2020) düşünülmektedir. Mevcut çalışmada ise bir Avrupa ülkesi olan Litvanya'daki bir Waldorf anaokuluna çocuğu devam eden ebeveynler ile bu okulda görev yapan öğretmenlerin Waldorf anaokuluna ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Waldorf anaokullarında aile katılımının eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu dikkate alındığında, özellikle ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin bir arada incelenmesiyle Waldorf anaokullarındaki program ve işleyiş hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır.

### Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### Araştırmanın Modeli

Litvanya'nın bir şehrinde bulunan Waldorf anaokuluna çocukları devam eden ebeveynler ile bu okulda çalışan öğretmenlerin Waldorf anaokuluna ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, katılımcıların algılarını, görüşlerini ve deneyimlerini doğrudan öğrenmeye ve incelenen olgunun mevcut durumunu belirlemeye ve açıklamaya en uygun olan nitel araştırma modeli benimsemiştir (Büyüköztürk, vd., 2009).

Bu bağlamda, çalışma kapsamında nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilim (fonomenoloji) farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Üzerinde çalışılan olgunun (fenomenin), bir grubun deneyimleri bağlamında incelenmesine dayalı olan fenomenoloji, bireylerin kendi perspektiflerine dayalı öznel bir dokümantasyon elde edilmesine imkan tanımaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Araştırmada nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan tekniklerden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, katılımcıların araştırılan konuya dair görüş ve deneyimlerine doğrudan ulaşılmasına olanak sağlar (Patton, 2014). Mevcut çalışmanın veri toplama sürecinde katılımcılardan daha fazla bilgi almaya imkan tanıyan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sahip oldukları esneklik nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması bakımından tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Mevcut çalışmada da Waldorf Anaokulu hakkında ebeveyn ve öğretmenlerin görüşlerini ayrıntılı biçimde ortaya koymak amaçlandığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan beş ebeveyn ve iki öğretmenin görüşlerine bulgular başlığı altında yer verilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Litvanya'da bulunan bir Waldorf anaokuluna çocukları devam eden ebeveynler (f=5) ile bu okulda görev yapan öğretmenler (f=2) oluşturmaktadır. Nitel araştırmalardan elde edilen sonuçların genelleme kaygısı olmadığından, bu çalışmalar nispeten az sayıda katılımcı üzerinden veri toplanmasına olanak tanımaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ölçüt örnekleme (criterion sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, önceden belirlenmiş bazı ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın ölçütleri; katılımcı öğretmenlerin (öğretmenler ve ebeveynler) İngilizce dilini bilmeleri, ve en az iki yıl süredir bu okulda görev yapıyor olmaları ile katılımcı ebeveynlerin İngilizce dilini bilmeleri ve çocuklarının en az iki yıldır bu okulda eğitim görüyor olmalarıdır. Çalışma grubunda yer alan 5 ebeveynin üçü kadın, ikisi erkektir. Katılımcıların dördü 30-35 yaş aralığında, biri de 40-45 yaş aralığındadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyine bakıldığında, iki ebeveynin lisans derecesine, üç ebeveynin de yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan 2 eğitmenin ise her ikisinin de kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden biri 25-30 yaş aralığında, biri de 35-40 yaş aralığındadır. Ayrıca öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda çalışma sürelerine bakıldığında, bir öğretmenin 3-5 yıl arasında, diğer öğretmenin de 5 yıl ve daha uzun süredir bu okulda çalıştığı belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

**Demografik Bilgi Formları:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formları, çalışma grubundaki ebeveynler ve öğretmenlerin demografik bilgilerini belirleme amacıyla hazırlanmıştır. Ebeveynlere ait; “cinsiyet, yaş aralığı ve eğitim düzeyi” ile öğretmenlere ait “cinsiyet, yaş aralığı ve Waldorf Anaokulunda çalışma süresine” ilişkin bilgiler demografik bilgi formları aracılığıyla toplanmıştır.

**Ebeveyn Görüşme Formu:** Bu form, ebeveynlerin Waldorf anaokulu hakkındaki görüşlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve görüşme soruları yazılmıştır. Soruların kapsam geçerliğini sağlamak için okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Görüşmenin yapılabilmesi için öncelikle Litvanya’da bulunan bir Waldorf anaokulundaki okul yönetiminden gerekli izinler alınmıştır. Ardından İngilizce dilini bilen ve çocuğu en az iki yıldır bu okulda eğitim gören çalışmaya katılmaya gönüllü ebeveynler çalışmaya davet edilmiştir. Ebeveyn görüşme formu üç yapılandırılmış ve dört yapılandırılmamış olmak üzere toplam yedi sorudan oluşmaktadır.

**Öğretmen Görüşme Formu:** Bu form, Waldorf anaokulunda görev yapan öğretmenlerin okul hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve görüşme soruları yazılmıştır. Soruların kapsam geçerliğini sağlamak için okul öncesi eğitim alanında uzman üç akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Okul yönetiminden de gerekli izinler alınmıştır. Okulda görev yapan sekiz öğretmenden İngilizce dilini bilen iki öğretmen çalışmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Formda öğretmenlerin Waldorf anaokullarına dair düşüncelerini almak amacı ile oluşturulan sorular yer almaktadır. Öğretmen görüşme formu ikisi yapılandırılmış, sekizi yapılandırılmamış toplam 10 sorudan oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma sürecinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (26.04.2021 tarih ve 2021/04-14 sayılı karar) etik kurul onay belgesi alınmıştır

Araştırmanın verileri, araştırmacılarından birinin Erasmus Öğrenim Hareketliliği kapsamında bulunduğu Litvanya’nın Kaunos şehrinde staj dersi kapsamında bir aylık sürede haftada iki gün bulunduğu Kauno Valdorfo darzelis Saltinelis isimli Waldorf anaokulunda araştırmacılarından biri tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Öncelikle okul yönetimi aracılığıyla ebeveyn ve öğretmenlere duyuru yapılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmen ve ebeveynler belirlenmiştir. Görüşme soruları katılımcılara İngilizce dilinde ve yazılı olarak verilmiştir. Daha sonra araştırma verileri Türkçeye çevrilmiş ve Türkçe çeviriler (metinler) üzerinden veriler transkript edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Nitel araştırmalarda veri analizi; elde edilen verilerin düzenlenmesinin ardından sonuçların özetlenerek sunulmasını kapsamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çalışmada kapsamında, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Öncelikle katılımcılardan toplanan görüşme formları, İngilizce dilinden Türkçe diline çevrilmiştir. Düz metin halinde olan cevaplar numaralandırılarak kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlar

kendi aralarında bütünlük oluşturacak şekilde temalar altında toplanmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Türkçe verilerin transkriptizasyonu yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır. Dolayısıyla birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyan kişinin anlayacağı şekilde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut araştırma belirli bir materyalin dikkatli, ayrıntılı ve sistematik bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını içeren içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Berg ve Latin, 2008). Araştırmadan elde edilen kategoriler bulgular kısmında frekans değerleri sunularak açıklanmıştır. Verilerin analizi kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasından sonra yapılmıştır.

### **Güvenirlilik ve Kodlayıcılar Arası Uyum (Data Coding and Intercoder Agreement)**

Nitel araştırmalarda farklı şekillerde ele alınabilen güvenirlik, bu çalışmada kodlayıcılar arası görüş birliği esasına dayanmaktadır. Buna göre ebeveynler ve öğretmenlerin Waldorf anaokullarına ilişkin görüşleri, yazıya aktarılmış verilerin analizi için iki kodlayıcının (birinci ve ikinci araştırmacıların) değerlendirmelerine dayanmaktadır. Öncelikle birinci ve ikinci araştırmacılar görüşme sorularından elde edilen cevapları bağımsız olarak kodlamıştır. Ardından kodlamalar arası uyum hesaplanmıştır. Uzlaşma olmayan kodlamalar hakkında kodlayıcılar görüşmüş ve sonradan uzlaşmaya vardıkları noktaları tekrar kodlamışlardır. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcılar arası uyum yüzdesinin en az % 80 olmasını tavsiye etmektedir. Mevcut araştırmada kodlayıcılar arası uyum %87 olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle kodlayıcılar arasındaki uyum oranı dikkate alındığında, çalışmanın güvenilir olduğu görülmektedir.

## **Bulgular**

### **Ebeveynlerden Elde Edilen Bulgular**

Aşağıda ebeveynlerin çocuklarını Waldorf Anaokuluna gönderme nedenlerine ilişkin Tablo 1’de bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Ebeveynlerin Çocuklarını Waldorf Anaokuluna Gönderme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Frekans (f)
Açık alanda geçirilen zamanın çok olması	4
Waldorf Eğitimi'nin kaliteli olduğunu düşünme	3
Okulda doğal materyallerin kullanımı	3
Okulda konuşma terapistinin bulunması	2
Aileler ile yapılan etkinliklerin fazla olması	2
Sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunması	2

Tablo 1’e göre ebeveynlerin dördü açık alanda geçirilen zamanın çok olması, ebeveynlerden üçü Waldorf eğitiminin kaliteli olduğunu düşünmekte ve yine üç ebeveyn okulda doğal materyallerin kullanımından dolayı bu okulu tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca iki ebeveyn okulda konuşma terapistinin bulunması ve iki ebeveyn aile ile yapılan etkinliklerin fazla olması ve ikisi ebeveyn de sınıfta karma yaş gruplarının bir arada bulunmasının çocuklarını Waldorf okullarına gönderme nedenleri arasında belirtmektedirler.

Ebeveynlerin Waldorf Anaokulunun diğer anaokullarından farkına ilişkin görüşlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Ebeveynlerin Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarından Farkına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunması	5
Doğaya dayalı eğitimin verilmesi	5
Çocukların doğada bulunma süresi	3
Çocukların etkinliklere katılımında esneklik	3
Aile katılım etkinliklerine daha fazla yer verilmesi	2

Tablo 2’de yer alan ebeveynlerin Waldorf Anaokulunun diğer anaokullarından farkına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre beş ebeveynin tamamının (f=5) sınıflarda karma yaş gruplarının



bir arada bulunmasını, yine tamamının (f=5) doğaya dayalı eğitim verilmesinin, üç ebeveynin çocukların doğada bulunma sürelerinin, yine ebeveynlerinin üçünün çocuklara etkinliklere katılımında sağlanan esneklik, ebeveynlerden ikisinin ise aile katılım etkinliklerine daha fazla yer verilmesinden dolayı Waldorf Anaokulunun diğer anaokullarından farklı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda katılımcı ebeveynlerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir:

E2: ...Okulda büyük çocuklar küçük çocuklarla ilgileniyor ve küçükler büyüklerden yeni bilgiler öğreniyorlar. Ayrıca çocuklar dışarıda, doğada olup, kumla oynayıp, el işi yapıyorlar. E3:..Farklı yaş grup çocukların birbirlerinden yeni bilgiler öğrenmeleri ve sosyal becerilerin artması için bu sistem güzel bir yol.Aşağıda katılımcı ebeveynlerin Waldorf anaokulunun amaçlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Ebeveynlerin Waldorf Anaokulunun Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Çocuğu ilkokula hazırlamak	1
Çocukların oyun aracılığıyla öğrenmelerini sağlamak	1
Çocukların gelişimini desteklemek	1
Çocukta temel değerlere ilişkin farkındalık kazandırmak	1

Tablo 3'e göre ebeveynler Waldorf anaokulunun amaçları olarak "çocuğu ilkokula hazırlamak, çocukların oyun yoluyla öğrenmelerini sağlamak, çocukların gelişimlerini destekleme ve değerlere ilişkin farkındalık kazandırmak" olarak belirtmişlerdir. Tabloya göre ebeveynlerden biri Waldorf okulunun amacının çocuğu ilkokula hazırlamak olduğunu, bir ebeveyn çocukların oyun aracılığıyla öğrenmelerini sağlamak, bir diğer ebeveyn ise çocukların gelişimini desteklemek olduğunu, son olarak bir ebeveyn ise çocuklara temel değerlere ilişkin farkındalık kazandırmak olduğunu belirtmiştir. Aşağıda katılımcı ebeveynlerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir: "E2:...Çocukların tüm yeterliliklerini geliştirmek çok önemlidir. E3:...Çocukları oyun yolu ile öğrenmeye hazırlamaktır. E4:.. Çocuklara temel yaşam değerlerini tanıtmaktır." Tablo 4'de ebeveynlerin Waldorf anaokulunun desteklediği gelişim alanına ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.

Ebeveynlerin Waldorf Anaokulunun Desteklediği Gelişim Alanına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Sosyal Duygusal Gelişim	5
Bilişsel Gelişim	3
Dil Gelişimi	3
Fiziksel ve Motor Gelişim	2
Öz Bakım Becerilerinin Gelişimi	2

Tablo 4'de Waldorf anaokulunun desteklediği gelişim alanına ilişkin ebeveynlerin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin beşi sosyal ve duygusal gelişimi, üçü bilişsel gelişimi, üçü dil gelişimini, ikisi fiziksel ve motor gelişimi ve ikisi de öz bakım becerilerinin gelişiminin Waldorf Anaokulu sayesinde desteklediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Aşağıda ebeveynlere ait bazı görüşler yer almaktadır:

E1:..“Çocukların tüm alanlardaki yeterliliklerini geliştiriyor.” E2:.. “Waldorf anaokulları oyun yolu ile çocukları öğrenmeye hazırlıyor.” E5:.. “Waldorf anaokullarında öğretmen, çocuk ve ebeveyn arasındaki ilişkinin gelişmesi için iyi ve yeterli”.

### Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunun amaçlarına ilişkin görüşlerine Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunun Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Çocukların yaratıcılıklarını desteklemek	2
Çocukların sosyalleşmelerini sağlamak	2
Çocukların kendilerini tanımalarını sağlamak	1

Tablo 5'e göre öğretmenler, Waldorf anaokulunun amaçlarını “Çocukların yaratıcılıklarını desteklemek, çocukların sosyalleşmesini sağlamak” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunun amaçlarına dair bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ikisi de Waldorf okullarının amaçlarının çocukların yaratıcılıklarını desteklemek olduğunu ve çocukların sosyalleşmelerini sağladığını belirtmiştir. Son olarak öğretmenlerden biri bu okulun bir amacının da çocukların kendilerini tanımalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1:..“Yaşam boyunca bireysel yollarını yetişkin olarak seçip gerçekleştirebilmektir. Ö2:..Bütün etkinlik ve aktiviteler çocukları daha sosyal ve arkadaş canlısı yapıyor.”

Öğretmenlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farkına ilişkin görüşlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarından Farkına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Frekans (f)
Çocukların doğada bulunma sürelerinin uzunluğu	2
Doğaya dayalı eğitim felsefesi	2
Okulun fiziksel çevresi	1
Çocukların etkinliklere katılımında esneklik	1
El işi etkinlikleri yapmak	1
Ev işi yapmak( bulaşıkları yıkamak, pişirmek vs.)	1
Aile katılımı	1
Sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunması	1

Tablo 6'da çalışma grubundaki öğretmenlerin Waldorf Anaokullarının diğer anaokullarından farkına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ikisi çocukların doğada bulunma sürelerinin uzun olması ve ikisi doğaya dayalı eğitim felsefesinin benimsenmesi yönü ile Waldorf okullarının diğer okullardan farklı olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen okulun fiziksel çevresi, bir öğretmen çocukların etkinliklere katılımındaki esneklik, bir öğretmen aile katılımı, bir öğretmen el işi etkinlikleri yapma ve bir öğretmen sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunması öğretmenler tarafından Waldorf Anaokullarının diğer anaokullarından farkına dair özellikler olarak belirtilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin Waldorf Anaokulunun diğer anaokullarından farkına ilişkin görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir:

“Ö1:..Waldorf Eğitiminin birçok avantajı var, örneğin doğal oyuncaklar, özgür seçimler, birçok el işi etkinlikleri yapmak ve ev işlerinde yetişkinlere yardım etmek (bulaşıkları yıkamak, pişirmek vs.).Büyük çocukların küçük çocuklarla ilgilenmeleri ve küçük çocukların büyüklerden öğrenmeleri için iyidir.” “Ö2:.. Doğa, serbest oyun, harika çevre, olumlu atmosfer”

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Litvanya'da bulunan bir Waldorf anaokuluna çocukları devam eden ebeveynler ile bu okulda görev yapan öğretmenlerin Waldorf anaokullarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucuna göre ebeveynler çocuklarını Waldorf anaokuluna gönderme nedeni olarak “açık alanda geçirilen zamanın fazlalığı, Waldorf eğitimi'nin kaliteli olduğunu düşünme, okulda doğal materyallerin kullanımı, ailelerle yapılan etkinliklerin fazla olması ve sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunmasını” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ebeveynler Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yönleri olarak “doğaya dayalı eğitimin verilmesi ve çocukların doğada bulunma süresi, çocukların etkinliklere katılımında esneklik ile aile katılım etkinliklerine daha fazla yer verilmesi” olduğunu söylemişlerdir. Köşker ve Çalışandemir (2015)'e göre Waldorf yaklaşımında çocukların doğayla iç içe yaşaması tüm gelişim alanlarında desteklemelerini sağlamakta ve okul öncesi dönem çocuklarının sonraki yaşamlarında önemli etki oluşturmaktadır. Benzer bir çalışmada Koca ve Ünal (2018), ebeveynlerin Waldorf anaokulunun misyonuna ilişkin “doğayla iç içe eğitim sunmak, özgürlükçü bir eğitim anlamına sahip olmak kişisel gelişimi desteklemek, bireyin mutluluğunu sağlamak ve kişiyi hayata hazırlamak” olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçlarındaki bu

benzerliğin Antroposofik felsefenin vurguladığı eğitimin, insanın bilgisi, tecrübeleri, doğası ve evrendeki konumundan etkilenmesi (Müller, 1976; Özdoğan, 2020; Petrash, 2002) ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre okulda konuşma terapisti desteğinin olması da ebeveynlerin tercih nedenidir. Waldorf yaklaşımında özellikle tüm çocukların bireysel özelliklerine göre (Hutchingson ve Hutchingson, 1993) eğitim sürecine dahil edilmeleri amaçladığı için (Koca ve Ünal, 2018), özel ihtiyaçları olan çocukların ailelerinin çocuklarının ihtiyaçları doğrultusunda Waldorf okulunu tercih etmiş olabilecekleri (Steiner Waldorf Schools Fellowship, 2020) düşünülmektedir.

Ebeveynler Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yönlerinden birinin de “sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunması” olduğunu belirtmişlerdir. Waldorf yaklaşımında çocukların bireysel farklılıklara saygı, özgüven, sorumluluk duygusu ve liderlik becerisi gibi özelliklerini desteklemeye yönelik içeriğin (Okutan, 2012), karma yaş gruplarının bir arada eğitim almalarına imkan tanıdığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar uygun program içeriğinin sağlanması durumunda karma yaş grubundaki çocukların bir arada olmalarının çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir (Evangelou, 1989; Okutan, 2012).

Ebeveynler Waldorf okulunun amaçlarıyla ilgili, “çocuğu ilkokula hazırlamak, çocukların oyun aracılığıyla öğrenmelerini sağlamak, çocukların gelişimini desteklemek, çocukta temel değerlere ilişkin farkındalık kazandırmak” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Koca ve Ünal (2019) tarafından yapılan benzer bir araştırmada ebeveynler, Waldorf anaokullarında öğretmenin görevleri olarak çocuğa rehberlik etme, işbirlikçi olma, çocuğa özgürlük tanıma ve bilgiyi aktarma vb. belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken husus, ebeveyn görüşlerine göre Waldorf anaokullarında çocuğu doğrudan bilgiye ulaştırmak değil, bilgiye ulaşma yollarını çocuğa kazandırmanın amaçlandığı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenler Waldorf anaokulunun amaçlarına ilişkin “çocukların yaratıcılıklarını desteklemek, sosyalleşmelerini sağlamak, çocukların kendilerini tanımalarını sağlamak, çocuğa temel yaşam becerileri kazandırmak” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Waldorf yaklaşımına göre insana doğasının öğretisi öğretilmeli ve bu nedenle ahlaki yaklaşım eğitiminin gerçek öğretiyi paralel olarak ilerlemelidir (Steiner, 1995). Koca ve Ünal (2018) da Waldorf anaokulunun vizyonuna ilişkin öğretmenlerin “doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek ve kendine güvenen bireyler yetiştirmek” şeklinde görüş bildirdiklerini belirlemişlerdir. Bir diğer benzer çalışmada Yüksel ve Kartal (2020) Waldorf yaklaşımıyla ilgili öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde, bu yaklaşımın en olumlu özelliklerinin çocukların bireysel özelliklerinin dikkate alınması ile yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, kendini ifade etme ve yeni durumlara uyum sağlama açısından çocuklara yararları olduğunu bulmuşlardır.

Mevcut araştırmada öğretmenler Waldorf Anaokullarının diğer anaokullarından farkına ilişkin olarak “çocukların doğada bulunma sürelerinin uzun olması ve doğaya dayalı eğitim felsefesinin benimsenmesini” bildirmişlerdir. Benzer olarak Koyuncu (2019) da orman okullarının temelini oluşturan Waldorf anaokullarının, çevre eğitimi, doğada eğitim ve sınıf dışı eğitim modelini benimsemesi yönüyle diğer okullardan farklı yönleri olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer sonuca göre “okulun fiziksel çevresi, çocukların etkinliklere katılımındaki esneklik, aile katılımı, el işi etkinlikleri yapma ve sınıflarda karma yaş gruplarının bir arada bulunması” öğretmenler tarafından Waldorf anaokullarının diğer anaokullarından farkına dair özellikler olarak belirtilmiştir.

Ebeveynler ve öğretmenlerin Waldorf yaklaşımını tercih etme ve Waldorf yaklaşımının amaçlarıyla ilgili ortak sonuçlardan birinin de aile katılımı olduğu görülmüştür. Ailenin eğitim sürecine katılması açısından bakıldığında ebeveynler ve öğretmenlerin Waldorf yaklaşımını tercih etmelerini nedeni “aidiyet hissi ve güven”dir. Brooks (2002)’a göre Waldorf yaklaşımında ebeveynle olan ilişkiler okul içindeki ilişkiler kadar önem taşımaktadır. Dolayısıyla hem çocuğu Waldorf anaokulunda eğitim alan ebeveynlerin hem de bu okulda görev yapan öğretmenlerin aile katılım etkinliklerine diğer okullara göre daha fazla yer verildiğini belirtmesi, aile katılımının eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve eğitim sürecinin öğretmen-ebeveyn işbirliği içerisinde yürütüldüğünü göstermektedir.



### **Öneriler**

Türkiyede sınırlı sayıda bulunan Waldorf anaokulları ile yurt dışında eğitim veren Waldorf anaokullarında çocuğu eğitim alan ebeveynlerin, bu okullar hakkındaki görüşlerinin karşılaştırıldığı çalışmalar planlanabilir. Türkiyede özellikle alternatif eğitim anlayışlarının yaygınlaştırılması amacıyla yurt dışındaki Waldorf okullarının gözlemlenmesine yönelik çalışmalar yürütölüp, araştırma bulguları eğitimcilerle paylaşılabilir.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu onay belgesi alınmıştır  
Etik kurul karar tarihi: 26.04.2021  
Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/04-14

## Kaynakça

- Agnihotri, S. (2018). The importance of early childhood education for a sustainable society: A sociological analysis. *Journal of Bank Management & Financial Strategies*, 3(2),26-32.
- Akbaba, U. (2014). Türkiye-Litvanya eğitim sistemlerine karşılaştırmalı genel bir bakış. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 36-47.
- Akdağ, B. (2006) Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Tenefüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Aron, Y. L. (2003) *Towards a typology of alternative education programs: A compilation of elements from the literature*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED480992).
- Artyn vaiko 1, 2 f. (1998). Egmonto projektas vaikų darželiams. Gražienė V. Vilnius: UAB “Poliglotos”.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Berg, K.E. ve Latin, R.W. (2008). Essential of researh methods in health, physical education, exercise science and recreation. Philadelphia, PA: Lippincott.
- Blunt, R. J. S. (1982). *A study of the educational thought of Rudolf Steiner* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Rhodes University, Grahamstown.
- Brooks, S. (2002). Establishing successful and healthy teacher and parent relationships in Waldorf schools. <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/MASTERbrooks.pdf>.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development?. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carnie, F. (2003). *Alternative approaches to education: A guide for parents and teachers*. New York: Routledge.
- Christensen, L. B., Johnson, B., ve Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. South Alabama: Pearson Global Edition.
- Clouder, C. ve Rawson, M. (2003). *Waldorf education*. Edinburgh: Floris Books.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Dağbaşı, S. (2018). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okul öncesi eğitim kurumlarının öğrenme ortamlarının uluslararası standartlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner – The relevance of Waldorf education*. Switzerland: Springer.
- Darian, A. (2012). *Taking action! Movement-based learning for the kindergarten through grade three learner: A case study of a Waldorf education early childhood program* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Arizona State University, Arizona.
- de Souza, D. L. (2012). Learning and human development in Waldorf Pedagogy and Curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 50-62.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitim felsefesi temelleri ve alternatif eğitim uygulamaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Edmunds, F. (2004). *Introduction to Steiner education: The Waldorf School*. London: Rudolf Steiner Press.
- Eugene Waldorf School (2021). *Storytelling and puppet shows*. [https://www.eugenewaldorf.org/storytelling\\_and\\_puppet\\_shows/#](https://www.eugenewaldorf.org/storytelling_and_puppet_shows/#).
- European Commission (2012). Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities country descriptions.
- Evangelou, D. (1989). *Mixed-age groups in early childhood education*. ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Illinois.
- Gabert, E. (1961). *Lehrerbildung im sinne Rudolf Steiners – Das lehrerseminar des bundes der freien Waldorfschulen*. Stuttgart: Freies Geistesleben.

- Grella, M. A. (2015). *Nurturing the aesthetic: Learning to care for the environment in a Waldorf School* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Antioch University, New England.
- Gromicko, L. (2015). Math and science in the kindergarten Waldorf Early childhood settings. <https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2015/06/Math-and-Science-in-the-Kindergarten.pdf>.
- Howard, S. (2006). The essentials of Waldorf early childhood education. *Gateways*, 51, 6-12.
- Hutchingson, R. ve Hutchingson, J. (1993). Waldorf education as a program for gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(4), 400-419.
- International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education Annual Report (2020). <https://iaswece.org/wp-content/uploads/2021/06/2020-IASWECE-Annual-Report-EN-single-pages-5.pdf> adresinden alınmıştır.
- International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education (2020). <https://iaswece.org/europe/lithuania/lithuania/adresinden> alınmıştır.
- Kantz, K. R. (2004). *Understanding the outdoor play environment for preschool children in child care: should we just let 'em go?* (Unpublished Doctorate Thesis). Iowa State University, Iowa.
- Kaya, D. ve Gündüz, M. (2015). Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: “Waldorf okulları örneği”. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 5-25.
- Koca, C. ve Ünal, F. (2018). Türkiye'deki bir Waldorf anaokulunun misyon, vizyon ve diğer anaokullarından farklı yönlerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 185-206.
- Koca, C. ve Ünal, F. (2019). Views of Waldorf kindergarten educators and parents of children who attend this school on educational concepts. *Inonu University Journal of the Faculty of Education* 20(2), 534-554.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Koyuncu, M. (2019). *Okul öncesi eğitimde alternatif yaklaşım: Orman okullarında öğretmen, veli ve yönetici görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Köşker, N. ve Çalışandemir, F. (2015). Child and nature. R. Efe, C. Bizzarri, İ. Cürebal ve G. N. Nyusupova (Eds.), *Environment and ecology at the beginning of 21st century* in (pp. 326-336). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Litvanya Waldorf Çocukluk Pedagojik Girişimleri Derneği (2013). <https://valdorfoasociacija.com/> adresinden alınmıştır.
- Lodico, M., Spaulding, D. ve Voegtler, K. (2006). *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (2004). Education in Lithuania. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/education\\_lithuania.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/education_lithuania.pdf).
- Monkevičienė, O. ve Stankevičienė, K. (2011). Changes in Lithuanian pre-school and pre-primary education quality over the last decade. *US-China Education Review A* 1 (2011) 119-130 Earlier title: *US-China Education Review*, ISSN 1548-6613.
- Montvilaite, S. (2000). *Pre-school education in Lithuania: Historical interpretation*. Annual Meeting of the European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) London, England.
- Müller, O. (1976). Von Pestalozzi zu Rudolf Steiner. *Waldorfpädagogik in Öffentlichen Schulen in* (pp. 11-22). Freiburg-Basel-Wien: Herder Verlag.
- Oberman, I. (2007). *Learning from Rudolf Steiner: the relevance of Waldorf education for urban public school reform*. Personal interview on 2 April 2017.
- OECD (2017). Education in Lithuania. <https://www.oecd.org/education/school/Education-in-Lithuania-2017-highlights.pdf> adresinden alınmıştır.
- OECD (2019). Education at a Glance Database. doi:10.1787/f8d7880d-en.

- Ogletree, E. J. (1997). *Eurythmy in Waldorf schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410023).
- Okutan, N. Ş. (2012). *Karma ve izole yaş gruplarında verilen okul öncesi eğitiminin 4-6 yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri ve yaratıcılık performanslarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özdoğan, M. (2020). World of thought and works of Rudolf Steiner. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 665-683.
- Park, S. ve Lit, I. (2015). *Learning to play, playing to learn: The Bank Street developmental-interaction approach in Lilianna's kindergarten classroom*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Patterson, J. B. ve Bradley, P. (2011). *Waldorf yöntemiyle çocuğumu büyütüyorum: 0-7 yaş çocuk eğitimi*. S. Dönmez(Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods: Integrating theory and practice*. California: Sage Publications.
- Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf education: Teaching from the inside out*. Lewisville, NC: A Gryphon House Book.
- Randoll, D. (1999). *Waldorfpädagogik auf dem prüfstand –Auch eine herausforderung an das öffentliche schulwesen?* Berlin: VWB-Verlag.
- Richter, T. (2006). *Paedagogischer autrag und unterrichtziele –Vom lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Rose, S. E. ve Jolley, R. P. (2016). Drawing development in mainstream and Waldorf Steiner schools revisited. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 10(4), 447-457.
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). *Child development and curriculum in Waldorf Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).
- Schweinhart, L. J. ve Weikart, D. P. (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Shank, M. (2016). Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream school. *Reading & Writing*, 7(2), 1-9.
- Steiner Waldorf Schools Fellowship. (2020). *The early years in Steiner Waldorf education*. <https://www.steinerwaldorf.org/steiner-education/early-years/introduction/>.
- Steiner, R. (1995). *The kingdom of childhood: Introductory talks on Waldorf Education*. New York: Anthioposopic Press.
- Strickland, D. ve Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. <https://www.readingrockets.org/article/early-literacy-policy-and-practice-preschool-years>.
- Sylva, K. (2014). The role of families and pre-school in educational disadvantage. *Oxford Review of Education*, 40(6), 680-695.
- Waldorf School of Baltimore. (2021). *Eurythmy*. <https://www.waldorfschoolofbaltimore.org/eurythmy> adresinden alınmıştır.
- Waterson, I. A. (2006). *Integrating sixth grade geometry standards into a Waldorf methods charter schools* (Master's Thesis). Dominican University of California, California.
- Yalçın, H. ve Schieren, J. (2017). Türkiye'de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yüksel, D. K. ve Kartal, S. (2020). Okul öncesi dönemde alternatif bir eğitim modeli: Waldorf yaklaşımı ve materyallerine yönelik öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 845-859.
- Zdrazil, T. (2019). *Freie Waldorfschule in Stuttgart 1919-1925. Rudolf Steiner-das Kollegium-die Pädagogik*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Zembar, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde güncel konular*. İstanbul: Morpa Yayınları.

## **Extended Summary**

### **Introduction**

There are lots of alternative education approaches have emerged from the past to the present. Alternative educational approaches, which aims to develop the skills of society and individuals since the 19th century, taking into account the needs of the age, are based on different philosophies. The most common alternative educational approaches are Waldorf, Montessori, High Scope, Bank Street, Reggio Emilia and Head Start. Each of these approaches adopts philosophical understanding that puts the child at the center and provides independence for children within certain limits (Dündar, 2007; Kaya ve Gündüz, 2015; Kotaman, 2009; Park ve Lit, 2015; Schweinhart ve Weikart, 1997). One of these, the Waldorf Approach was put forward by Rudolf Steiner, an Austrian scientist in Germany in 1919 (de Souza, 2012; Koca ve Ünal, 2018; Patterson ve Bradley, 2011; Shank, 2016). Rudolf Steiner emphasizes "responsibility awareness, accuracy and imagination" as three important elements of education (Rose ve Jolley, 2016). According to Steiner, "mind, heart and soul" should be educated as a whole while the child is being educated (Akdağ, 2006; de Souza, 2012). In addition, it is aimed to reach the highest potential of the child (Koca ve Ünal, 2018; Schmitt-Stegmann, 1997). Waldorf kindergartens allow children between the ages of three and six to study in the same classroom. The aim of this study is to determine the opinions of parents who attend a Waldorf kindergarten in Lithuania, and teachers who work in this school, about Waldorf kindergartens.

### **Method**

Phenomenology, one of the qualitative research approaches, was used within the scope of the study. Phenomenology focuses on phenomena that are aware but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Phenomenology, which is based on the study of the phenomenon (phenomenon) studied in the context of a group's experiences, allows individuals to obtain subjective documentation based on their own perspectives (Christensen, Johnson, ve Turner, 2014). Interview technique, one of the most widely used techniques in qualitative research, was used in the study. The sample group of the study consists of five parents whose child is educated in a Waldorf kindergarten in Kaunos, Lithuania, who speaks English, and two educators who speak English and work in this school. Research data were collected using a semi-structured interview form. The data obtained from the research were analyzed by content analysis technique.

### **Findings**

As a result of study, most of the parents in the study group stated that they preferred this school due to the time spent in the open area, the quality of Waldorf education and the using of natural materials in the school. In addition, parents stated that Waldorf Kindergarten is different from other kindergartens, coexistence of mixed age groups, nature-based education, flexibility and family participation activities. Parents stated the aims of Waldorf Kindergarten as "preparing the child for primary school, ensuring that children learn through play, supporting children's development and raising awareness of values". According to another finding, the teachers stated the aims of the Waldorf Kindergarten as "supporting the creativity of the children, ensuring the socialization of the children and ensuring the children know themselves". Regarding the difference of Waldorf kindergartens from other kindergartens, teachers stated that children have a long time in nature and the adoption of nature-based education philosophy.

### **Discussion, Conclusion**

According to the results of the research, the reasons for sending their children to the Waldorf kindergarten were "plenty of time spent in open-door area, thinking that Waldorf education is quality, the use of natural materials in the school, the presence of a speech therapist in the school, more activities with families, and the presence of mixed age groups in classrooms."

Parents expressed the aims of the Waldorf school as "preparing the child for primary school, ensuring that children learn through play, supporting the development of children, raising awareness of the core values in the child". According to another result of the study, the teachers expressed their opinions about the aims of Waldorf Kindergarten as "supporting children's creativity, enabling them to socialize, enabling children to know themselves, and giving children essential life skills". And also, "the physical environment of the school, flexibility in children's participation in activities, family

participation, doing handicraft activities and the coexistence of mixed age groups in classrooms” were stated by the teachers as the characteristics of Waldorf kindergartens from other kindergartens. In the studies conducted by Koca ve Ünal (2018), Koca ve Ünal (2019) and Koyuncu (2019), it was determined that teachers and parents have similar views towards Waldorf schools. It can be said that parents’ and teachers’ perspectives of the Waldorf preschools and Waldorf approach are reflected in the views of teachers and parents about education in Lithuania. Recommendations in the light of the study findings are presented below;

### **Recommendations**

- Studies comparing the views of parents who receive education in Waldorf kindergartens, which are limited in our country, and Waldorf kindergartens, about these schools can be planned.
- Studies to observe Waldorf schools abroad, especially in order to popularize alternative education approaches in our country, can be carried out, and research findings can be shared with educators.

## Examining the Covid-19 Pandemic from the Perspectives of Adolescents and Existential Theory

Ömer Faruk Kabakçı<sup>1</sup> Sümeyye Yücel<sup>2</sup> Emirhan Aktaş<sup>3</sup> Gülşah Maraş Taşkın<sup>4</sup>

### To cite this article:

Kabakçı, Ö. F., Yücel, S., Aktaş, E. ve Maraş Taşkın, G. (2021). Examining the covid-19 pandemic from the perspectives of adolescents and existential theory. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 338-354. doi. 10.30900/kafkasegt.957598

Research article

Received:25.06.2021


Accepted:31.08.2021

### Abstract


Although various studies have been carried out on the effects of the Covid-19 pandemic process, which has been going on for about two years, on individuals, more studies are needed in Turkey on how individuals in adolescence are affected by this process and what they experience. In this study, it is aimed to deal with the experiences of individuals in adolescence regarding the Covid-19 pandemic according to the existential approach. In line with the purpose, the model of the study was determined as phenomenological approach. The study group consists of 36 adolescent participants who continue their education at different grade levels in a metropolitan city in Turkey in the fall semester of the 2020-2021 academic year. After obtaining the permission of the ethics committee for the research, a Semi-Structured Interview Form was used to collect data, and the interviews could be conducted face-to-face and/or online, taking into account the pandemic conditions. Content analysis method was used in the analysis of the data. According to the results obtained from the research, the participants' experiences of the Covid-19 pandemic were explained according to the themes of the four dimensions of individuals' existence (physical, social, personal and social). In the physical dimension, it was seen that there were reflections in terms of family, friends, relatives and social life in the physical and environmental, social dimension of the adolescents, anxiety, risk-taking and awareness in the personal dimension, and awareness of the values in the last dimension, the spiritual dimension. Considering that a change in one dimension may affect other dimensions, suggestions have been made for guidance and psychological counseling practices and researchers, especially for individuals in adolescence, where many changes are experienced.

**Keywords:** Adolescence, Covid-19, existential approach, pandemic, phenomenology.

<sup>1</sup>  Assistant Professor, Bursa Uludag University, Faculty of Education, Turkey

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Lecturer, sumeyye.yucel@okan.edu.tr, Istanbul Okan University, Faculty of Education, Turkey

<sup>3</sup>  Lecturer, Bayburt University, Health Services Vocational School, Turkey

<sup>4</sup>  MA, Psychological Counselor, Ministry of Education, Turkey

## Covid-19 Pandemisinin Ergenlerin Görüşleri ile Varoluşçu Kuram Açısından İncelenmesi

Ömer Faruk Kabakçı<sup>1</sup> Sümeyye Yücel<sup>2</sup> Emirhan Aktaş<sup>3</sup> Gülşah Maraş Taşkın<sup>4</sup>

### Atıf:

Kabakçı, Ö. F., Yücel, S., Aktaş, E. ve Maraş Taşkın, G. (2021). Examining the covid-19 pandemic from the perspectives of adolescents and existential theory. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 338-354. doi. 10.30900/kafkasegt.957598

Araştırma Makalesi


Geliş Tarihi: 25.06.2021


Kabul Tarihi: 31.08.2021


### Öz


Yaklaşık iki senedir devam etmekte olan Covid-19 pandemi sürecinin bireylerdeki etkilerine dair çeşitli çalışmalar yürütülüyor olsa da Türkiye’de ergenlik dönemindeki bireylerin bu süreçten nasıl etkilendiği ve neler deneyimlediğine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmada ergenlik dönemindeki bireylerin Covid-19 pandemisine ilişkin deneyimlerinin varoluşçu yaklaşıma göre ele alınması amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda çalışmanın modeli fenomenolojik yaklaşım olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Türkiye’de bir büyükşehirde farklı sınıf düzeylerinde öğrenimine devam eden ergenlik dönemindeki 36 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırma için etik kurul izni alındıktan sonra veri toplamak amacıyla Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmış ve görüşmeler pandemi koşulları göz önünde bulundurularak yüz yüze ve/veya çevrimiçi yollarla yapılabilmektedir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların Covid-19 pandemisine dair deneyimleri bireylerin varoluşlarının dört boyutu (fiziksel, sosyal, kişisel ve sosyal) temalarına göre açıklanmıştır. Fiziksel boyut temasında ergenlerin bedensel ve çevresel, sosyal boyut temasında aile, arkadaş, akraba ve sosyal yaşam, kişisel boyutta kaygı, risk alma ve farkındalık ve son boyut olan tinsel boyutta ise değerlere dair farkındalık açısından yansımaların olduğu görülmüştür. Bir boyutta meydana gelebilecek değişimin diğer boyutları etkileyebileceği göz önünde bulundurularak özellikle pek çok değişimin yaşandığı ergenlik dönemindeki bireylere yönelik yapılabilecek rehberlik ve psikolojik danışma uygulamalarına ve araştırmacılara dair önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Covid-19, ergenlik, fenomenoloji, pandemi, varoluşçu yaklaşım.

<sup>1</sup>  Doktor Öğretim Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, Öğretim Görevlisi, sumeyye.yucel@okan.edu.tr, İstanbul Okan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Öğretim Görevlisi, Bayburt Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Türkiye

<sup>4</sup>  Uzman Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye



## Introduction

It is a known fact that humanity has been tested with pandemics from time to time in the historical process. The epidemic resulted from the new type of coronavirus, which emerged in China towards the end of 2019 and was named Covid-19 by the World Health Organization in February 2020, is one of them. The existence of the "Covid-19 pandemic" was declared on March 11, 2020, after the disease was seen in more than a hundred countries, the cases reached 200,000, and the deaths reached 8,000.

In the context of the effects of this pandemic, after the first case was reported in our country, face-to-face education was suspended in schools and distance education was started (Ministry of Education, 2020). Then, with the publication of the Presidential decree, a partial curfew, the use of masks in public places and the obligation to comply with social distance were introduced. Curfews have started to be applied to the individuals considered to be risky who are over the age of sixty-five and under the age of eighteen on the grounds that they are carriers of the disease (Interior Affairs, 2020).

These practices and measures taken during the pandemic process have revealed many different situations in people's psychosocial life (Ekiz, Ilman and Dönmez, 2020). One of the most important consequence of these situations is that the mental health of individuals is negatively affected. The study of Hatun, Dicle and Demirci (2020) which discusses the effects of the pandemic process in our country, reported that the mental health of individuals are negatively affected in a way that feelings such as panic, fear of disease and infection, anxiety, and obsessions increased.

When the problems experienced by young people in this context in general are examined, it is noteworthy that these situations may be related to the basic concepts of the existential approach, namely death, freedom, responsibility, meaning, isolation, anxiety and value. These concepts are also thought to be particularly related to the four dimensions of existence (physical, social, personal, spiritual) in a wider framework. The concepts of death, freedom, responsibility, loneliness, anxiety, meaning and value (Corey, 2008; Murdock, 2018; Sharf, 2014), which are some of the common concepts emphasized by both these four dimensions and the existential approach, may be related to the effects of the pandemic. The aforementioned concepts and the following four dimensions are briefly explained below.

Considering its relation with the pandemic process, one of the most important of these concepts is considered to be the "death". Since the existential approach accepts death as a dimension of life (Geçtan, 1990), it does not evaluate death negatively and suggests that we can understand the meaning of every minute thanks to death (Corey, 2008). Although the fact of physical death eliminates our existence, the idea of death gives meaning to our lives (Yalom, 2008). The process experienced should be understood in terms of the concept of "meaning". According to existentialists, human beings are born without a meaning (Murdock, 2018). The main task of life is to seek meaning through ways of doing a favor or a job, experiencing something, meeting someone or creating an attitude towards inevitable pain (Frankl, 2018).

Man is free and makes choices based on his freedom. In this context, taking responsibility, which comes to mind as an existential concept, belongs to him (Norcross, 1987; Sharf, 2014; Yalom, 2008). If a person is aware of death, freedom and responsibility, he/she will understand that he/she is isolated. The concept of "loneliness", which can be seen as an extension of the limitation of freedom, also stands out at this point. People can try to cope with this inevitable loneliness either by uniting with other people as a single entity at the expense of the self, or by not making an effort to connect despite falling into the void (Murdock, 2018; Randall, 2001).

Perhaps from the point of "anxiety", which is related to all of these concepts, the existential perspective sees anxiety as a situation that everyone experiences, arising from the desire to maintain life and add meaning to life (Murdock, 2018). As the individual takes responsibility in order to add meaning to life, his/her freedom increases, and with freedom his/her anxiety increases (Altıntaş and Gültekin, 2005)

Finally, the subject of values in the context of the meaning of life is significant in terms of existentialism (Seligman, 2001). According to Corey (2018), existential therapy also attaches importance to the realization of the things that the individual values, without being overly preoccupied

with existential anxiety. Based on these explanations, when the content of these seven concepts, which are frequently emphasized in the existential literature, is taken into account in general, it was seen that they overlap with what happened during the pandemic process (Altıntaş and Gültekin, 2005).

Considering these concepts together, in the process of understanding existential needs, the existence of human beings can be generally considered in four dimensions (Figure 1); (a) physical, (b) social, (c) personal, and (d) spiritual. These four dimensions of existence are briefly explained below.

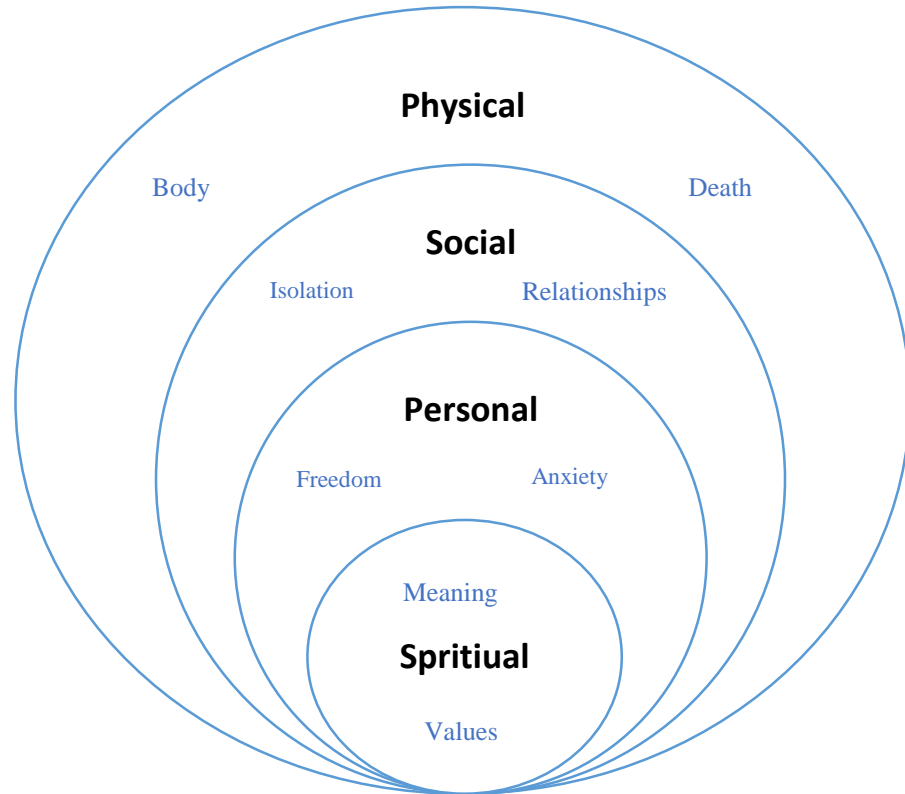


Figure 1. Four dimensions of existence and basic concepts

- (a) **Physical dimension (*umwelt*)** involves the individual's body, environment, climatic conditions, health, being sick or not, as well as how he/she is related to his own mortality (Van Deurzen and Adams, 2017). According to May (2018), the physical dimension is expressed as the world of objects around the individual or the natural world.
- (b) The relationship of the individual with others, which is integrated with the influence of the society and culture in which he/she lives, forms the **social dimension (*mitwelt*)** (Van Deurzen and Adams, 2017). The essence of the established relationship consists of the awareness of the two people who meet and the process of how this encounter affected and changed the individuals (May, 2018). In Heidegger's (1927; cited in Ökten, 2019) terms, the social dimension includes concepts such as cooperation, cooperative or competitive relations in the sense of "together-world" (Sartre, 2007; Van Deurzen and Arnold-Baker, 2017).
- (c) According to the existential approach, the individual's questions about the nature of him/herself, self-understanding, and the process of realizing his/her strengths and weaknesses are related to the **personal dimension (*eigenwelt*)**. According to Heidegger (2008), this process of the individual, who is in a constant relationship and exchange with the world, is related to him/herself. The individual's view of events and situations happening around him/her belongs to him/herself and his/her

subjective interpretation. This interpretation also constitutes the personal dimension of existence (Van Deurzen and Arnold-Baker, 2017).

- (d) The individual's value system and the effort to understand the events, existing situations and objects take place in the *spiritual dimension (überwelt)*. The assumptions, desires, and ideals of the world are created in this dimension (Van Deurzen and Adams, 2017; Van Deurzen and Arnold-Baker, 2017). The spiritual dimension, emphasized by Van Deurzen-Smith (1998) in order to show the significance of beliefs about the world, also expresses the relationship of the individual with spiritual and religious values (cited in Sharf, 2017).

It is noteworthy that the participants views examined in this study during the pandemic process may be parallel to these four dimensions of the existence of the individual. The top themes given in the results section could be shaped according to these dimensions.

The mentioned dimensions above are considered to involve the study group of this research as well as other social groups. The question of how adolescents experience the pandemic process was considered important. Adolescence is known as a period in which there are many physical, social, emotional and cognitive changes, especially in terms of development (Eliot and Feldman, 1990; Kulaksizoglu, 1998). In addition to this alteration process, adolescents faced restrictions and distance education during the pandemic process. The change in their social environment and their alienation have been questioned in this study. Adolescent individuals were considered to be busy with reorganizing their physical environment, focusing on and maintaining their body health. In this context, it is possible that the feeling of isolation and loneliness may be increased and the sense of freedom may be decreased, because they can go out limited times, and they also worried about losing their loved ones. In addition, they face situations such as economic difficulties due to the loss and change of their parent's job, restructuring of relations with the family and forming value systems. In order to better understand how all these possibilities are reflected in the lives of adolescents, understanding their perspectives on their pandemic experiences were considered important.

In addition to the developmental difficulties of adolescents, the process of pandemic experiences seems to be handled with four dimensions of human in terms of existential philosophy and psychotherapy. Because Covid-19 is a deadly disease and it seems to be related to the physical dimension from the existential dimensions in terms of harming health. Yet, with the creation of the perception of social distance, the social aspect of existence draws attention. There may be a personal aspect of the pandemic that allows self-evaluation of the individual and includes the subjective world. This was considered to be related to the spiritual dimension in terms of highlighting the need to question values. Basically, the existential approach aims to understand and reveal the challenging experiences of the individual. In addition, the existential approach emphasizes facing difficulties and taking a determined stance to continue living despite all kinds of difficulties (Van Deurzen and Adams, 2017). Examination of the literature shows that there are limited number of studies carried out in different development groups on how the pandemic is experienced in the Turkish sample (Akoğlu and Karaaslan, 2020; Bush, 2020; Black, 2020; Karahan et al., 2021; Sayin and Bozkurt, 2020; Serim-Yildiz, 2021; Sever and Özdemir, 2020; Türk, Kul and Kılınc, 2021) Since the Covid-19 pandemic process is still ongoing, no qualitative study has been found which addresses the basis of an existential perspective on how adolescents experience and make sense of this process. During the pandemic process, adolescents' physical and social behaviours were hardly affected, especially the discovery of its reflections in the personal and spiritual dimensions may help the developmentally vulnerable populations. This kind of an approach may contribute to mental health studies in the context of guidance and psychological counseling that can be done in schools. The results of the study will help researchers and practitioners in the field of mental health during the pandemic process and contributes to others who are interested in understanding new research fields, by enriching the believed topics. With this study, a theoretical framework on an existential basis will be presented in order to understand the psychological needs of young individuals in crisis situations from a developmental and ecological perspective within the scope of psychological counseling services. In this direction, the aim of the study is to evaluate the experiences of adolescents in the Covid-19 pandemic according to the common concepts and four basic dimensions of the existential approach.

## Method

### Model of the Research

The research was structured in a phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. In this design, the experiences and opinions of the participants are consulted, and it is aimed to confirm and explain the existing phenomena (Jasper, 1994). In this way, what a phenomenon means for individuals, how it is experienced and how it affects their lives is related to phenomenology (Creswell, 2007). In the study, how adolescents experienced the Covid-19 event was discussed. In studies in which qualitative research designs are used, techniques such as observation, interview, document/document review are used during the data collection phase (Merriam, 2013). In this study, the interview technique was used in the data collection process.

### Participants

The participants consisted of 36 adolescents who were subjected to the restrictions in the scope of the Covid-19 pandemic at the time of the interview, continuing distance education and residing in the city centre. According to Patton (2018), criterion sampling is defined as "taking all situations that meet some criteria". 24 of the participants were interviewed face to face (66.7%), and 12 of them (33.3%) were interviewed remotely using online tools. The gender distribution of the individuals participating in the study was as follows; 21 girls (58.3%) and 12 boys (33.3%), and 3 of the individuals did not specify their gender (8.4%). The mean age was 17.3. 1 participant (11.1%) were attending secondary school, 4 (11.1%) were in 9<sup>th</sup> grade, 6 in 10<sup>th</sup> grade (16.7%), 6 in 11<sup>th</sup> grade (16.7%), 10 in 12<sup>th</sup> grade (27.8%), and 5 were undergraduate students (13%).

### Data Collection Tools

In the present study, an interview form developed based on the relevant literature and expert opinion was used, and three open-ended questions were asked to understand the existential physical-personal-social-spiritual dimensions of the pandemic and the effects of risky behaviors on the life of adolescents, as well as questions about some demographic information were included. The Covid-19 pandemic has caused the daily routines of adolescents to change. The change in daily routine can affect the physical, personal, social and spiritual dimensions, which are the four dimensions of existence for adolescents. In order to understand the impact of the pandemic on four existential dimensions, the questions were prepared about school life, family, friends, social relations and values. The questions used in the interview form are given below:

- a) How did the Corona pandemic, the suspension of schools due to health reasons and distance education affect your life?
- b) What are the differences in your family-friend-social life during the pandemic?
- c) Which values might come to the fore (recognition of their deficiencies, better awareness of their importance, etc.) due to the virus pandemic on the agenda?

### Data Collection

In order to collect the data within the scope of the study, firstly, the Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee Permission (dated 09.07.2020 and numbered 92662996-044/E.20318) was obtained from Bursa Uludağ University. Within the scope of the "Preventive Psychological Counselling and Guidance" course given in the Guidance and Psychological Counselling undergraduate program in the fall semester of the 2020-2021 academic year, data were collected from individuals in adolescence within the scope of the field preliminary study on the prevention of risky behaviours and the negative mental effects of pandemic diseases.

### Data Analysis

The data obtained from the interviews were analysed with content analysis. Content analysis is based on the characteristics of the evident content of existing social reality. It is one of the methods that follows the path of making inferences in order to reveal the unclear qualities of the content (Gökçe, 2006). The purpose of this analysis is to reach concepts and connections that will explain other data that

may be related based on the data obtained (Strauss and Corbin, 1990; Yıldırım and Şimşek, 2011). The process followed during content analysis is stated below:

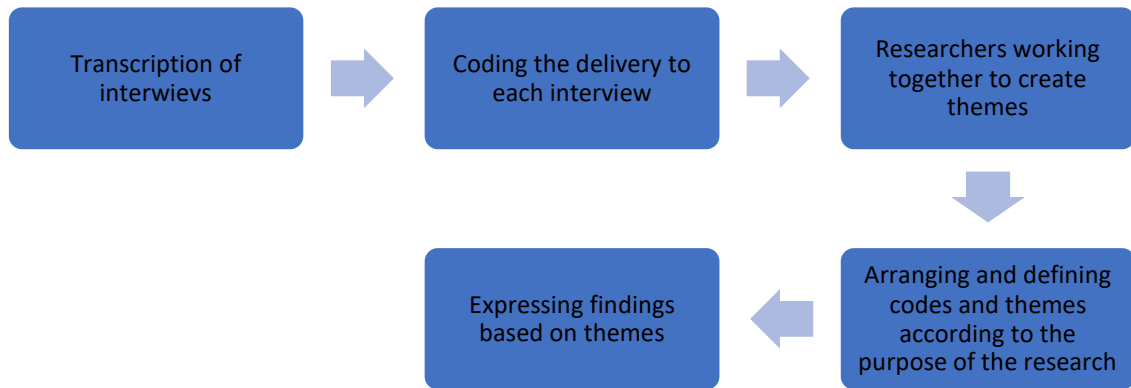


Figure 2. Content analysis steps

### Results

According to the results of the content analysis, four themes emerged and the concepts forming these themes were first presented as tables (Tables 1,2,3,4,5). Then, direct quotations from the participants were made regarding the important concepts that make up the themes in order to better understand what the concepts mean.

Table 1.

Content Analysis Results

Basic Themes	EXISTENTIAL CONCEPTS (Death-Anxiety-Freedom-Meaning- Isolation-Value-Responsibility)								
	Physical		Social		Personal			Spiritual	
Themes									
Categories	physical health	environmental boundaries	family	other social life	anxiety	risk-taking behaviours	awareness	values	spirituality
Frequencies	24	44	55	60	12	14	13	39	5

The theme of the reflections of the Covid-19 pandemic in the physical dimension of existence consists of physical health and environmental boundaries categories (Table 2).

Table 2.

Theme 1: Reflections of the Covid-19 Pandemic on the Physical Dimension of Existence

Categories	f
physical health	24
environmental boundaries	44

Every individual who comes into the world has a body. Physical events that start with birth and end with death. Disease processes, efforts to live healthy and many issues related to the human body can be handled in the physical dimension.

A participant used examples about being healthy and remembering the importance of health during the pandemic process;

*“The virus, which is on the agenda, first of all reminded us once again the importance of health, hit us hard on the face of those, who forgot the importance of health in daily life conditions and did not*

*take precautions. This has been emphasized that our health conditions are poor and the importance given to health are lacking and that these needs to be improved.*” (P18).

Similarly, with the expression of another participant; “We have to understand very well that without health, nothing, not a house, a car, or money is of any importance.” (P23), it was understood that health is more important than many material factors.

In addition, the "Coronavirus, which is thought to be related to both protecting physical health and environmental limits, has highlighted the importance of hygiene all over the world. It has created awareness about being infected with simple ways.” The participant's view (P31) emphasizes paying attention to hygiene in order to protect health and reorganizing it to prevent contamination.

A participant (P22) said about living in a limited environment; “Being confined to the house for months has worn out both my body and my psychology.” by emphasizing the physical and mental effects of physical environmental restrictions.

The physical and environmental changes considered in the physical dimension brought to mind that individuals are mortal.

*“Since this virus emerged, I think people have started to realize that they are mortal. Many of us broke each other's hearts when we weren't even sure we would survive tomorrow. Things turned around after that. Most of us were blinded by a veil of greed. When our lives are in even more danger with this virus, that veil has been lifted from everyone's eyes.”* The participant’s (P6) statement can be given as an example for this.

In the theme of the reflections of the Covid-19 pandemic on the social dimension of existence, the emphasis on family came to the fore. This was followed by the "other social life" categories of friends and relatives (Table 3).

Table 3.

Theme 2: Reflections of the Covid-19 Pandemic on the Social Dimension of Existence

Categories	f
family	55
other social life	60

Considering the social dimension of existence, although there is a desire to get away from people from time to time, there is also the need to be in a relationship with others. During the pandemic, the concept of social distance was emphasized more in the lives of individuals, compulsory isolation and the desire to be in contact with others were reflected in the views of the participants.

During the pandemic process, family-related comments of the participants; “But because we were crowded and busy with my family members, we could not see each other very often, we are together more often, which was good for me.” (P14), “I spend more time with my family and I feel that our tolerance for each other has increased.” (P9), “There are arguments within families because of being in the same house.” (P19),

*“Thanks to this, me and my family started to spend more time. I think our family relations are getting stronger... Suicide may have also increased partially. Because people who have problems with their family may have more problems during this period and engage in this risky behaviour.”* (P20),

It was observed that they had exemplary expressions such as;

*“We couldn't hug our family member who came home from outside, we couldn't meet our friends, we couldn't spend time, we were deprived of travel activities and various social activities, we couldn't see our loved ones for weeks, maybe months. Although we have become conscious of various issues, such separations and distances have worn us out and saddened us to a great extent.”* (P25).

During the pandemic process, other social life-related participants, consisting of friends and relatives;

*“During this period, we were separated while we were studying, and our friends and social circle suddenly changed. There were times when we had a hard time adapting at first, but human beings have adapted to the pandemic just as they have adapted to everything.”*(P33),

“I can't see my friends. My parents are also getting angry with me more, I want to go to school now.”(P12), “Likewise, most young people don't like visiting relatives, and I think we understood the value of family and relatives as well.” (P1),

They used expressions such as; “We learned how nice the visits were during the holidays, but we didn't know their value. Everyone ran away from each other. Mother, father, brother, friend, grandfather, grandmother, everyone looked at each other with fearful eyes.” (P23) emphasizing the importance of relationships within the scope of friends and relatives.

The theme of the reflections of the Covid-19 pandemic on the personal dimension of existence includes anxiety, risk taking and awareness categories (Table 4).

Table 4.

Theme 3: Reflections of the Covid-19 Pandemic on the Personal Dimension of Existence

Categories	<i>f</i>
anxiety	12
risk taking	14
awareness	13

Considering the developmental periods of the participants in the study group, the characteristics of the period are observed to be reflected especially in terms of risk-taking behaviours. In addition, for students who are in the process of preparing for the exam during the pandemic process, this situation also takes place in the opinions of the participants as a factor that increases anxiety.

Participants who experienced the anxiety during the pandemic process: “But as a student preparing for university, I had some concerns and these concerns still continue.”(P27), “Because it was my exam year, it affected a lot, I don't know what to do, I have a lot of fears and worries.” (P30), “Because we were always at home, the activities we could do were limited, I felt more restrained spiritually.”(P2), “The stress of the youth who are in the exam period (such as YKS, KPSS- exams for university/study in Turkey) has increased, and they have no environment where they can relieve stress.” They used exemplary expressions such as (P23).

Within the scope of risk-taking behaviour during the pandemic process, participants; “directs the person to stay away from harmful behaviours” (P11), “I think everyone is more peaceful with their family. And where there is peace, risky behavior is reduced.” (P31), it was noteworthy that they used expressions such as; “Since social life has stopped, habits such as alcohol, cigarettes and drugs decrease, while technology addiction, nervousness, stress and physical bullying increase.” (P35).

Participants who expressed opinions related to awareness in the pandemic process; “Now we are all trying to help my mother with the housework. Now we understand how difficult it is to clean the whole house.” (P17), “I realized how the flow of life stops when our daily work and what we call ordinary are interrupted. I understood the value of health in general” (P2), “For the society, we can say that we realized how valuable health and family are.” (P10),

*“I realized the value of my loved ones. We understand how important the seemingly small things (hiking, meeting a friend) are. I think hoarding is unnecessary and strains the economy. We saw that we needed to be more conscious. We understood how to spend free time.”* (P21) can be given as an example.

In terms of the spiritual dimension, when the views of the participants who experienced the Covid-19 process are examined, it is noteworthy that the awareness about the values is more prominent (Table 5.)

Table 5.

## Theme 4: Reflections of the Covid-19 Pandemic in the Spiritual Dimension of Existence

Categories	<i>f</i>
Values (love, help-sacrifice, aesthetic, appreciation of beauty and excellence, gratitude)	39
spirituality	5

It was observed that the value characteristics emerged are expressed as love, help-sacrifice, appreciation of beauty and excellence, and gratitude and spirituality.

As an example of understanding the importance of values in general during the pandemic and distance education process;

These participant opinions draw attention; “The virus pandemic has changed people's cooperation, love, empathy and perspective. It made us realize that the life we complain about is actually valuable.” (P19) and “If distance education is not beneficial for young people, it has disadvantages. Raising students involves extracurricular morality, discipline, responsibility, life lesson, helping to communicate and socializing.” (P16). The expressed views refer to the understanding of the importance of different value characteristics.

In terms of prominent value characteristics, for example, while a participant's love value was expressed as;

“People understood the value of each other. I think there has been a slight increase in love and respect in our society.” (P6), as an example, in terms of the value of help/sacrifice, another participant said; “People have moved away from selfishness a little bit. Because I always tried so that my family wouldn't get caught even if I got the virus. I also made sacrifices for this.” (P32).

Different participant expressions were as follows;

One participant appreciated beauty and excellence in the form of; “Life has shown us that we should appreciate a breath and every moment and live accordingly.” (P33), it was understood that the value of gratitude was emphasized in the form; “Actually, it was a period a year ago when we realized how precious our life, family and health were, when we complained or were not satisfied.” (P27).

In terms of spirituality value, the emphasis on spirituality in participant views, can be seen in this example expression; “People gave more importance to spirituality, that the worldly life was empty” (P24).

There is also attention to concepts such as meaning, freedom, death in terms of spirituality. As an example in terms of existential meaning,

*“The perspective of young people who have reached the consciousness of how precious everything is, may have changed. Those who do not have a purpose for the future may have had a branch to which they can hold a purpose, thanks to this period.”* (P23).

While the concept of freedom is prominent in the example expression; “I understand how good it is to be free after the virus event and the value of small inconspicuous human interactions during the day.” (P9), the concept of death was observed in these example expressions; “I witnessed the death of many of my relatives due to Corona.” (P29) and “Since this virus emerged, I think people have realized that they are mortal.” (P6). It was noteworthy that the participants emphasized these existential concepts by detailing the spirituality value in their sample statements.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

The Covid-19 pandemic is emerging as one of the greatest threats to human health and is already a global problem. The result of the research revealed that the source of the problems experienced in the process for individuals who have been exposed to many innovations and changes inevitably since the first case in our country is existential. This qualitative study attempted to understand and describe the experiences of adolescents in the Covid-19 pandemic. According to the analysis results of the interviews with the participants, the pandemic experience was explained in four themes.



People encounter many positive/negative experiences in their life journey between birth and death. The experiences of the participants (P18, P23) related to the changes in the physical dimension are shaped around the concepts of being healthy, the importance of health, hygiene, fear of contagion and awareness of death. Physical dimension is most fundamentally and essentially related to life and death (Van Deurzen and Arnold-Baker, 2017). Among the many events experienced in the life process, especially those threatening the health, remind the individual's mortality. Being able to continue living with awareness of death is something that can only be achieved by determining our stance in life. According to Greening (1992), our awareness of death brings various reactions, although these reactions differ from individual to individual, they can be in the form of denying and challenging death, neglecting one's health, or focusing on the present moment. Based on the statements of the participants (P6), it was seen that the Covid-19 pandemic is a threat to health and also awareness about death is provided during pandemic. According to the results obtained, it is understood that the reaction that follows this awareness in the participants is to protect health and to try to maintain hygiene by arranging the physical environment while doing this. It is noteworthy that there is a tendency not to withdraw from life, but to own one's life.

It was observed that the themes that emerged in terms of social dimension consisted of family as well as other social life relations such as friends and relatives. The relationships and interactions they have established with others throughout their life express their existence in the social dimension (Lawrence, 1960; Murdock, 2018). In this dimension, there are themes of sharing, competition, power and conflict that emerge with relationships (Van Deurzen and Adams, 2017). During the Covid-19 pandemic, the participants experienced these themes mostly with their families and stayed away from their friends, because they could go out at certain and limited hours and continue their education remotely. As a matter of fact, in this study, the participants (P33, P25) expressed opinions about their social life with their relatives and friends in the social dimension.

Based on the opinions of the participants (P14, P9, P25), it can be concluded that the family relations are positively affected by the adolescents while spending more time with the family, but they miss their friends because they cannot meet them, and they understood the value of their relatives. Çakar and Uzun (2021), in a study in which they collected the opinions of adolescent parents, stated that they also understand the importance of family. In the same study, parents added that their adolescent children's social lives were disrupted and that they missed their friends. It is inevitable that people will experience changes in their outlook, control, binding and finding meaning in life during pandemic periods (Akcan, 2018; Duman, 2019). Similar to this situation, in another study, it was stated that maintaining social relations in the covid-19 pandemic is a factor that makes adolescents less affected by the pandemic (Magson et al, 2021). Adolescents' statements about the changes they experience in the social dimension also seem to be consistent with this information. Similarly, in another study, students expressed their experiences about their social life as "I think that my life activities have been greatly restricted and changed." (Kara, 2020). When the change in question through the findings of this study, demonstrated that while the decrease in friend support is a risk factor for adolescents, the strengthening of family ties is a protective factor for them in their lives. However, it was also emphasized that curfews applied during the pandemic period may increase the possibility of exposure to domestic violence for adolescents (Guessoum et al., 2020).

On the personal dimension, the participants expressed opinions about anxiety, risk taking and awareness. According to the existential perspective, the personal dimension is defined as the subjective world of the person and the self-awareness that the individual perceives the world (Sharf, 2017). Anxiety, which is the first of the categories determined based on the opinions of the participants, arose from the individual's need to survive, add meaning to their existence and maintain their life (May and Yalom, 2005). Based on the participant's views, awareness, which is the second concept of the personal dimension, was seen as a capacity that an individual can have in terms of existential psychology, and they emphasized that the individual's freedom include increasing the awareness. In the study, the awareness stated by the participants (P2, P10, P17, P21) in parallel emphasized that in order to make sense of events, it is necessary to investigate what it means for the person. It has been stated that exposure to loneliness, meaninglessness and emptiness will increase awareness capacity (Corey, 2015). Based on

participant views, risky behaviours, which is the last concept of the personal dimension, have been defined as factors that increase individuals' problem causing behaviour (Özdemir, 2020).

In a study conducted during the Covid-19 pandemic regarding anxiety in the personal dimension, it was concluded that 24% of the participants had sleep problems due to their anxiety and that the psychological resilience levels of these people were significantly lower than those who did not have such a problem (Yazıcı-Çebi, 2020). In a related study, it was observed that the psychological well-being of individuals were increased for those who comprehended meaning of life and had an increased death anxiety due to the Covid-19 pandemic (Özyürek and Atalay, 2020). In other words, the behaviour of attributing meaning to life, which comes with death anxiety, positively affected the psychological well-being of individuals. Another study concluded that as the fear of Covid-19 increases, the anxiety increases in individuals (Yalçın, 2020). In a study performed with children, anxiety and behaviours such as fear appeared in children after the pandemic (Tarkoçin, Alagöz, and Bull, 2020). According to a study conducted with 745 adolescents in Turkey, the closure of schools and home quarantine due to the Covid-19 pandemic caused anxiety and loneliness in adolescents (Kılınçel et al., 2020). In another study examining anxiety in the Covid-19 pandemic from an existential perspective, it was emphasized that the anxiety experienced with the Covid-19 pandemic may lead to the problem of loss of freedom, which is seen as a requirement for the existence of individuals (Çelebi and İnal, 2020). All these studies demonstrates that the Covid-19 pandemic creates a personal anxiety in individuals. This situation coincides with the statements of the participants (P2, P23, P27, P30) in the present study.

The studies on awareness in the personal dimension showed that there are negative significant relationships between mindfulness and fear of Covid-19 (Yalçın, 2020). In addition, the studies on risk-taking at the personal level indicated that problematic behaviours such as aggressive/angry/aggressive behaviours, hyperactivity and sibling jealousy are observed in children with the Covid-19 pandemic (Tarkoçin, Alagöz and Bull, 2020). The studies that deal with the conditions brought by the Covid-19 pandemic in terms of causing suicide reported that stigma, economic difficulties and information pollution in social media can cause suicide in individuals (Emiral, Arslan-Çevik and Gülür, 2020; Hocaoğlu and Erdoğan, 2020). However, in a study conducted with children and adolescents in Japan, no significant relationship was found between the pandemic period and child and adolescent suicides (Isumi et al., 2020). It has also been stated that individuals who are stigmatized about having Covid-19 may be more vulnerable in terms of mental disorders (Yılmaz, Erdoğan, and Hocaoğlu, 2020). In addition to these findings, risky behaviors in adolescents may have increased with the dimension of technological addiction, especially depending on the isolation conditions, which emerged with the opinions of the participants in this study. However, the participant views that especially risky behaviours within the scope of substance addiction decrease with the increase in parental observation and follow-up is noteworthy.

Examination of the views of the participants about their lives during the Covid-19 process in terms of the spiritual dimension of existentialism showed that the views are generally in the form of emphasizing the importance of values (P16, P32, P19, P25). In addition, more prominent values such as love (P23, P6, P1, P2, P35), help/sacrifice (P20, P17, P32), appreciation of beauty and excellence (P9, P33), gratitude (P27, P21), and spirituality (P36, P24, P23, P4) came to the fore. Unlike the first four values, it was observed that the spirituality value is shaped around the existential concepts of meaning (P27, P20, P5, P23), freedom (P13, P9) and death (P6, P29). According to Van Deurzen and Adams (2017), the spiritual dimension is related to one's views on the world they want to be. In this respect, the participants also talk about the ideal world they want to live in this dimension, highlighting their existential values, especially the pandemic life. In addition, according to the existential view, individuals can acquire new behaviours from similar experiences as well as their efforts to find personal meanings in their own lives. Unique meanings can also contribute to the emergence or development of universal meanings. These universal meanings are considered as values and they help the individual in making decisions about the situations encountered in daily life (Karahana and Sardoğan, 2016). From this point of view, the values that stand out in the spiritual field in the views of the participants can enrich the lives of individuals both personally and in the universal sense during and after the pandemic. It is noteworthy that among these values, the spiritual value stands out with a more detailed dimension compared to the others.

By considering the participant opinions in this study, vital limitations such as distance education, quarantine, social distance with other people experienced by individuals during the pandemic period can be interpreted as the participants highlighting their values in the context of recognizing and enriching them, and perhaps existentially trying to make sense of the process through their values. Because, according to Seligman (2001), understanding values is particularly relevant to existential therapy, as it is to other therapy approaches. Values are an important dimension of an individual's identity and affect the choices one makes. A life success consistent with values is closely related to a sense of self-actualization and the meaningfulness of lives.

Besides, Yalom (2002) focuses on the role of border experiences in developing conscious awareness of ontological being. It is possible for the individual to re-determine the priorities of life values with border experiences. Other turning points in life, although not as obvious as death, can also be treated as border experiences. In this study, awareness of the Covid-19 experiences observed in the participants regarding the values in the spiritual dimension of existence can also be evaluated in the context of border experiences. For individuals in adolescence, who are in an important period in terms of character and identity development, the Covid-19 pandemic process can be seen as a turning point in their lives to determine and review their values.

The results of the current research and the literature review; suggests that the experiences of the Covid-19 pandemic can be considered as one of the border experiences in the spiritual sense, in terms of creating-reviewing the values in the lives of adolescents. Thus, it may be possible to provide psychological support on an existential basis in the personal development and life of clients in counseling processes. In addition, in this study, it is seen that the values that stand out in terms of spiritual existence are also considered as character strengths in the literature (Peterson and Seligman, 2004). These strengths, which are considered as traits that can change in individuals and that can be improved in this respect, can be addressed in psychoeducational studies in order for adolescents to use the five different character strengths that stand out in the study as a positive way of coping in similar traumatic difficulties during/after the pandemic. The spirituality value, which stands out with its more detailed dimensions compared to other values in the research, is currently heavily associated with the coronavirus process in the literature of different disciplines (Jóðar and Prieto-Ursúa, 2020; Lucchetti et al. 2020). Considering these findings, it would be beneficial to focus more on the power/value of spirituality in psychosocial adjustment studies for young people during and after the pandemic. Finally, for practitioners working in the field of mental health, the existential perspective is 'the existence of the individual' and this suggests that they act with the knowledge for which a holistic perspective is needed, without ignoring that they address each of the four dimensions simultaneously. For example, by including the physical dimension in this process, necessary support can be provided for adolescents to keep their bodies in contact with the outside world healthy. For this, families and adolescents can be encouraged to do sports and exercise at home, and to pay attention to nutrition. Complementing this is the provision of social and emotional support for psychological health. Psychological counselling units can offer psychosocial training studies and provide psychological health support through remote workshops, including the meaning and approach to death, acceptance of defensive attitudes and grief reactions.

Further studies may be needed in addition to the findings of the current study, in a way that wider experimental studies can be conducted on adolescents in different developmental stages, and the effects of the Covid-19 pandemic on the four dimensions of the existence of individuals may be revealed. The research is limited to adolescents, and the use of online tools brought by the pandemic conditions in collecting data limits face-to-face interviews. In addition, in this study, understanding the experiences of adolescents during the pandemic period was investigated from an existential perspective, and it would be valuable to study these experiences with different counseling theories in the future. Moreover, including younger age groups may be beneficial, and investigating the findings limited to qualitative data through complementing them with quantitative data may be significant.

### **Acknowledgement**

Research team appreciates the partial contribution of students who had taken Preventive Counseling course in 2020 at Bursa Uludağ University for their participation in the data collection process.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu alışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurul İzni

Etik kurul karar tarihi: 09.07.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 92662996-044/E.20318

### Kaynakça

- Akcan, G. (2018). Travma sonrası büyüme: Bir gözden geçirme. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 3(3), 61-70.
- Akoğlu, G. ve Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Altıntaş, E. ve Gültekin, M. (2005). *Psikolojik danışma kuramları*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Bush, M. (2020). Paradox, polarity and the pandemic: making sense of the existential impact of COVID-19 on people's lives, *Existential Analysis* 31(2), 225-236.
- Corey, G. (2015). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Çev. T. Ergene), Ankara: Mentis.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Çakar, F. S. ve Uzun, K. (2021). Teacher abuse, school burnout and school attachment as predictors of adolescents' risky behaviors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 217-258.
- Çelebi, V. ve İnal, A. (2020). Covid-19 Pandemisini felsefi açıdan değerlendirmek ve anlamak. *Turkish Studies*, 15(6), 297-322. doi: 10.7827/TurkishStudies.44392
- Duman, N. (2019).\_Travma sonrası büyüme ve gelişim. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 178-184.
- Ekiz, T., İlman, E. ve Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile Covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1), 139-154.
- Emiral, E., Çevik, Z.A. ve Gülümser, Ş. (2020). COVID-19 Pandemisi ve İntihar. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*. 5, 138-147.
- Frankl, V. (2018). *İnsanın anlam arayışı* (Çev. S. Budak). İstanbul: Okuyan Us.
- Geçtan, E. (1990). *Varoluş ve psikiyatri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik analizi – kuramsal ve pratik bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Greening, T. (1992). Existential challenges and responses. *The Humanistic Psychologist*, 20(1), 111-115.
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L. ve Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry research*, 113264.
- Hatun, O., Dicle, A. N. ve Demirci, İ. (2020). Koronavirüs salgınının psikolojik yansımaları ve salgınla başa çıkma. *Turkish Studies*, 15(4), 531-554. doi: 10.7827/TurkishStudies.44364
- Heidegger, M. (2008). *Ontology- The hermeneutics of facticity*. (Translated by van Buren, J.). Indiana University Press: USA.
- Hocaoğlu, Ç. ve Erdoğan A. (2020). COVID-19 ve intihar. B. Coşar (Ed.), *Psikiyatri ve COVID-19* (1. Baskı) içinde (ss. 35- 42). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Isumi, A., Doi, S., Yamaoka, Y., Takahashi, K. ve Fujiwara, T. (2020). Do suicide rates in children and adolescents change during school closure in Japan? The acute effect of the first wave of COVID-19 pandemic on child and adolescent mental health. *Child abuse ve Neglect*, 110, 104680.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 309-314.
- Jódar, R. ve Prieto-Ursúa, M. (2020). Finding meaning in hell the role of meaning, religiosity and spirituality in posttraumatic growth during the coronavirus crisis in Spain, *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8.
- Kandemir, F. (2020). Bazı demografik değişkenler bağlamında covid-19 pandemi neslinin dindarlık ve ölüm kaygısı ilişkisi üzerine ampirik bir araştırma. *Tokat İlmîyat Dergisi*, 8(1), 99-129.
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (7), 165-176.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. ve Kayhan, N. (2021). Annelerin Koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105. doi: 10.14689/enad.25.4

- Karahan, T.F. ve Sardoğan, M.E. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınçel, Ş., Kılınçel, O., Muratdağı, G., Aydın, A., ve Usta, M. B. (2021). Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *Asia Pacific Psychiatry*, 13(2), e12406.
- Lawrence, A. P. (1960). Existentialism, psychology and psychotherapy. *American Psychologist*, 15(5), 305-309.
- Lucchetti, G. et al. (2020). Spirituality, religiosity and the mental health consequences of social isolation during Covid-19 pandemic. *International Journal of Social Psychiatry*, 1-8.
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L. ve Fardouly, J. (2021). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44-57.
- May, R. ve Yalom, I. (2005). Existential psychotherapy. In R. J. Corsini ve D. Wedding (Eds), *Current psychotherapy* (7th ed., pp.269-298). Brooks Cole: UK.
- May, R. (2018). *Varoluşun keşfi*. (Çev. A. Babacan), İstanbul: Okuyan.
- Meriamm, S.B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulamaları için bir rehber. (Çev. Ed. S. Turan), Ankara: Nobel.
- Norcross, J. C. (1987). A rational and empirical analysis of existential psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*, 27(1), 41-68.
- Ökten, K. H. (2019). *Varlık ve zaman: Bir okuma rehberi*. (1.Baskı). İstanbul: Alfa.
- Özdemir, S. (2020). Ergenlik dönemi riskli davranışları önleme ve müdahale. F. S. Çakar (Ed.), *Yaşam dönemleri ve uyum problemleri* (1. baskı) içinde (ss. 263-288). Ankara: Pegem.
- Özyürek, A. ve Atalay, D. (2020). COVID-19 pandemisinde yetişkinlerde yaşamın anlamı ve ölüm kaygısı ile iyilik hali arasındaki ilişkinin incelenmesi, *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 46(12), 458. doi:10.15189/1308-804.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Randall, E. (2001). Existential therapy of panic disorder: A single system study. *Clinical Social Work Journal*, 29, 259-267.
- Sartre, J.P. (2007). *Existentialism is a humanism*. Yale University Press: USA.
- Sayın, Ö. ve Bozkurt, V. (2020). Pandemi küresel kentte yaşamak: istanbul'un covid-19 deneyimi. *Covid-19 pandemisinin ekonomik, toplumsal ve siyasal etkileri*. doi:10.26650/B/SS46.2020.005.13
- Seligman, L. (2001). *Systems, strategies, and skills of counselling and psychotherapy*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Serim-Yıldız, B. (2021). Covid-19 pandemisinde çocukların tepkileri ve korku kaynakları: Nitel bir çalışma. *Turkish Studies- Education*, 16(2), 1311-1331. doi:10.47423/TurkishStudies.4939
- Sever, M. ve Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: bir fotoses(photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31 (4), 1653-1679. doi:10.33417/tsh.778615
- Sharf, R. S. (2017). *Psikoterapi ve psikolojik danışma kuramları* (Çev.Ed. N. Voltan-Acar). Ankara: Nobel.
- Strauss, A.L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Turk, F, Kul, A. ve Kılınç, E. (2021). Depression-anxiety and coping strategies of adolescents during the Covid-19 pandemic. *Turkish Journal of Education*, 10 (2), 58-75. doi:10.19128/turje.814621
- Tarkoçin, S., Alagöz, N. ve Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID19 davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036. doi: 10.7827/TurkishStudies.44338
- Van Deurzen, E. ve Adams, M. (2017). *Varoluşçu danışmanlıkta ve psikoterapide beceriler*. (Çev. F. J. İçöz). İstanbul: Aletheia.
- Van Deurzen, E. ve Arnold-Baker, C. (2017). *İnsan meselelerine varoluşçu bakışlar: Terapi uygulama el kitabı*. (Çev. F. J. İçöz). İstanbul: Aletheia.

- Yalçın, İ. (2020). *COVID-19 korkusu ile ruh sağlığı değişkenleri arasındaki ilişkide koruyucu ve risk faktörlerinin moderatör etkisi*, Bilimsel Araştırma Projesi Sonuç Raporu, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yalom, I. (2002). Religion and psychiatry. *American Journal of Psychotherapy*, 56(3), 301-316.
- Yalom, I. D. (2008). Staring at the sun: Overcoming the terror of death. *The Humanistic Psychologist*, 36(3-4), 283-297.
- Yazıcı-Çebi, G. (2020). Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi, *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 471-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, B. S. (2021).Covid-19 pandemisinde çocukların tepkileri ve korku kaynakları: Nitel bir çalışma.*Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2), 1311-1331.
- Yılmaz, Y., Erdoğan, A. ve Hocaoğlu, Ç. (2020). Covid-19 ve damgalanma. *Kocaeli Medical Journal*, 10(1), 47-55.

## The Effect of Social Sensitivity Course on Benevolence and Intercultural Sensitivity

Esra Asıcı<sup>1</sup> Ebru Külekçi Akyavuz<sup>2</sup>

### To cite this article:

Asıcı, E. ve Külekçi Akyavuz, E. (2021). Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 355-369. doi:10.30900/kafkasegt.959544

Research article


Received: 29.06.2021

Accepted: 31.08.2021

### Abstract

This study aimed to examine the effect of social sensitivity course on the university students' levels of benevolence and intercultural sensitivity. The participants consisted of 92 female and 48 male, totally 140 university students. The research was designed according to the pre-posttest, quasi-experimental design with experiment and control groups. While the experiment group consisted of 66 university students who took social sensitivity course, the control group consisted of 74 university students who didn't take social sensitivity course. The data were collected with Benevolence Scale, Intercultural Sensitivity Scale and a demographic information form. The students participating experiment group developed and applied various social sensitivity projects during the social sensitivity course. The projects developed by the students included "reading story for children", "collection of books for school library", "teaching in Quran course", "visiting village school", "playing with children", "visiting rehabilitation center and doing activities children with special needs", "integration of foreign and Turkish university students", "having breakfast with refugee children", "raising awareness about cancer", "making pizza with children with autism", "planting sapling" and "blood donation". In this process, the students in control group did not take part in any social sensitivity project. The data analysis carried out with SPSS 22.00 statistic program. In analysis, Mann Whitney U, Wilcoxon Signed Ranks Test and two-way variance analysis for repeated measures techniques were used. According to the obtained findings, taking social sensitivity course contributed to the increasing of benevolence in university students. The intercultural sensitivity of university students who took social sensitivity course increased; however this increasing was not statistically significant. The obtained findings were discussed in the light of related literature and suggestions were presented.

**Keywords:** social sensitivity, intercultural sensitivity, benevolence, university students

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Assistant Professor, esraasici01@gmail.com, Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Educational Faculty, Turkey

<sup>2</sup>  Assistant Professor, Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Educational Faculty, Turkey



## Sosyal Duyarlılık Dersinin Yardımseverlik ve Kültürlerarası Duyarlılık Üzerindeki Etkisi<sup>1</sup>

Esra Asıcı<sup>2</sup> Ebru Külekçi Akyavuz<sup>3</sup>

### Atf:

Asıcı, E. ve Külekçi Akyavuz, E. (2021). Sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 355-369. doi:10.30900/kafkasegt.959544

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 29.06.2021

**Kabul Tarihi:** 31.08.2021

### Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal duyarlılık dersinin üniversite öğrencilerinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın katılımcıları 92 kadın, 48 erkek olmak üzere toplam 140 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı olarak tasarlanmıştır. Deney grubu sosyal duyarlılık dersini alan 66 öğrenciden, kontrol grubu ise sosyal duyarlılık dersini almayan 74 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın verileri; Yardımseverlik Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Deney grubu öğrencileri sosyal duyarlılık dersi kapsamında çeşitli sosyal sorumluluk projeleri geliştirip uygulamışlardır. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk projeleri “çocuklara masal okuma”, “okul kütüphanesi için kitap toplama”, “kuran kursunda öğreticilik yapma”, “köy okulu ziyareti”, “çocuklarla oyun oynama”, “rehabilitasyon merkezini ziyaret ederek özel gereksinimli çocuklarla etkinlik yapma”, “yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ile Türk üniversite öğrencilerinin kaynaştırılması”, “mülteci çocuklarla kahvaltı yapma”, “kansere ilişkin farkındalık oluşturma”, “otizmlilerle çocuklarla pizza yapımı”, “fidan dikme” ve “kan bağı”ni içermektedir. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrenciler herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almamışlardır. Verilerin analizi SPSS 22.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlerde, Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretili Sıralar testleri ve tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal duyarlılık dersini almak üniversite öğrencilerinin yardımseverlik düzeyinin artmasına katkı sağlamaktadır. Sosyal duyarlılık dersini alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi artmakla birlikte, belirlenen bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal duyarlılık, kültürlerarası duyarlılık, yardımseverlik, üniversite öğrencileri

<sup>1</sup> Bu çalışma Kilis 7 Aralık Üniversitesi tarafından desteklenen “Sosyal Duyarlılık Derslerinin Üniversite Öğrencilerinin Liderlik Özyeterliği, Yardımseverlik, Girişimcilik ve Kültürler Arası Duyarlılık Algıları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bilimsel araştırma projesinin bir bölümü olup, Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde (IPCEDU 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, esraasici01@gmail.com, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Giriş

Sosyal ve kültürel bir varlık olan insanın, hayatını bir topluluğa bağlı olarak devam ettirme gerekliliğinden dolayı, toplumsal ve evrensel bazı değerlere uyması kaçınılmazdır. İçinde bulunduğumuz çağda gerek Türkiye’de gerekse de dünyada insanları olumsuz etkileyen pek çok olay (terör olayları, savaşlar, göçler, doğal afetler ve salgın hastalıklar gibi) meydana gelmektedir. Yaşanan bu olumsuzlukların üstesinden gelinmesi farklı toplumlardan insanların birbirlerine karşı olumlu tutumlar içinde olmalarını ve olumlu iletişim kurabilmelerini gerektirmektedir. Böyle olumlu bir atmosferin oluşmasını etkileyen faktörlerden biri insanların sahip oldukları değerlerdir. Özellikle de geleceği şekillendirecek olan gençlerin sahip oldukları değerler, hem kendi toplumları hem de insanlık açısından önem arz etmekte, gençlerin toplum tarafından kabul gören ulusal ve evrensel değerlere sahip olmaları beklenmektedir (Coşkun ve Yıldırım, 2009). Gençlerin benimsedikleri değerler, toplumsal sorunların çözülmesi ve toplumun refaha ulaşmasına katkı sağlamanın yanı sıra bireysel olarak onların daha başarılı, verimli ve mutlu bir yaşam sürmelerine de yardımcı olacaktır.

Hemen her gün terör olayları, savaş, göç, sel, yangın ya da hastalık gibi olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldığımız dikkate alındığında, günümüzde gençlerin sahip olması gereken en önemli değerlerden birinin “yardımseverlik” olduğu düşünülmektedir. Toplumsal bütünlüğü sağlamada önemli bir değer olan yardımseverlik, bireyin başkalarına gönüllü olarak yardım etmesini ifade etmektedir (Podsakoff ve ark., 2000).Yardımseverlik; herhangi bir hesap gözetmeksizin başkaları için bir şeyler yapmayı, sahip olunan güç ve imkânları diğer insanların iyiliği için kullanmayı, sıkıntısı olan bir kimsenin sıkıntısını gidermeyi, başkalarının sorumluluklarını paylaşmayı ve zor durumda olan kişilerin güçlüğünü gönüllü olarak gidermeye çalışmayı içermektedir (Karatekin ve ark., 2012). Yardımseverlik yalnızca maddi ölçütlere göre değerlendirilen bir kavram değildir. Söylenen söz, başkalarının kederini ve sıkıntısını paylaşma, onlara umut olma, aç kalanı doyurma, başkalarına bir şeyler öğretme, yol gösterme ve hastaları iyileştirme gibi davranışları da barındırmaktadır (Aktepe, 2010; Vatandaş, 2003). Özetle, yardımseverliğin başkalarının iyi oluşunu arttırmak amacıyla gönüllü olarak sergilenen davranışların bütünü olduğu söylenebilir.

Yardımseverlik bireyler arasındaki bağlılığı güçlendirmektedir (Çiçekliyurt ve Demir, 2015). Toplamların varlığını sürdürebilmesinin koşullarından biri, bireylerin yardımseverlik değerini benimseyerek günlük yaşamlarında yardımsever davranışlar sergilemeleridir (Aktepe, 2010). Farklı toplumlardan gelen insanların daha çok bir arada yaşamaya başladığı ve kültürlerarası etkileşimin arttığı (Yılmaz ve ark., 2017) günümüzde yardımseverlik daha da önemli bir hale gelmiştir. Yardımsever davranışların ortaya çıkması bireyin başkalarına karşı duyarlı olmasını da gerektirir. Her kültürün kendine has yaptırımları, değer yargıları, gelenek ve görenekleri, alışkanlıkları, önyargıları ve değerleri bulunmaktadır (Güvenç, 1999). Bu farklılıklarla uyumlu bir şekilde yaşamak için bireyler, farklı kültürlerle karşı daha duyarlı olmalıdır.

Bir değer olarak “duyarlılık”, bireyin yaşadığı dünya ve olaylarla ilişki kurmasını ve bu konuda sorumluluk almasını ifade etmektedir (Keskin ve Öğretici, 2013). Kültürlerarası duyarlılık ise; bireyin içinde yaşadığı toplumdaki kültürel farklılıkları ayırt etme (Hammer, 2015), anlama ve takdir etmede olumlu ve istekli bir tutum geliştirebilmesini anlatmaktadır (Chen ve Starosta, 2000). Kültürlerarası iletişim becerisinin bir parçası olan kültürlerarası duyarlılık, topluluklar arasında var olan farklılıkları anlamaya, kabullenmeye ve takdir etmeye istekli olmayı içermektedir (Bulduk, Tosun ve Ardıç, 2011). İnsanların kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirmesi, kültürel olarak farklı insanlarla etkileşimlerini artırmanın yanı sıra tüm dünyaya etki ederek daha geniş bir anlayışa sahip olmalarına katkı sağlamaktadır (McMurray, 2007). Bu bağlamda, özellikle de kültürel açıdan oldukça zengin olan yükseköğretim kurumlarında, farklı kültürel geçmişlere sahip olan bireylerin başarılı ve verimli iletişim kurabilmeleri için kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları gerekmektedir (Öğüt ve Olkun, 2018).

İçinde bulunduğumuz çağda artan olumsuz yaşam koşullarıyla birlikte, gençlerin yardımsever ve farklı kültürlerle duyarlı olması daha da önemli bir hale gelmiştir. Gençlerin önyargılarının üstesinden gelerek, farklı kültürleri tanımaya, anlamaya ve ihtiyacı olanlara yardım etmeye yönelik istekliliğinin artırılması, olası iletişim problemleri, çatışma ve anlaşmazlıkların önlenmesi açısından değerlidir. Buna göre, gençlerin yardımseverliğe ve farklı kültürlerle ilişkin olumlu tutumlar

geliştirmesinin ve kendisinden farklı olanları yadırgamayıp gerektiğinde onlara karşı yardımsever davranışlar göstermesinin sağlanmasının toplumsal varlığımızı sürdürmek ve toplumsal refahı sağlamak açısından önemli olduğu söylenebilir. Toplumsal dayanışma ve işbirliğinin oluşması açısından bu değerleri benimseyen gençler yetiştirmek kritik bir unsurdur (Çiftçi, Yüksel ve Yıldız, 2005). Bu noktada, eğitim kurumları önemli bir işlev kazanmaktadır.

Eğitim ve öğretim sürecinin temel amaçlarının başında bireylere bilgi, beceri ve değer kazandırmak ile meslek edindirmek gelmekte, insan davranışlarının, karakterlerinin ve kişiliklerinin oluşturulmasında eğitim ve öğretim etkin bir rol oynamaktadır (Kara, Altıntaş ve Kaya, 2017). Eğitim kurumları toplumsal ve evrensel değerlerin genç kuşaklara aktarılmasından sorumludur (Sönmez ve Akıncan, 2013). Küreselleşen dünyada eğitim kurumlarına atfedilen misyon, kültürel duyarlılığa sahip (Meyer, Sherman ve MaKinster, 2006) ve yardımsever bireyler yetiştirmeleridir. Çünkü eğitim kurumları farklı kültürel yapılar sahip bireylerin birlikte yaşadığı kurumlardır (Dilmen ve Öğüt, 2010) ve bu değerlerin kazandırılması açısından uygun ortamlar sağlamaktadır. Dolayısıyla, eğitim kurumlarında değer öğretimi amaçlayan çeşitli uygulamalar yapılması gerekmektedir.

Değerler eğitimi açısından, eğitimin her kademesi önemli olmakla birlikte; oldukça zengin bir kültürel ortam sunması nedeniyle üniversite eğitimi daha çok önem arz etmektedir. Üniversite eğitimi yetişkin yaşama geçişin önemli bir adımıdır. Üniversite yılları, pek çok gencin ailesinden ayrılarak kendi ayakları üzerinde durmaya başladığı, yaşamında belki de ilk kez pek çok sorumluluğu tek başına üstlendiği ve karşılaştığı sorunlarla tek başına başa çıkmaya çalıştığı yıllardır. Dolayısıyla yükseköğretim kurumları öğrencilerin sadece mesleki bilgi, beceri ve deneyimler kazandığı yerler olarak değerlendirilmemelidir. Yükseköğretim kurumları öğrencilerin içinde buldukları topluma katkı sağlayacak donanımı kazanmalarıyla da ilgilenmelidir (Külekcı, 2015).

Üniversite öğrencilerinden beklenen davranışlardan biri toplumsal olayların farkına varma ve bu olaylara karşı çözüm üretme sürecinde aktif rol oynamalarıdır. Yükseköğretim kurumlarında, öğrencilerin bu davranışsal kazanımını elde etmelerini hedefleyen derslerden biri “Sosyal Duyarlılık” dersidir. Öğrencilerin toplumsal konulara duyarlılığının artırılmasını amaçlayan bu ders, farklı yükseköğretim programlarında “topluma hizmet uygulamaları” “toplumsal sorumluluk” ya da “sosyal duyarlılık/sorumluluk” adıyla verilmektedir. Sosyal duyarlılık dersi, yaşantısal öğrenme aktiviteleri aracılığıyla, öğrencilerin toplumsal duyarlılık ve farkındalık, işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine, toplumsal sorumluluk bilincini kazanmalarına, bireysel ve toplumsal değerleri öğrenmelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir (Küçüköğlü, 2012).

Değer eğitimi açısından önemli bir fırsat olarak görülen sosyal duyarlılık dersi (Bulut, Bulut ve Bulut, 2012) öğrencilerin kişisel, mesleki, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Boran ve Karakuş, 2017; Elma ve ark., 2010; Tülüce, 2014; Uğurlu ve Kırıl, 2013). Sosyal duyarlılık dersi kapsamında projeler geliştirip uygulayan öğrenciler toplumsal sorunlara ilişkin duyarlılık, toplumla bütünleşme, iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, vefakarlık gibi sosyal konularda farkındalık kazanmakta ve insan ilişkileri, liderlik, özgüven, empati, problemlerle başa çıkma, öz-değerlendirme, hayatı daha derin bir farkındalıkla gözleme gibi bireysel konularda da gelişim göstermektedirler (Elma ve ark., 2010; Kara, Altıntaş ve Kaya, 2017; Tülüce, 2014; Yılmaz, 2011). Sosyal duyarlılık dersini alan öğrenciler bir yandan topluma hizmet bilinci kazanırken diğer yandan toplum hizmeti sunmuş olmaktan dolayı mutluluk, huzur ve gurur duygularını yaşamaktadırlar (Kocadere ve Seferoğlu, 2013; Tülüce, 2014).

Yapılan çalışmalar sosyal duyarlılık dersinin, öğrencilerin gelişimine çok yönlü olarak katkı sağladığını göstermektedir (Boran ve Karakuş, 2017; Elma ve ark., 2010; Kara ve ark., 2017; Kocadere ve Seferoğlu, 2013; Tülüce, 2014; Yılmaz, 2011). Ancak bu çalışmalar sadece topluma hizmet uygulamaları dersini alan eğitim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, farklı fakültelerde okuyan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen sosyal duyarlılık dersinin etkisinin incelenmesi araştırmacılara katkı sağlayacaktır. Sosyal duyarlılık dersi kapsamında gerçekleştirilen aktiviteler, eğitim kurumlarının üstlendiği toplumsal değerlerin aktarılması işleviyle (Sönmez ve Akıncan, 2013) ilişkilidir. Bu nedenle, sosyal duyarlılık dersini alan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılığa ve yardımseverlik değerine ilişkin farkındalıklarının artmasıyla, farklı kültürlerle ve yardımlaşmaya yönelik tutumlarının değişmesi de mümkün olacaktır. Bu bağlamda çalışmada,

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde okutulmakta olan sosyal duyarlılık dersini alan öğrencilerin, bu ders kapsamında gerçekleştirdikleri farklı sosyal sorumluluk projelerinin yardımseverlik değeri ve kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisinin deneysel olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada “Sosyal duyarlılık dersi yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkili midir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Çalışmanın hipotezi “Sosyal duyarlılık dersi öğrencilerin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde etkilidir.” şeklinde ifade edilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, ön test-son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desene dayalı olarak tasarlanmıştır. Değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmeyi amaçlayan deneysel araştırmalarda, araştırmacı bağımsız değişkeni manipüle etmekte ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerini karşılaştırmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda, katılımcıların gruplara yansız olarak atanması zor olduğu için, çalışmada yarı deneysel desen (Gay, Mills ve Airasian, 2005) kullanılmıştır.

Tablo 1.

#### Deneysel Desen Süreci

Gruplar	Ön test	İşlem	Son test
Deney	Yardımseverlik ölçeği Kültürlerarası duyarlılık ölçeği	Sosyal sorumluluk projelerinin geliştirilmesi ve uygulanması	Yardımseverlik ölçeği Kültürlerarası duyarlılık ölçeği
Kontrol	Yardımseverlik ölçeği Kültürlerarası duyarlılık ölçeği	-----	Yardımseverlik ölçeği Kültürlerarası duyarlılık ölçeği

Çalışma Sosyal Duyarlılık dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği üniversitede Sosyal Duyarlılık üniversitenin tüm bölümlerinde okuyan öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken 2 kredilik ve uygulamaya dayalı bir derstir. Bu ders kapsamında öğrencilerin toplumla bütünleşmesini sağlayacak faaliyetlerde yer almaları önemsenmektedir. Ders 10-15 kişilik öğrenci gruplarına bir öğretim elemanının danışman olarak atanması şeklinde yürütülmektedir. Bir dönem olarak belirlenen sosyal duyarlılık dersi iki aşamadan oluşmaktadır. Dersin birinci aşamasında sosyal duyarlılık, yardımseverlik, liderlik gibi konular teorik olarak ele alınmaktadır. İkinci aşamada ise öğrencilerin toplumsal sorunları belirleyip bu sorunlara yönelik projeler oluşturup uygulamaları sağlanmaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubu öğrencileri aldıkları sosyal duyarlılık dersi kapsamında çeşitli sosyal sorumluluk projelerini geliştirerek uygulamışlardır. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk projeleri “çocuklara masal okuma”, “okul kütüphanesi için kitap toplama”, “kuran kursunda öğreticilik yapma”, “köy okulu ziyareti”, “çocuklarla oyun oynama”, “rehabilitasyon merkezini ziyaret ederek özel gereksinimli çocuklarla etkinlik yapma”, “yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ile Türk üniversite öğrencilerinin kaynaştırılması”, “mülteci çocuklarla kahvaltı yapma”, “kansere ilişkin farkındalık oluşturma”, “sokak hayvanlarına farkındalığı arttırma”, “çocuklara top dağıtma”, “otizmli çocuklarla pizza yapımı”, “fidan dikme”, “kan bağıışı”, “kediler için kedi evleri yapma”, “hayvan barınağı ziyareti”, “çevre temizliği”, “çocuk esirgeme kurumunu ziyaret ederek üniversite bölümlerini tanıtmaya”, “okul öncesinde deprem eğitimi” ve “ tansiyon ve şeker ölçümü yapma”yı içermektedir. Bu süreçte kontrol grubundaki öğrenciler herhangi bir sosyal sorumluluk projesinde yer almamışlardır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları 92 kadın, 48 erkek olmak üzere toplam 140 üniversite öğrencisinden oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 18 ile 60 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 21.29’dur (std. Sap.= 4.61). Deney grubu farklı öğretim üyelerinden sosyal duyarlılık dersini alan 66

öğrenciden, kontrol grubu ise sosyal duyarlılık dersini almayan 74 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2.

## Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Deney grubu		Kontrol grubu		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	45	68.18	47	63.51	92	65.71
	Erkek	21	31.82	27	36.49	48	34.29
Sınıf düzeyi	1. sınıf	-	-	50	67.57	50	35.71
	2. sınıf	28	42.42	23	31.08	51	36.43
	3. sınıf	27	40.91	1	1.35	28	20.00
	4. sınıf	11	16.67	-	-	11	7.86
Ekonomik durum	Düşük	11	16.67	11	14.86	22	15.71
	Orta	54	81.82	59	79.73	113	80.71
	Yüksek	-	-	4	5.41	4	2.86
Fakülte/MYO	İlahiyat fak.	8	12.12	7	9.46	15	10.71
	İktisat fak.	8	12.12	16	21.62	24	17.14
	Eğitim fak.	22	33.33	9	12.16	31	22.14
	Sosyal bilimler MYO	9	13.64	14	18.92	23	16.43
	Sağlık hizmetleri MYO	10	15.15	15	20.27	25	17.86
	Turizm MYO	9	13.64	13	17.57	22	15.71
	Toplam	66	100	74	100	140	100

**Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri demografik bilgi formu, Yardımseverlik Ölçeği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

**Demografik Bilgi Formu**

Araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu araştırmaya katılan öğrencilerin, yaş, cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi gibi kişisel bilgileri içermektedir.

**Yardımseverlik Ölçeği**

Demirci (2017) tarafından geliştirilen ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve 5’li Likert tipindedir. Ölçek geliştirme sürecinde, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %42.622’sini açıklayan özdeğeri 2.984 olan ve 7 maddeden oluşan tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri;  $\chi^2(14, N = 450) = 41,74, p < .001$ ; CFI = .98; NFI = .96; NNFI = .96; SRMR = .037; RMSEA = .066 şeklindedir. Ölçek geliştirme çalışmasında ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ön test ölçümünde .63, son test ölçümü için .74 olarak bulunmuştur.

**Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği**

Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Öğüt ve Olkun (2018) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek formu 5 faktör ve 24 maddeden oluşmakta ve 5’li Likert tipi derecelendirmeye dayanmaktadır. Türkçe ölçek formu için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise ölçeğin 21 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapısı olduğu görülmüştür. Bu faktörler “kültürel farklara saygı ve etkileşimden hoşlanma”, “etkileşimde sorumluluk/dikkatli olma” ve “etkileşimde kendine güvenmedir”. Üç faktörlü yapı toplam varyansın %37.5’ini açıklamıştır. Türkçe ölçek formu için Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı kültürel farklara saygı ve etkileşimden hoşlanma için .74 etkileşimde sorumluluk/dikkatli olma için .65 ve etkileşimde kendine güvenme için .61 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada sadece ölçekten alınan toplam puanlar kullanılmış ve Cronbach alfa değeri ön test ölçümü için .85, son test ölçümü için ise .87 olarak hesaplanmıştır.

## İşlem

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı Güz döneminde Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin farklı fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Kullanılan ölçekler öğrencilere dersleri esnasında uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 15 dakika sürmüştür. Araştırmacılar tarafından öğrencilere konu ile ilgili açıklamalar yapılmış olup ölçeklere isimlerini veya belirledikleri rumuzlarını yazmaları istenmiştir. Ölçekler ön test ve son test şeklinde aynı öğrencilere iki defa uygulanmıştır. Çalışma toplamda 14 hafta sürmüştür.

## Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 22.00 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlere başlanmadan önce, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık ölçeklerinden aldıkları ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.  
Normallik Analizi Sonuçları

Değişken	Gruplar	Ön test puanı			Son test puanı		
		KS	sd	<i>p</i>	KS	sd	<i>p</i>
Yardımseverlik	Deney	.16	66	.00*	.22	66	.00*
	Kontrol	.15	74	.00*	.15	74	.00*
Kültürlerarası duyarlılık	Deney	.11	66	.05	.09	66	.20
	Kontrol	.08	74	.20	.10	74	.08

\**p*<.05

Bir veri setinin normal dağıldığını söyleyebilmek için normallik testi sonucunda elde edilen *p* değerinin .05 'ten büyük olması beklenmektedir (Can, 2014). Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan Kolmogorov Smirnov normallik testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yardımseverlik ölçeğinden aldıkları ön test ( $KS_{(deney)} = .16, p < .05, KS_{(kontrol)} = .15, p < .05$ ) ve son test ( $KS_{(deney)} = .22, p < .05, KS_{(kontrol)} = .15, p < .05$ ) puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden alınan ön test ( $KS_{(deney)} = .11, p > .05, KS_{(kontrol)} = .08, p > .05$ ) ve son test ( $KS_{(deney)} = .09, p > .05, KS_{(kontrol)} = .10, p > .05$ ) puanlarının ise normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Yardımseverlik ölçeğinden alınan puanlar normallik varsayımını karşılamadığı için, sosyal duyarlılık dersinin yardımseverlik üzerindeki etkisi belirlenirken non-parametrik test tekniklerinden Mann Whitney *U* ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testleri kullanılmıştır.

Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden alınan puanların normallik varsayımını karşıladığının belirlenmesinin ardından, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) yapmak için gereken diğer varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda grupların varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda elde edilen *p* değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların varyanslarının homojen olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2015). Yapılan Levene testi sonucunda kültürlerarası duyarlılık ön test ( $F = .39, p = .53$ ) ve son test ( $F = .08, p = .78$ ) puanları için grupların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Sonrasında, ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı kovaryans matrislerinin eşitliği testi aracılığıyla incelenmiştir. Kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonucunda elde edilen *p* değerinin .05'ten büyük olması durumunda grupların kovaryans matrisleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenmektedir (Can, 2014). Mevcut veri seti için yapılan kovaryans matrislerinin eşitliği testi sonuçları, grupların kovaryans matrisleri arasında anlamlı farklılığın olmadığını göstermiştir ( $F = .70, p = .55$ ). Normallik, varyansların homojenliği ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımları karşılandığı için; sosyal duyarlılık dersinin kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi belirlenirken tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

## Bulgular

### Sosyal Duyarlılık Dersinin Yardımseverlik Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

İlk olarak deney ve kontrol gruplarının yardımseverlik ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamaları Mann Whitney *U* testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yardımseverlik Ölçeği Ön Test Puan Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra ort.	Sıra top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	66	73.64	4860.50	2234.50	.38
Kontrol	74	67.70	5009.50		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının yardımseverlik ön test puan sıra ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney *U* testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $U=2234.50$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, sosyal duyarlılık dersini almadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yardımseverlik açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun yardımseverlik ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunun Yardımseverlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puan Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	Son test-ön test	N	Sıra ort.	Sıra top.	<i>Z</i>	<i>p</i>
Deney	Negatif sıra	6	13.50	81.00	-5.22**	.00*
	Pozitif sıra	41	25.54	1047.00		
	Eşit	19				
	Toplam	66				
Kontrol	Negatif sıra	24	27.98	671.50	-1.04**	.30
	Pozitif sıra	32	28.89	924.50		
	Eşit	18				
	Toplam	74				

\* $p<.05$  \*\* Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney grubunun yardımseverlik ölçeği ön test ve son test sıra ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonucunda, ön test ve son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ( $z= -3.870$ ,  $p<.05$ ). Belirlenen anlamlı farklılık son test puanı lehinedir. Buna göre, sosyal duyarlılık dersini almanın öğrencilerin yardımseverlik düzeyinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun yardımseverlik ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının sıra ortalamaları karşılaştırıldığında ise, ön test ve son test sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ( $z= -1.04$ ,  $p>.05$ ).

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yardımseverlik Ölçeği Son Test Puan Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	Sıra ort.	Sıra top.	<i>U</i>	<i>p</i>
Deney	66	79.86	5271.00	1824.00	.01*
Kontrol	74	62.15	4599.00		

\* $p<.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının yardımseverlik son test puan sıra ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney *U* testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır ( $U=1824.00$ ,  $p<.05$ ). Deney grubunun yardımseverlik ölçeği son test puan sıra ortalamaları (sıra ort: 79.86) kontrol grubunun son test puan sıra ortalamasından (sıra ort: 62.15) daha yüksektir.

## Sosyal Duyarlılık Dersinin Kültürlerarası Duyarlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7.  
Kültürlerarası Duyarlılık Ön Test ve Son Test Puan Ortalamaları

Gruplar	n	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney	66	86.16	10.01	86.74	10.12
Kontrol	74	86.68	8.87	85.63	10.59

Tablo 7’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön test ölçümünde  $\bar{X}=86.16$  iken son test ölçümünde  $\bar{X}=86.74$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön test ölçümünde  $\bar{X}=86.68$  iken, son test ölçümünde  $\bar{X}=85.63$ ’e düşmüştür. Grupların, kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8.  
Kültürlerarası Duyarlılık Ön Test-Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	21464.64			.04	.85
Grup (Birey/grup)	5.86	1	5.86		
Hata	21458.78	138	155.50		
Denekler içi	5687.71				
Ölçüm (Ön test-Son test)	3.82	1	3.82	.09	.76
Grup*Ölçüm	46.16	1	46.16	1.13	.29
Hata	5637.73	138	40.85		
Toplam	27152.35	140			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonucunda, farklı işlem gruplarında olmanın öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır ( $F(1-138)=1.13, p>.19$ ). Bir diğer deyişle, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarında ön testten son teste meydana gelen değişim istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sosyal duyarlılık dersini almak deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin artmasına katkı sağlamamıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki bir devlet üniversitesinin farklı fakültelerinde okutulmakta olan sosyal duyarlılık dersinin üniversite öğrencilerinin yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık değerini kazanmaları ve geliştirmeleri üzerinde etkili olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışmadan elde edilen ilk bulguya göre, ön test ölçümünde deney ve kontrol gruplarının yardımseverlik puan sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık yokken, son test ölçümünde, deney grubunun yardımseverlik puan sıra ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, sosyal duyarlılık dersini alan deney grubundaki öğrencilerin yardımseverlik puan sıra ortalamalarının ön test ölçümünden son test ölçümüne istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış gösterdiği; ancak kontrol grubunun yardımseverlik puan sıra ortalamalarında ön test ölçümünden son test ölçümüne istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bulgulardan, sosyal duyarlılık dersi kapsamında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projesi uygulamalarının öğrencilerin yardımseverlik değerini kazanmaları ve geliştirmelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde yapılan çalışmalar da topluma hizmet uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projesi uygulamalarının öğrencilerin yardımlaşmanın önemine



ilişkin farkındalıklarının artmasına ve yardımseverlik değerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Gökçe, 2011; Kara, Altıntaş ve Kaya, 2017; Nas, Çoruhlu ve Akbulut, 2015). Elde edilen sonuca göre, sosyal duyarlılık dersini aldıktan sonra üniversite öğrencilerinin; herhangi bir hesap gözetmeksizin başkaları için bir şeyler yapma, sahip olduğu güç ve imkânları diğer insanların iyiliği için kullanma, sıkıntısı olan bir kimsenin sıkıntısını giderme, başkalarının sorumluluklarını paylaşma ve zor durumda olan kişilerin güçlüğünü gönüllü olarak giderme (Karatekin vd., 2012) gibi yardımseverlik davranışlarını göstermeye daha yatkın hale gelmektedirler. Bu sonuç, sosyal duyarlılık dersinin öğrencilerin kişisel, duygusal ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini (Boran ve Karakuş, 2017; Elma vd., 2010; Tülüce, 2014) gösteren araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir.

Sosyal duyarlılık dersinin öğrencilerin yardımseverlik değerini kazanmaları ve geliştirmelerinde etkili olduğuna ilişkin sonuç, sosyal duyarlılık derslerinin değer eğitimi açısından önemli bir fırsat olduğunu (Bulut vd., 2012) doğrulamakta ve bireysel ve toplumsal değerlerin öğrenilmesine yardımcı olma hedefini (Küçüköğlü, 2012) gerçekleştirdiğini kanıtlamaktadır. Duman (2021), Yıldız ve Kapu (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da üniversite öğrencilerinin yardımseverlik değerlerini benimsedikleri belirlenmiştir. Üniversite öğrencilerine toplumsal sorunların çözümünde, bireysel sorumluluk alacakları yaşantılarla aktiviteler sunmanın yardım etme davranışına ilişkin bakış açılarını ve yardımseverlik davranışlarını olumlu yönde etkilediği açıkça ortadadır.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre, deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları ön test ölçümünden son test ölçümüne artış gösterirken; kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları ön test ölçümünden son test ölçümüne azalmıştır. Bununla birlikte, grupların, kültürlerarası duyarlılık ön test ve son test puan ortalamalarındaki farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Buna göre, sosyal duyarlılık dersi kapsamında gerçekleştirilen sosyal sorumluluk projesi uygulamaları öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık değerini kazanmaları ya da geliştirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Alan yazındaki çalışmalarda topluma hizmet uygulamaları dersini alan öğrencilerin toplumsal sorunlara ve çevreye duyarlılık kazandıkları dikkat çekmektedir (Gökçe, 2011, Kesten, Köçer ve Egüz, 2014; Nas ve ark., 2015). Kültürlerarası duyarlılık, bireyin içinde yaşadığı toplumdaki kültürel farklılıkları ayırt etme (Hammer, 2015), anlama ve takdir etmede olumlu ve istekli bir tutum geliştirebilmesini anlatmakta (Chen ve Starosta, 2000), bu da farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçmeyi gerektirmektedir. Bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin gerçekleştirdikleri sosyal sorumluluk projelerinin hepsi farklı kültürlerden insanlarla bir araya gelmeyi içermemektedir. Bazı öğrenci grupları “yabancı uyruklu üniversite öğrencileri ile Türk üniversite öğrencilerinin kaynaştırılması”, “mülteci çocuklarla kahvaltı yapma” ya da “otizmli çocuklarla pizza yapımı” gibi farklı kültürel özelliklerden insanlarla etkileşimde bulunmayı gerektiren projeler yürütmüştür. Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk üniversite öğrencilerinin kaynaşmasını kapsayan proje kapsamında öğrencilerin gelenek, görenek, yemek, kıyafet gibi kendi kültürel özelliklerinin paylaşımını içeren bir dizi faaliyetler gerçekleştirilmiş bunun yanı sıra yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerinin kaynaşmasını sağlayacak sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Mülteci çocuklarla yapılan sosyal sorumluluk projelerinde ise üniversite öğrencileri ile Milli Eğitime bağlı okullarda eğitimine devam eden mülteci öğrencilerle kahvaltı programı hazırlanarak kültürel anlamda kaynaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca otizmli çocuklarla yapılan projede ise otizmli çocuklarla üniversite öğrencilerinin bir araya gelerek bir mutfak atölyesinde yemek yapıp vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Bu projelerde yer alan öğrenci grupları hem farklı kültürdeki bireylerle bir araya gelmiş hem de kültürel paylaşım içerisinde bulunmuşlardır. Bazı öğrenci grupları da “fidan dikme”, “kediler için kedi evleri yapma”, “hayvan barınağı ziyareti” ya da “çevre temizliği” gibi daha çok doğayla ilgili sosyal sorumluluk projeleri yürütmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuç, gerçekleştirilen tüm sosyal sorumluluk projelerinin farklı kültürlerden insanlarla bir araya gelmeyi içermemesinden kaynaklı olabilir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulgularından yardımseverlik değerinin kazanılması açısından sosyal duyarlılık dersinin etkili olduğu, kültürlerarası duyarlılık açısından ise istatistiksel olarak anlamlı olmasa da artış ortaya çıkardığı anlaşılmaktadır.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak eğitim ortamında gerçekleştirilmesi nedeniyle çalışmada yarı deneysel desen kullanılmış ve plasebo grubuna yer verilmemiştir. Gelecek çalışmalarda plasebo grubuna da yer verilmesi, elde edilen olumlu sonuçların gerçekten sosyal duyarlılık dersinin bir sonucu olup olmadığını anlamaya yardımcı olacaktır. İkinci olarak, araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede sosyal duyarlılık dersi farklı fakültelerde farklı dönemler ve sınıf düzeylerinde okutulmakta olduğundan dolayı, deney ve kontrol grupları oluşturulurken öğrencilerin sınıf düzeyi ve fakülte açısından eşit dağılmasını sağlamak mümkün olmamıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar değerlendirilirken, öğrencilerin yaşı ve öğrenim gördükleri fakültenin özelliklerinin de sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışma sadece nicel yöntemle dayalı olarak tasarlanmış olduğundan gelecekte nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle dayalı araştırmalar tasarlanması sonuçların daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada sosyal duyarlılık dersinin etkisi sadece yardımseverlik ve kültürlerarası duyarlılık değerleri açısından test edilmiştir. Gelecek çalışmalarda farklı değerler üzerindeki etkisi test edilebilir.

Mevcut çalışmada sonuçlara dayalı olarak, özellikle de yardımseverlik değerini kazanmalarına yardımcı olmak için üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk projelerine katılmaya teşvik edilmesi önerilmektedir. Üniversitelerde sosyal sorumluluk projelerinin sadece sosyal duyarlılık dersi kapsamında gerçekleştirilmesi yerine öğrencilerin ders dışında da bu tür faaliyetlere yönlendirilmesi yararlı olabilir.

### Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

### Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 03.10.2019

Etik kurul belgesi sayı numarası:2019/14

### Kaynakça

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boran, M. ve Karakuş, F. (2017). Topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik öğretmen aday görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41.
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Arduç, E. (2011). Türkçe kültürler arası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 19(1), 25-31.
- Bulut, M., Bulut, N. ve Bulut, A. (2012). Öğretmen eğitiminde değer eğitimi fırsatı olarak topluma hizmet uygulamaları dersi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 347-357.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, G. and Starosta, W.J. (2000, November). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Paper was presented at the Annual Meeting of the National Communication Association. Seattle, WA. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf>
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite öğrencilerinin değer düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(1), 311-328.
- Çiçekliyurt T. Z. ve Demir M. K. (2015). Dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde doğrudan verilecek değerlerin kazanılma durumunun değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 75-94.
- Çiftçi, F., Yüksel, İ. ve Yıldız, R. (2005). *İlköğretim vatandaşlık ve insan hakları eğitimi* (8. Basım). İstanbul: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dilmen, N., E. ve Ögüt, S. (2010). *Sosyalleşmenin yeni yüzü: Sosyal paylaşım ağları. marmara üniversitesi yeni medya ve etkileşim konferansı bildirgesi* içinde (s.237-247). Erişim adresi: <http://www.ocelott.com/documents/papers/sosyallesmenin-yeni-yuzu-sosyal-paylasim-aglariogutdilmen-.pdf>
- Duman, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin özgeçmiş düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 27-35.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M. ve Dicle, A. N. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 231-252.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2005). *Educational research: Competencies for analysis and application* (8. Basım). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194
- Güvenç, B. (1999). *İnsan ve kültür* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hammer, M. R. (2015). The developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12–13. doi:10.1016/j.ijintrel.2015.03.004
- Kara, C., Altıntaş, A. ve Kaya, I.F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarıyla “yardımseverlik değeri” kazanımları hakkındaki görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 23-37.
- Karatekin, N., Ekşi, H., Işılak, H., Otrar, M., Koç-Yıldırım, P. ve Durmuş, A. (2012). *Perese değerler eğitimi öğretmen kitabı, yardımseverlik*. Ankara: Nobel.
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal bilgiler dersinde “duyarlılık” değerinin etkinlikler yoluyla kazandırılması: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 143-181.
- Kesten, A., Köçer, M. ve Egüz, Ş. (2014). Topluma hizmet uygulamaları dersinin toplumsal bilinç kazandırmadaki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 393-410.
- Kocadere, S. A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş: Uygulama örnekleri ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(II), 75-89.

- Küçüköğlü, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 214-226.
- Külekçi, E. (2015). *Üniversite öğrencilerinin sosyal sorumluluk temelli liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- McMurray, A. A. (2007). *Measuring intercultural sensitivity of international and domestic college students: The impact of international travel*. Florida: University of Florida.
- Meyer, L., Sherman, L. ve MaKinster, J. (2006). The effects of the Japan bridge project on third graders' cultural sensitivity. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 347-369, doi: 10.1080/00933104.2006.10473312
- Nas, S. E., Çoruhlu T. Ş. ve Akbulut, H. İ. (2015). Topluma hizmet uygulamaları dersinden yansımalar: Özel durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 27-43.
- Öğüt, N. ve Olkun, E. O. (2018). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyi: Selçuk Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 54-73. doi: 10.18094/josc.430980
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Paine, J.B. and Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal Management*, 26(3), 513-563.
- Sönmez, Ö. F. ve Akıncan, N. (2013). Ortaokul öğrencilerinin “Yardımseverlik” değeri ile ilgili metefor algıları. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 7, 105-120.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Mustafa Baloğlu (Çev. Edt.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- TDK (2019). Güncel Türkçe Sözlük. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5d846bc78634b3.30570972](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5d846bc78634b3.30570972) adresinden alınmıştır.
- Tülüce, H. S. (2014). İngilizce öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinde elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 01-18. doi: 10.17679/iuefd.80654
- Uğurlu, Z. ve Kıral, E. (2013). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleyiş süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 37-55.
- Vatandaş, C. (2003) Toplumsal bir değer olarak” yardımlaşma” ve dilenciler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 157.
- Yıldız, S. ve Kapu, H. (2012). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki: Kafkas Üniversitesi’nde bir araştırma. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 39-66.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 86-108.
- Yılmaz, M., Toksoy, S., Direk, Z.D., Bezirgan, S. ve Boylu, M. (2017). Cultural sensitivity among clinical nurses: a descriptive study. *Journal of Nursing Scholarship*. 49(2), 153-61.

## Extended Summary

### Introduction

As a social and cultural asset, people have to obey some social values. It is expected that youths have values adopted by society (Coşkun & Yıldırım, 2009). The values adopted by youths will help resolve social problems and contribute to the welfare of the society.

In recent years, many negative life events such as terrorist incidents, war, migration, natural disasters, and epidemics have been seen in both Turkey and the world. In this sense, it is thought that one of the values which are expected youth to have is benevolence. Benevolence refers to helping others voluntarily (Podsakoff et al., 2000). Benevolent individuals try to relieve someone's distress, share others' responsibilities, and help people who experience difficulty (Karatekin et al., 2012). Benevolent persons aim to increase others' well-being. Benevolent behaviors may include feeding the hungry people, teaching or guiding others, and healing the sick peoples (Vatandaş, 2003). Benevolence strengthens the bond among individuals in society (Çiçekliyurt & Demir, 2015). The survival of societies depends on embracing benevolence value and performing benevolence behaviors in daily life by individuals (Aktepe, 2010).

The emergence of benevolent behaviors requires the individual to be sensitive to others. Every culture has unique value judgments, customs, traditions, habits and prejudices (Güvenç, 1999). In order to live in harmony with these differences, individuals should be more sensitive to different cultures. As a value, sensitivity refers to individual takes responsibility for the world (Keskin & Öğretici, 2013). Intercultural sensitivity is related to recognizing (Hammer, 2015), understanding and appraising intercultural differences, and developing a positive attitudes toward intercultural differences (Yılmaz et al., 2017).

Overcoming prejudices of youths and increasing their willingness to help others and to recognize and to understand different cultures is important in terms of probable communication problems, conflicts and disagreements. At this point, educational institutions have a critical function. Educational institutions are responsible for transferring social values to younger generations (Sönmez & Akıncan, 2013). Hence, educational institutions should conduct some implementations which aim to teach values. Social sensitivity courses might be one of these implementations. Social sensitivity courses contribute to students' personal, vocational, emotional and social developments (Boran & Karakuş, 2017; Elma et al., 2010; Tülüce, 2014). The students who take social sensitivity course make progress in communication, cooperation, responsibility, leadership, self-confidence and empathy (Elma et al., 2010).

It was documented that social sensitivity courses contribute students' development in multiple ways. However, previous studies are only conducted with students from education faculty (Boran & Karakuş, 2017; Elma et al., 2010; Kara et al., 2017; Kocadere & Seferoğlu, 2013; Tülüce, 2014; Yılmaz, 2011). In current study, it was aimed to examine the effect of social sensitivity course on the university students' levels of benevolence and intercultural sensitivity. The study was designed as quantitative research and following research question was tried to reply: "Is social sensitivity course effective on benevolence and intercultural sensitivity?"

### Method

The research was designed according to the pre-posttest, quasi-experimental design with experiment and control groups. The experiment group consisted of 66 university students who took social sensitivity course and the control group consisted of 74 university students who didn't take social sensitivity course. The data were collected with Benevolence Scale, Intercultural Sensitivity Scale and a demographic information form. The students participating experiment group developed and applied various social sensitivity projects during the social sensitivity course. The projects developed by the students include "reading story for children", "collection of books for school library", "teaching in Quran course", "visiting village school", "playing with children", "visiting rehabilitation center and doing activities children with special needs", "integration of foreign and Turkish university students", "having breakfast with refugee children", "raising awareness about

cancer”, “making pizza with children with autism”, “planting sapling” and “blood donation”. In this process, the students in control group did not take part in any social sensitivity project. The data analysis carried out with SPSS 22.00 statistic program. In analysis, Mann Whitney U, Wilcoxon Signed Ranks Test and two-way variance analysis for repeated measures techniques were used.

### Findings

The results of Wilcoxon Signed Ranks Test regarding benevolence showed that there were statistically significant difference between pretest and posttest mean ranks of experimental group ( $z = -3.870, p < .05$ ). However, there was no statistically significant difference between pretest and posttest mean ranks of control group ( $z = -1.04, p > .05$ ). According to this result it can be said that taking social sensitivity course was effective on benevolence levels of university students.

Intercultural sensitivity scores of experimental group risen from pretest ( $\bar{X}=86.16$ ) to posttest ( $\bar{X}=86.74$ ), while intercultural sensitivity scores of control group decreased from pretest ( $\bar{X}=86.68$ ) to posttest ( $\bar{X}=85.63$ ). However, the results of two-way variance analysis for repeated measures showed that being in different group did not have significant effect on students’ intercultural sensitivity levels ( $F(1-138)=1.13, p > .19$ ).

### Discussion, Conclusion and Recommendations

Findings revealed that practices of social responsibility projects were effective in gaining and developing benevolence value of university students. It can be said that after social sensitivity course, university students became more prone to demonstrate benevolence behaviours. This result was parallel with previous studies which showed that social sensitivity courses positively affected students’ personal, emotional and social development (Boran & Karakuş, 2017; Elma et al., 2010; Tülüce, 2014). As Bulut et al (2021) indicated, social sensitivity course is important in terms of value education. Experiential activities which university students take individual responsibility for resolving social problems affects their perspective on being benevolent and benevolence behaviors positively.

According to the finding, the practice of social responsibility projects had no significant effect in gaining and developing intercultural sensitivity value of university students, although intercultural sensitivity scores of experimental group increased from pretest to posttest. Intercultural sensitivity requires that individuals recognize cultural differences in society (Hammer, 2015), have a positive attitude toward understanding and appraising of different cultures (Chen & Starosta, 2000). And, this requires contacting people from different cultures. However, in this study, all of the projects which were conducted in the scope of social sensitivity course did not include communicating people from different cultures.

Consequently, social sensitivity course is effective in terms of benevolence behaviors, but not intercultural sensitivity. It is suggested that university students be encouraged to participate social sensitivity projects. This study has some limitations. First, the placebo effect was not evaluated. Second, the distributions of students in experimental and control groups were not balanced in terms of faculty, department and grade level.

## The Opinions of Academics on the Feedback in Postgraduate Education

Ebru Bozpolat<sup>1</sup> Esin Hazar<sup>2</sup> Hatice Yıldız<sup>3</sup>

### To cite this article:

Bozpolat, E., Hazar, E., ve Yıldız, H. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilişkin öğretim üyesi görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 370-396. doi: 10.30900/kafkasegt.960777

Research article


Received: 28.06.2021


Accepted: 31.08.2021


### Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of academics on the phenomenon of feedback in postgraduate education. Phenomenology design which is one of the qualitative research designs was used in the study. The study group consists of 31 academics who provide post-graduate education in the basic field of Educational Sciences at different universities in Turkey in 2020-2021 academic year. In the research, a semi-structured interview form was used as data collection tool. In the interview form, there were 8 open-ended questions aiming to determine the opinions of the academics on the concept of feedback, its purpose, effective and ineffective feedback, lucidity of their feedback, the positive aspects of the feedback given, the negative situations they encounter in the feedback process and their competence in giving feedback. The data obtained in the study were analyzed by content analysis technique. According to the findings, academics defined the feedback as "Information, guidance, evaluation, the element that ensures learning and motivates person". The purpose of feedback is defined as "Providing improvement and guidance, showing the objectives achieved, one's weaknesses only and strengths and weaknesses together, communicating effectively, informing about the performance criteria, pursuing the process efficiently and sharing knowledge and experience". Effective feedback should provide information, explanation, evaluation, development, awareness of one's deficiencies, encourage research, be constructive, delivered timely, motivating, face to face, written, in cooperation with stakeholders, appropriate for the purpose, individual and not contain prejudice". Academics also emphasized that the feedback is not effective especially when the student's motivation and level of knowledge is low, feedback is given without correction, not given in an appropriate style, and on time. In addition to the positive aspects of feedback, negative situations while giving feedback were defined by the academics as well. Finally, the vast majority of academics asserted that the feedback they give is sufficiently lucid and that they are competent in giving feedback.

**Keywords:** Feedback, post-graduate education, academic

<sup>1</sup>  Corresponding Author, Associate Professor, ebozpolat@gmail.com, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Turkey

<sup>2</sup>  Assistant Professor, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Turkey

<sup>3</sup>  Assistant Professor, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Turkey

## Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilgili öğretim üyesi görüşleri

Ebrü Bozpolat<sup>1</sup> Esin Hazar<sup>2</sup> Hatice Yıldız<sup>3</sup>

### Atf:

Bozpolat, E., Hazar, E., ve Yıldız, H. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirimle ilgili öğretim üyesi görüşleri. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 370-396. doi: 10.30900/kafkasegt.960777

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 28.06.2021


**Kabul Tarihi:** 31.08.2021


### Öz

Bu çalışmanın amacı, lisansüstü eğitimde geri bildirim olgusuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de farklı üniversitelerde Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren 31 öğretim üyesinden oluşmuştur. Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda, öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ve amacına, geri bildirimle ilgili olduğu ve olmadığı durumlara, verdikleri geri bildirimle ilgili anlaşılabilirliğine, geri bildirim vermenin olumlu yönlerine, geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ve geri bildirim verme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 8 açık uçlu soru yer almıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretim üyeleri geri bildirimle ilgili “bilgilendirme, yönlendirme, değerlendirme, öğrenmeyi sağlayan unsur, motive edici unsur” olarak tanımlamış; geri bildirimle ilgili “gelişimi sağlamak, hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek, sadece zayıf yönlerini göstermek, rehberlik yapmak, güçlü ve zayıf yönlerini göstermek, etkili iletişim kurmak, performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek, süreci verimli yürütmek, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak” amaçlarına hizmet ettiğini belirtmişlerdir. Etkili geri bildirimle ilgili görüşler incelendiğinde ise “bilgilendirici olmalı, açıklayıcı olmalı, değerlendirmeye yönelik olmalı, yapıcı olmalı, zamanında verilmeli, motivasyonu artırmalı, gelişimi sağlamalı, eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı, araştırmaya teşvik etmeli, yüz yüze olmalı, yazılı olmalı, paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalı, amaca uygun olmalı, bireysel olmalı ve önyargı içermemeli” görüşlerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretim üyeleri özellikle “öğrencinin motivasyonu düşük olduğunda, düzeltme olmadan dönüt verildiğinde, uygun bir üslupla verilmediğinde, zamanında verilmediğinde, öğrencinin bilgi düzeyi düşük olduğunda” geri bildirimle ilgili olmadığına vurgu yapmışlardır. Öğretim üyeleri geri bildirimle ilgili olumlu yönlerine ve geri bildirim sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara değinmişlerdir. Son olarak, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun verdikleri geri bildirimle ilgili yeterince anlaşıldığını ve geri bildirim verme konusunda yeterli olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Geri bildirim, lisansüstü eğitim, öğretim üyesi

<sup>1</sup>  Sorumlu Yazar, Doçent Doktor, ebozpolat@gmail.com, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>2</sup>  Doktor Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Doktor Öğretim Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye



## Giriş

Genel anlamda geri bildirim, dış kaynaktan süreç ve sonuçları hakkında bilgi edinme süreci olarak tanımlanmaktadır (Gibbs ve Simpson, 2004; Wu, 2014). Eğitimde geri bildirim ise öğrenmeyi destekleyen ve hızlandıran bilgi ve etkinlikleri içeren bir süreç olarak tanımlanabilir (Adams, 2018; Hounsell, 2003). Sadece öğrenme ile değil öğretimle de yakın ilişkili olan geri bildirim, kaliteli öğretimin de temel belirleyicilerinden birisidir (Carless, 2006). Alanyazında farklı tanımları yapılsa da geri bildirim, öğretimi en fazla güçlendiren ancak en az anlaşılan kavramlardan birisidir (Cohen, 1985). Geri bildirim farklı bileşenlerine vurgu yapan bazı araştırmacılar geri bildirim tanımında iletişim ve hedeflere ulaşmadaki performans kavramları üzerinde durmuş ve geri bildirim öğrenciyi performansı ile ilgili bilgilendirmek için kullanılan iletişim adımlarından biri olarak ifade etmişlerdir (Demirel, 2015; Gagne, 1985). Bu bağlamda; kalıcı öğrenme için anahtar bir kavram olan geri bildirim, öğrencilerin kendi performanslarını izlemelerini ve öğrenme sürecinde aktif bir rol oynamalarını sağlamaktadır (Moreno, 2004; Mutch 2003). Geri bildirim yönlendirme özelliğini ön plana çıkaran araştırmacılar ise öğrencilerin çalışmalarındaki güçlü ve zayıf yönlerin birlikte ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir (Dökmen, 1982; Pitts, 2005; Senemoğlu, 2020). Geri bildirim biçimlendirici değerlendirmenin temel unsuru olarak kabul eden Tang ve Harrison (2011) ise öğrenme kavramı üzerinde durmuş ve geri bildirim öğrenmenin temel ögesi olarak tanımlamıştır. Boud ve Molloy (2013) ise geri bildirim gelişim odaklı olduğunu ve öğrencilerinin çalışmalarını geliştiren bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Zamanla eğitimde yaşanan paradigma değişimleri, geri bildirim anlamında ve uygulanmasında bir takım değişikliklere yol açmıştır. 2000’li yıllardan önce geri bildirim, öğrenene iletilen bilgiler olarak kabul edilirken, günümüzde öğrenci merkezli yaklaşımların daha çok benimsenmesiyle birlikte öğrencilerin aktif rol oynadığı bir süreç olarak görülmeye başlamıştır. Öğrenci başarısını artırmak için eğitimcilerin kullandığı en önemli etkinliklerden biri olan geri bildirim, sadece öğrencinin değil öğreticinin de gelişimine destek olan çift yönlü bir süreci ifade etmektedir (Hattie, 2009). Geri bildirim eğitimciden ziyade öğrenen tarafından yönlendirilen ve öğrenenin gelişebilmesi için bilgiyi anlamlandırmasına olanak sağlayan bir kavramdır. Geri bildirim en belirgin amaçları arasında öğrencilerin, çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak, gelişimlerine katkı sağlamak, akademik puanlarını gerektirmek, motivasyonlarını artırmak sayılabilir (Dawson vd., 2019). Bu amaçlara ulaşabilmek için verilen geri bildirim etkili olması oldukça önemlidir. Etkili geri bildirim gerçekleşebilmesi için; geri bildirim zamanında verilmesi, doğru ve kapsamlı olması, öğrenciyi motive etmesi, anlaşılır biçimde ifade edilmesi, kriterlerinin belirtilmesi, öğrenciyi yönlendirmesi ve bunun yanı sıra bireylerin gelişim ve öğrenmelerinde aktif olarak katılımlarını sağlaması gibi birçok faktörden söz edilebilir (Dawson vd., 2019; Gibbs ve Simpson, 2004; Weaver, 2006).

Öğrenme-öğretme sürecinin çeşitli aşamalarında farklı geri bildirim türleri kullanılmaktadır. Öğrencilerin sorularını yanıtlamak, çalışmalarıyla ilgili yorumlar yapmak veya çalışmalarına not vermek için yapılan, değerlendirmeye yönelik geri bildirim “*bilgilendirici geri bildirim*” (Wu, 2014); öğrenme hedeflerine ulaşma yolunda gözlenen performans zayıflıklarına işaret etmek için sürekli verilen bilgiler “*biçimlendirici geri bildirim*” (Shute, 2008) ve öğrenciyi verilen ödev veya sınavlara ilişkin yapılan yorumlar ve öneriler “*düzeltilici geri bildirim*” olarak adlandırılmaktadır (Kielty, 2004). Hattie ve Timperly (2007) ise geri bildirim seviyelerini ele almış; göreve yönelik geri bildirim, sürece yönelik geri bildirim, öz düzenlemeye yönelik geri bildirim ve öğrenciyi yönelik geri bildirim olmak üzere dört farklı geri bildirim seviyesinden bahsetmişlerdir. Hattie ve Timperly (2007) göreve yönelik geri bildirimlerin bir görevin ne kadar iyi yerine getirildiğini ifade etmede ve hataları düzeltmede en etkili geri bildirim olduğunu, görevlere ilişkin yapılan yazılı yorumların sadece akademik puana dönük geri bildirimlerden daha etkili olduğunu, eğitimcilerin göreve ve sürece yönelik geri bildirimlere odaklanmaları gerektiğini, öz düzenlemeye yönelik geri bildirimlerin sadece öğrencilerin öz yeterliklerini desteklemek amacıyla verilmesi gerektiğini ve öğrenciyi yönelik geri bildirimlerin ise gelişime çok fazla katkısının olmadığını belirtmiştir.

Öğrenmeyi destekleyen bir süreç olarak geri bildirim öğretimin her aşamasında etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Okul öncesi dönemde verilen geri bildirimler sosyalleşme sürecinde bulunan öğrencilerin davranışlarını şekillendirmelerinde önemli bir rol oynarken (Durmuşoğlu ve Semerci, 2021); ilköğretim düzeyinde verilen geri bildirimler öğrencilerin okula, öğretime ve konu alanına ilişkin

tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Eraz, 2014). Ortaokul ve lise düzeyinde verilen geri bildirimler ise öğrencilerin ödevlerine daha fazla zaman ayırmalarını ve bu zamanı daha etkin kullanmalarını sağlamaktadır (Núñez vd., 2015; Xu, 2011).

Her kademedede olduğu gibi yükseköğretimde de daha kaliteli öğrenme çıktıları için geri bildirim önemi yadsınamaz. Yükseköğretim bağlamında geri bildirim, hem öğrencilerin öğrenme deneyimlerinde hem de akademik performanslarında kritik bir rol oynamaktadır (Ferguson, 2011). Özellikle lisansüstü öğrenciler için geri bildirim bilimsel gelişimi sağlamada önemli bir yere sahiptir (Caffarella ve Barnett, 2000). Lisansüstü eğitimde öğrencilerin öğrenmelerini izlemeleri, değerlendirmeleri, düzenlemeleri ve bağımsız öğrenenler olmaları için geri bildirim kayda değer bir etkinliktir (Ferguson, 2011). Uluslararası alanyazında hem öğrenci hem öğretim üyesinin akademik gelişiminde anahtar rolü olan geri bildirim kapsamı, amacı ve etkililiğine dair öğrenci (Dawson vd., 2019; Ferguson, 2011; Kielty, 2004; Mulliner ve Tucker, 2017; Weaver, 2006) ve öğretim üyelerinin görüşlerini (Al-Hattami, 2019; Dawson vd., 2019; Mulliner ve Tucker, 2017; Tang ve Harrison, 2011) ele alan çalışmalar mevcuttur. Çift yönlü geri bildirim ve iletişimin daha yoğun olduğu lisansüstü düzeyde bile öğretim üyeleri ve öğrenciler “geri bildirim” olgusuna farklı perspektiflerden yaklaşmakta ve her iki tarafın farklı beklentileri geri bildirimle ilgili görüşlerini etkilemektedir.

Can (2009) tarafından yürütülen araştırmada, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin açık ve anlaşılır yazılı geri bildirimleri tercih ettikleri, genel yorumlardan ve sadece yanlışların belirtilmesinden ziyade duruma özel, ayrıntılı yorumları faydalı buldukları tespit edilmiştir. Kayalı vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin okunması kolay, daha kapsamlı, düşünmeye teşvik eden, zamanında ve yapıcı geri bildirimler ile ilgili beklenti içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Hyland ve Hyland (2001) ise öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkileri olması beklenen geri bildirim, olumsuz etki yarattığı durumların da olduğunu belirtmiş; bazı durumlarda verilen geri bildirimlerin öğrencilerin öz saygısına zarar verdiğini ve motivasyonlarını düşürdüğünü vurgulamıştır.

Öğretim üyeleri ile yürütülen araştırmalarda (Beaumont vd., 2011; Boud ve Molloy, 2013; Carless, 2006; Hyland ve Hyland, 2001) geri bildirim öğrencileri geliştirecek bir etkinlik olduğu belirtilse de, öğrencilerin geri bildirimle olan ilgisi, geri bildirimlerden çalışmalarında yararlanma durumları, verilen geri bildirimle uygun hareket etmemeleri ve geri bildirim genellikle tek yönlü “bilgi aktarımı” olarak görülmesi lisansüstü düzeyde karşılaşılan sorunlar olarak aktarılmıştır. Bu sorunların ve fikir ayrılıklarının giderilmesi adına öncelikle geri bildirim olgusunun, geri bildirim etkinliklerini yürüten öğretim üyeleri tarafından nasıl kavramsallaştırıldığına bilinmesi gerekmektedir.

Uluslararası alanyazında özellikle Avustralya (Dawson vd., 2019; Molloy vd., 2020; Mulliner ve Tucker, 2017) ve İngiltere’de (Bailey ve Garner, 2010; Beaumont vd., 2011; Tang ve Harrison, 2011) öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerine yer verilen çalışmalara rastlanmışsa da, Türkiye’de bu konuda sınırlı sayıda çalışma (Meydan, 2019; Yeşil ve Özbek, 2008) yürütülmüştür. Verilen geri bildirimlerin niteliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkisi düşünüldüğünde, geri bildirim olgusunun öğrenmenin merkezi bir yönünü oluşturduğu açıktır. Geri bildirimle ilgili değişen ve süreç odaklı kavramsallaşan anlayışta, öğretim üyeleri geri bildirim tasarımcıları olarak öne çıkmaktadır. Geri bildirim ve amacının ne olduğu, etkili geri bildirim nasıl olması gerektiği, geri bildirim hangi durumlarda etkili olmadığı, verilen geri bildirim ne düzeyde anlaşılır olduğu gibi birçok konuda öğretim üyelerinin görüşlerinin alınması, lisansüstü öğrencilerin akademik anlamda ve gelecekteki çalışmalarını “nasıl yapmaları?” gerektiği yönünde gelişmelerine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, öğretim üyesi perspektifinden geri bildirim olgusunu keşfetmek, bu olguyu öğrenme üzerinde olumlu ve sürekli bir etkiye sahip bir uygulama olarak kavramsallaştırmak ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, lisansüstü eğitimde geri bildirim olgusuna ilişkin öğretim üyesi görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretim üyelerinin geri bildirim amacına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretim üyelerinin etkili geri bildirimle ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirimle ilişkin anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştığı olumsuz durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme konusundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### Yöntem

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin çözümlenmesi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, olgubilim deseni tercih edilmiştir. Olgubilim, bireylerin bir olguyla ilişkili olarak deneyimlerini betimlediği, belirlenen olgunun katılımcılar tarafından tanımlanmış şekliyle ele alındığı bir araştırma desendir. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, söz konusu olgu ile ilgili farklı deneyimlere sahip bireylerin deneyimlerinin özüne ulaşılmasıdır (Creswell, 2017). Bu çalışmada, lisansüstü eğitim veren öğretim üyelerinin “geri bildirim” olgusuna ilişkin görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın ele aldığı olguyu deneyimleyen ve bu olguyu yansıtabilecek bireylerdir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu olgubilim araştırmasında, çalışma grubu geri bildirim olgusu hakkında görüşlerine ulaşılmak istenen öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise olguyla ilgili olarak çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını belirlemek ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte, Türkiye’deki yedi coğrafi bölgeden Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim programı bulunan 3’er üniversite olmak üzere toplam 21 üniversiteden öğretim üyelerine araştırmaya davet maili gönderilmiştir. Coğrafi bölgelerden üniversiteler belirlenirken, random yolu tercih edilmiştir. Sonuç olarak, araştırmaya katılımı kabul eden öğretim üyeleri ile araştırma yürütülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de 9 üniversitede Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren 31 öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin kişisel bilgilerine ilişkin değişkenlere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

### Kişisel Bilgilere İlişkin Değişkenler

Değişkenler		f
Cinsiyet	Erkek	20
	Kadın	11
Görev yapılan üniversite	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	8
	İnönü Üniversitesi	6
	Fırat Üniversitesi	5
	Gazi Üniversitesi	3
	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	2
	Atatürk Üniversitesi	2
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	2
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	1
Görev yapılan bölüm	Eğitim Bilimleri (EB)	18
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (TESBE)	6
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi (MFBE)	4
	Temel Eğitim (TE)	2
	İngilizce Eğitimi (İE)	1
Unvanı	Doç. Dr.	13
	Dr. Öğr. Üyesi	11
	Prof. Dr.	7
Toplam		31

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 20’si erkek, 11’i kadındır. Görev yapılan üniversite değişkenine bakıldığında; Sivas Cumhuriyet Üniversitesi’nden 8, İnönü

Üniversitesi'nden 6, Fırat Üniversitesi'nden 5, Gazi Üniversitesi'nden 3, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde 2'şer ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 1 öğretim üyesinin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin 18'i Eğitim Bilimleri, 6'sı Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, 4'ü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, 2'si Temel Eğitim ve 1'i İngilizce Eğitimi Bölümü'nde görev yapmakta olup 13'ü Doç. Dr., 11'i Dr. Öğr. Üyesi ve 7'si Prof. Dr. kadrosunda bulunmaktadır.

Öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimde verdikleri geri bildirim ile ilgili değişkenleri ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Lisansüstü Eğitimde Verilen Geri Bildirime İlişkin Değişkenler

Değişkenler		f
Lisansüstü eğitimde geri bildirim verilen çalışmalar	Ödev	29
	Tez	27
	Makale/Bildiri	25
	Seminer	21
	Sınav	19
	Sunu	19
	Proje	17
	Kitap/Kitap Bölümü	10
	Portfolyo	3
	Lisansüstü eğitimde verilen geri bildirim türü	Yazılı ve Sözlü
Akademik başarı notu/Puan		18
Sadece Yazılı		1
Lisansüstü eğitimde geri bildirim verilen aşama	Ödevi/görevi hazırlama aşamasında	31
	Ödevi/görevi tamamladıktan sonra	30

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 29'unun ödev, 27'sinin tez, 5'inin makale/bildiri, 21'inin seminer, 19'unun sınav, 19'unun sunu, 17'sinin, proje 10'unun kitap/kitap bölümü, 3'ünün portfolyo ile ilgili geri bildirim verdiği görülmektedir. Öğretim üyelerinin 30'u Yazılı ve Sözlü, 1'i ise sadece yazılı geri bildirim verirken, 18'i bu geri bildirim türlerinin yanı sıra akademik başarı notu/puan ile de geri bildirim vermektedir. Öğretim üyelerinin 31'i ödevi/görevi hazırlama aşamasında, 30'u ödevi/görevi tamamladıktan sonra geri bildirim vermektedir. Görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretim üyeleri lisansüstü eğitimde çoğunlukla ödev, tez, makale/bildiri, seminer, sınav, sunu ve projelere geri bildirim vermekte ve geri bildirim verme türü olarak neredeyse tamamı yazılı ve sözlü geri bildirimini tercih etmektedir. Ayrıca öğretim üyeleri hem ödevi/görevi hazırlama aşamasında hem de ödevi/görevi tamamladıktan sonra geri bildirim vermektedirler.

### Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Olgubilim ile desenlenen çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak görüşmeler kullanılır (Creswell, 2017). Bu doğrultuda, öğretim üyelerinin geri bildirim olgusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırmada, görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, "kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere iki kişi arasında serbest bilgi değişimini sağlayan" bir tekniktir (Balci, 2015, s. 165). Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ilgili alan yazın taranarak hazırlanan ve uzman görüşüne sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce, üç öğretim üyesi ile pilot uygulama yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu 2 bölüm ve 8 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümü; öğretim üyelerinin kişisel bilgilerini (cinsiyet, görev yapılan üniversite, görev yapılan bölüm, unvan) ve lisansüstü eğitimde verdikleri geri bildirim özelliklerini belirlemeye yönelik değişkenlerden (geri bildirim verilen çalışmalar, verilen geri bildirim türü ve geri bildirim verilen aşama) oluşmaktadır. İkinci bölümde ise öğretim üyelerinin genel anlamda geri bildirim kavramına ve amacına, geri bildirim etkili olduğu ve olmadığı durumlara, verdikleri geri bildirim anlaşılır olup olmadığına, geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ve geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara, son olarak ise geri bildirim verme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Nitel araştırmalarda, araştırmacı

katılımcılarla yüzyüze, telefonla, e-posta, internet mülakatı yapabilir (Creswell, 2017; Glesne, 2013). Görüşme formunun uygulanabilmesi için etik kurul izni (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu, Tarih: 02.04.2021, Sayı: E-60263016-050.06.04-29073) alınmış olup formlar elektronik ortam aracılığıyla uygulanmıştır. Görüşme formları uygulanırken gönüllülük ilkesi dikkate alınmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada, elde edilen verilerin çözümlemesinde, bilgisayar destekli nitel veri analizi kullanılmıştır. Hem verilerin analizinde hem de ortaya çıkan durumun modellenmesinde NVIVO-10 programının kullanılmasına karar verilmiştir. Böylece, araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara göre gerçekleştirilen kodlamalarla, metinde geçen kelimelerin daha küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018). İçerik analizinde elde edilen veriler; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Geçerlik, Güvenirlik ve Etik**

Nitel araştırmalarda üzerinde durulması gereken konulardan biri de geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıdır. Bu araştırmada; geçerliği sağlamak için aktarılabirlik, inandırıcılık ve ayrıntılı rapor etme; güvenirligi sağlamak için ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2013) dikkat edilen kavramlardır. Araştırmada görüşmeler yoluyla elde edilen veriler öncelikle üç araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış, temalar oluşturulmuş, daha sonra üç araştırmacının ulaştığı kodlar ve temalar öncelikle ayrı ayrı ve daha sonra bir araya gelerek çözümlenmiştir. Böylece, araştırmacılar veriler üzerinde tekrar tekrar düşünme imkânı yakalamış ve daha güçlü fikirlerin ortaya çıkması yönünde katkı sağlanmıştır (Creswell, 2017; Lichtman, 2006). Araştırmanın güvenirligi Miles ve Huberman (2016) formülü kullanılarak % 91 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2016)'ya göre güvenirligin % 90'nın üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenirligi için geçerli bir oran olduğu göz önünde bulundurulduğunda, hesaplanan güvenirlik değerinin kabul edebilir olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada uzman görüşüne başvurulmuştur. İyi bir uzman incelemesi ham verilerin bir uzman meslektaş tarafından gözden geçirilmesine ve onlara dayanarak ortaya konulan bulguların tutarlı olup olmadıklarının kontrolünü de kapsamlıdır (Merriam, 2018). Bu çerçevede, Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi temaların ve kategorilerin kodlarla uyumlu olduğu yönünde görüşünü belirtmiştir. Araştırmacılar görüşmelerden elde edilen verileri, üzerinde hiçbir değişiklik yapmadan ve yorum katmadan olduğu gibi okuyucuya aktarmış ve verileri ayrıntılı bir şekilde rapor etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara kaynaklık eden öğretim üyelerinin ifadeleri bire bir verilmiştir. Araştırmacılar tarafından kişisel bilgileri gizlemek amacıyla (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.) ("ÖÜ3" Öğretim Üyesi-3, "K" = Kadın, EB= Eğitim Bilimleri, Prof.Dr) şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Böylece, araştırmada elde edilen kodlar ve temalar modellenmiş ve doğrudan alıntılardan örneklerle birlikte sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, öğretim üyelerinin yanıtladıkları görüşme formları, araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılan kayıtlar, araştırmacıların analizleri sonucunda ortaya çıkan kodlamalar ve kategoriler ilgililerin inceleyebilmesi için saklanmaktadır.

"Lisansüstü Eğitimde Geri Bildirime İlişkin Öğretim Üyesi Görüşleri" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Etik kurul izni Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'ndan (Tarih: 02.04.2021 ve E-60263016-050.06.04-29073 sayılı izin yazısı ile) alınmıştır.

### **Araştırmacının Rolü**

Araştırmacıların nitel araştırmaların doğası gereği araştırma sürecinin bir parçası olması ve bu süreçte zaman harcaması, katılımcılarla doğrudan görüşmesi, gerektiğinde onların deneyimlerini yaşamayı, elde ettiği bakış açısı ve deneyimleri, topladığı verilerin analizinde kullanması öngörülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede, mevcut araştırmada da araştırmacılar lisansüstü eğitim programlarında ders yürüten öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar veri

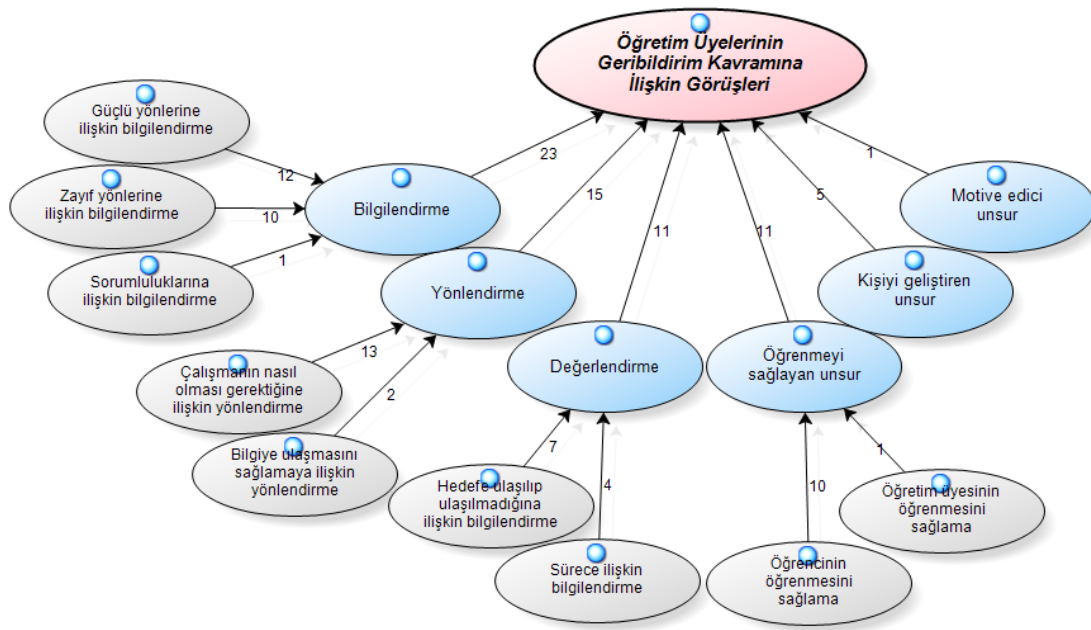
toplama ve analiz sürecine önyargılarını ve varsayımlarını katmamak adına Türkiye’de farklı üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinden verileri toplamış, verilerin analiz sürecinde birden çok araştırmacının görüşüne başvurmuş, elde edilen verilerden birebir alıntılar sunmuş ve araştırmanın her aşamasını ayrıntılı bir şekilde rapor etmiştir.

## Bulgular

Bu başlık altında, öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 1. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Kavramına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Sizce geri bildirim nedir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Kavramına İlişkin Görüşleri

Şekil 1 incelendiğinde, öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşlerinin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Bilgilendirme” (f: 23), “Yönlendirme” (f: 15), “Değerlendirme” (f: 11), “Öğrenmeyi sağlayan unsur” (f: 11), “Motive edici unsur” (f: 1) olmak üzere 5 tema altında toplandığı görülmektedir.

Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Bilgilendirme” temasının kendi içerisinde “Güçlü yönlerine ilişkin bilgilendirme” (f: 12), “Zayıf yönlerine ilişkin bilgilendirme” (f: 10), “Sorumluluklarına ilişkin bilgilendirme” (f: 1) olmak üzere 3 alt temaya; “Yönlendirme” temasının kendi içerisinde “Çalışmanın nasıl olması gerektiğine ilişkin yönlendirme” (f: 13) ve “Bilgiye ulaşmasını sağlamaya ilişkin yönlendirme” (f: 2) olmak üzere 2 alt temaya; “Değerlendirme” temasının kendi içerisinde “Hedefe ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bilgilendirme” (f: 7) ve “Sürece ilişkin bilgilendirme” (f: 4) olmak üzere 2 alt temaya; “Öğrenmeyi sağlayan unsur” temasının kendi içerisinde “Öğrencinin öğrenmesini sağlama” (f: 10) ve “Öğretim üyesinin öğrenmesini sağlama” (f: 1) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenciye, öğrenmesi konusunda ayna tutmaktır. Öğrencinin neyi ne kadar öğrendiği, başardığı ya da öğrenemediği, başaramadığı hakkında dönüt vermektir.” (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.)

“Geri bildirim öğrencilerin performans, ödev vb. çalışmalarında doğru/yanlış -eksik/güçlü noktaları belirten görüş bildirmektir. Eksik noktalara yönelik nasıl geliştirebileceğine dair önerilerde bulunmak.” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“Yapılan çalışmaların eksikliklerini belirtmek, öğrencilerin eksikliklerini tespit edip düzeltmeleri için yardımcı olmak. Doğru yaptıkları noktaları vurgulayarak cesaretlendirmek.” (ÖÜ15-E-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

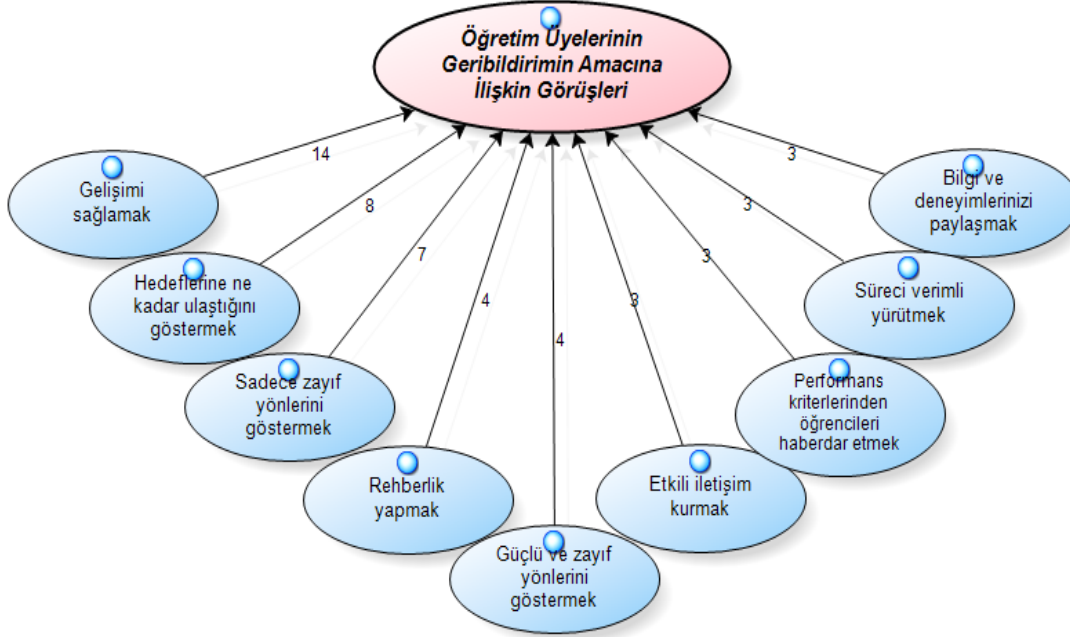
“Yapılan çalışmaların, görev ve sorumlulukların ne olduğu ya da ne olması gerektiği hakkında verilen ayrıntılı açıklayıcı bilgi.” (ÖÜ10-K-EB-Prof.Dr.)

“Öğrenciye ulaşılmak istenen hedefe ne kadar yakın ya da uzak oldukları hakkında yapılan bilgilendirmedir.” (ÖÜ6-E-MFBE-Doç.Dr.)

“Verildiği kişinin öğrenmesini sağlayan ve elindeki işi daha iyi hale getiren cevaptır. Öğrenmeyi sağlayan önemli mekanizmalardan biridir.” (ÖÜ4-K-TE-Dr.Öğr.Üyesi)

## 2. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Amacına İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Sizce geri bildirim amacını nedir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Amacına İlişkin Görüşleri

Şekil 2’de öğretim üyelerinin geri bildirim amacına ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretim üyelerinin görüşlerinin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Gelişimi sağlamak” (f: 14), “Hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek” (f: 8), “Sadece zayıf yönlerini göstermek” (f: 7), “Rehberlik yapmak” (f: 4), “Güçlü ve zayıf yönlerini göstermek” (f: 4), “Etkili iletişim kurmak” (f: 3), “Performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek” (f: 3), “Süreci verimli yürütmek” (f: 3) ve “Bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak” (f: 3) olmak üzere 9 temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim amacına ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Lisansüstünde geri bildirim amacı bence, öğrenciyi geliştirmek ve yapılan araştırmayı daha iyi hale getirmektir. Araştırmanın ve araştırmacıların hedeflerine ne kadar ulaştığını da göstermek için geri bildirim verilir.” (ÖÜ4-K-TE-Dr.Öğr.Üyesi)

“İnsanların ulaşmak istedikleri noktaya ne kadar yakın veya ne kadar uzak olduğunu göstermektir.” (ÖÜ11-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)



“Öğrencinin performansını geliştirmek, güçlü yönleri pekiştirmek, zayıf yönleri geliştirmeye yönelik öneri ve eleştirilerde bulunmak.” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“Öğrencilerin performans düzeyi hakkında bilgi vermek, (varsa) öğrencilerin eksikliklerini belirtmek, hedeflenen görev için sağlanması gereken performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

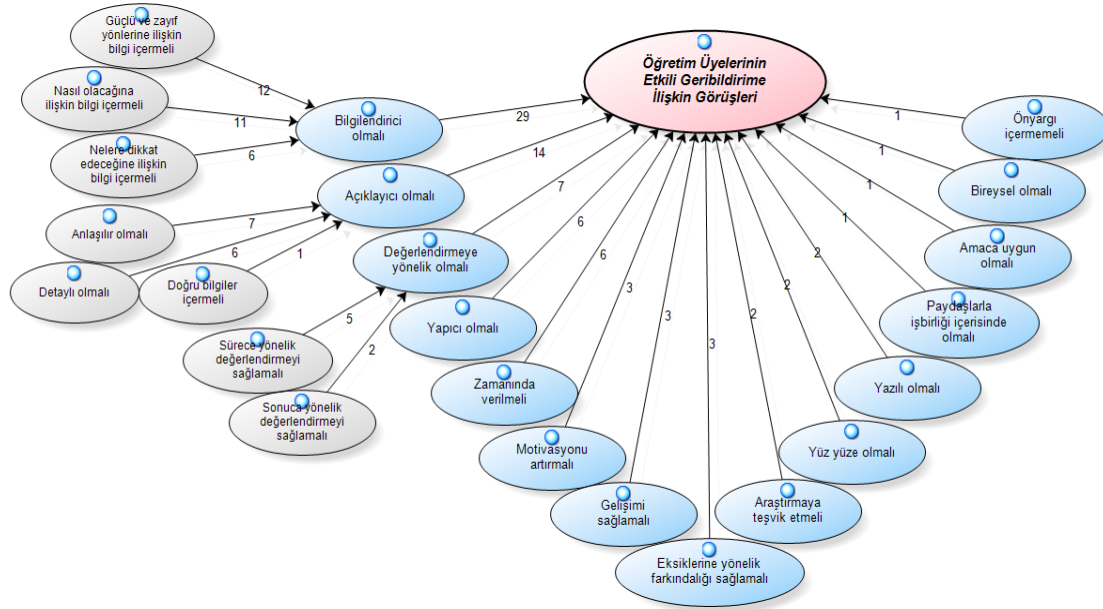
“Öğrenciye özellikle ihtiyaç duyduğu aşamalarda yol göstermektir.” (ÖÜ26-K-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

“Sağlıklı iletişim kurmak. İş kapsamlı bakılırsa süreci sağlıklı ve verimli yürütmek.” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

“Bilgi ve deneyimlerinizi paylaşmak.” (ÖÜ17-E-EB-Doç.Dr.)

### 3. Öğretim Üyelerinin Etkili Geri Bildirime İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Size göre etkili bir geri bildirim nasıl olmalıdır?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 3’te yer verilmiştir.



Şekil 3. Öğretim Üyelerinin Etkili Geri Bildirime İlişkin Görüşleri

Şekil 3 incelendiğinde, öğretim üyelerinin etkili geri bildirimle ilişkin görüşlerinin en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Bilgilendirici olmalı” (f: 29), “Açıklayıcı olmalı” (f: 14), “Değerlendirmeye yönelik olmalı” (f: 7), “Yapıcı olmalı” (f: 6), “Zamanında verilmeli” (f: 6), “Motivasyonu artırmalı” (f: 3), “Gelişimi sağlamalı” (f: 3), “Eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı” (f: 3), “Araştırmaya teşvik etmeli” (f: 2), “Yüz yüze olmalı” (f: 2), “Yazılı olmalı” (f: 2), “Paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalı” (f: 1), “Amaca uygun olmalı” (f: 1), “Bireysel olmalı” (f: 1) ve “Önyargı içermemeli” (f: 1) olmak üzere 15 tema altında toplandığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Bilgilendirici olmalı” temasının kendi içerisinde “Güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgi içermeli” (f: 12), “Nasıl olacağına ilişkin bilgi içermeli” (f: 11), “Nelere dikkat edeceğine ilişkin bilgi içermeli” (f: 6) olmak üzere 3 alt temaya; “Açıklayıcı olmalı” temasının kendi içerisinde “Anlaşılır olmalı” (f: 7), “Detaylı olmalı” (f: 6) ve “Doğru bilgiler içermeli” (f: 1) olmak üzere 3 alt temaya; “Değerlendirmeye yönelik olmalı” temasının kendi içerisinde “Sürece yönelik değerlendirmeyi sağlamalı” (f: 5) ve “Sonuca yönelik değerlendirmeyi sağlamalı” (f: 2) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin etkili geri bildirimle ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.



“Etkili bir geri bildirim süreçteki olumlu ve olumsuz yanları tam olarak tespit etmeye dönük olmalıdır. Süreçteki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyarak değiştirilmesini sağlamalıdır.” (ÖÜ24-E-EB-Doç.Dr.)

“Ödev/göreve ilişkin detaylı, olumlu ve olumsuz tüm tespitleri içerecek şekilde olmalıdır. Öğrencinin tespitleri doğru anlayabilmesini, süreç esnasında öğrenmeye devam etmesini ve bu esnada motivasyonunu koruyabilmesini sağlamalıdır.” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

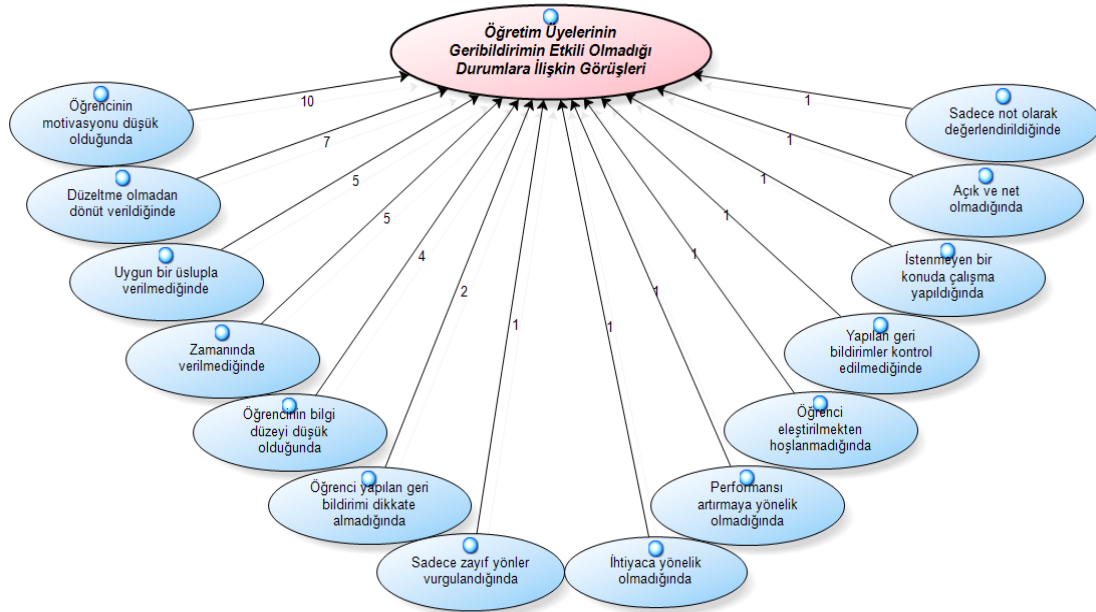
“Etkili bir geri bildirim öğrenciyi bilgilendirici olmalıdır Net ve açık bilgiler içermelidir. Geri bildirim zamanlaması da önemlidir. Uygun ve doğru zamanda yapılmalıdır.” (ÖÜ29-E-EB-Prof.Dr.)

“Beklentilere karşılık verecek kişilerin dönütlerindeki yetersizlikleri/yanlışlıkları nedenleriyle ortaya çıkarmalı, bunu sağlarken öğrenciler dönütlerindeki yetersizliklerin farkına kendisi varabilmeli.” (ÖÜ5-E-MFBE-Doç.Dr.)

“Etkili bir geri bildirim öğrencinin hem güçlü hem de zayıf yönlerine işaret etmeli, öğrencinin kendisini geliştirmesini sağlamalıdır. Başka bir deyişle nitelikli, yapıcı ve zamanında geri bildirimler verilmelidir. Verilen geri bildirimler sayesinde öğrenci bir şey öğrenebilmelidir. Geri bildirim öğrenmenin ya da derslerin sonunda verilmemeli, öğrenme sürecinin bir parçası olmalıdır.” (ÖÜ7-K-EB-Prof.Dr.)

#### 4. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Etkili Olmadığı Durumlara İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim hangi durumlarda etkili olmadığını düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.



Şekil 4. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirimin Etkili Olmadığı Durumlara İlişkin Görüşleri

Şekil 4’te öğretim üyelerinin geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğretim üyelerinin görüşlerinin en fazla frekandan en az frekansa doğru sırasıyla “Öğrencinin motivasyonu düşük olduğunda” (f: 10), “Düzeltilme olmadan dönüt verildiğinde” (f: 7), “Uygun bir üslupla verilmediğinde” (f: 5), “Zamanında verilmediğinde” (f: 5), “Öğrencinin bilgi düzeyi düşük olduğunda” (f: 4), “Öğrenci yapılan geri bildirim dikkate almadığında” (f: 2), “Sadece zayıf yönler vurgulandığında” (f: 1), “İhtiyaca yönelik olmadığında” (f: 1), “Performansı artırmaya yönelik olmadığında” (f: 1), “Öğrenci eleştirilmekten hoşlanmadığında” (f: 1), “Yapılan geri bildirimler kontrol edilmediğinde” (f: 1), “İstenmeyen bir konuda çalışma yapıldığında” (f: 1) “Açık ve net olmadığında” (f: 1) ve “Sadece not olarak değerlendirildiğinde” (f: 1) olmak üzere 14 temaya

ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda yer verilmiştir.

“Düşük motivasyonlu öğrenciler de geri bildirim bir işe yaramıyor. Çünkü öğrencinin öğrenme çabası yok.” (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

“Geri bildirim zamanında yapılmazsa, net ve açık olmazsa ve kişiyi bir sonraki aşamaya geçirecek yeterli ipucu ve desteği içermiyorsa etkili olmaz. Geri bildirim tarafsız değilse, hep ağır eleştiri içeriyorsa ve yargılayıcı ise etkili olmaz.” (ÖÜ29-E-EB-Prof.Dr.)

“Öğrencinin konu hakkında bilgi düzeyi çok düşükse verilen geri bildirim etkili olmuyor.” (ÖÜ4-K-TE-Dr.Öğr.Üyesi)

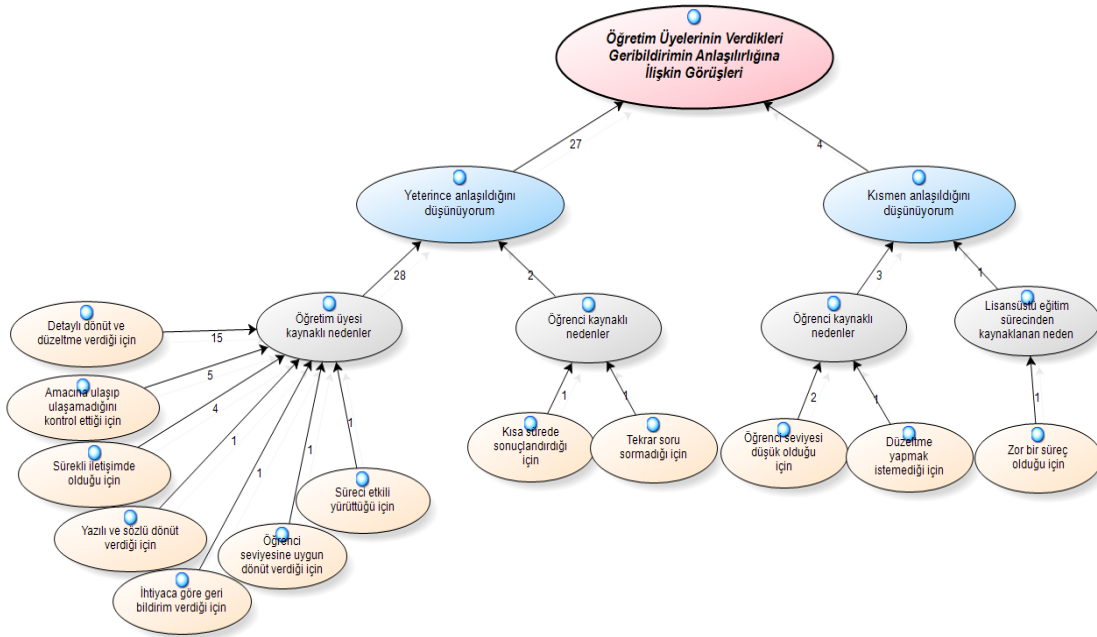
“Öğrenci yapılan geri bildirim dikkate almadığında etkisiz olduğunu düşünürüm.” (ÖÜ8-K-TSBE-Doç.Dr.)

“Eleştirilmekten hoşnut olmayan kişilerde, uygun yer ve zamanda verilmediği durumlarda, kişilerin kendilerini geliştirme isteklerinin zayıf olduğu durumlarda geri bildirim etkili olmadığını düşünüyorum.” (ÖÜ21-E-EB-Doç.Dr.)

“Zamanında verilmediğinde, kişinin motivasyonu kırıcı sözcüklerle ifade edildiğinde.” (ÖÜ14-K-MFBE-Dr.Öğr.Üyesi)

## 5. Öğretim Üyelerinin Verdikleri Geri Bildirimin Anlaşılabilirliğine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Verdiğiniz geri bildirim ne düzeyde anlaşılır olduğuna düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 5’te yer verilmiştir.



Şekil 5. Öğretim Üyelerinin Verdikleri Geri Bildirimin Anlaşılabilirliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 5’te öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun “Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde, bazı öğretim üyelerinin ise “Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde görüş içerisinde olduğu görülmektedir.

“Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde görüş bildiren öğretim üyelerinin ortaya koyduğu nedenler “Öğretim üyesi kaynaklı nedenler” (f: 28) ve “Öğrenci kaynaklı nedenler” (f: 2) olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğretim üyesi kaynaklı

*nedenler*” temasının kendi içerisinde “Detaylı dönüt ve düzeltme verdiği için” (f: 15), “Amacına ulaşım ulaşamadığını kontrol ettiği için” (f: 5), “Sürekli iletişimde olduğu için” (f: 4), “Yazılı ve sözlü dönüt verdiği için” (f: 1), “İhtiyaca göre geri bildirim verdiği için” (f: 1) “Öğrenci seviyesine uygun dönüt verdiği için” (f: 1) ve “Süreci etkili yürüttüğü için” (f: 1) olmak üzere 7 alt temaya; “*Öğrenci kaynaklı nedenler*” temasının kendi içerisinde “Kısa sürede sonuçlandırdığı için” (f: 1) ve “Tekrar soru sormadığı için” (f: 1) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

“*Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum*” düzeyinde görüş bildiren öğretim üyelerinin ortaya koyduğu nedenler ise “*Öğrenci kaynaklı nedenler*” (f: 3) ve “*Lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan nedenler*” (f: 1) olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “*Öğrenci kaynaklı nedenler*” temasının kendi içerisinde “Öğrenci seviyesi düşük olduğu için” (f: 2) ve “Düzeltilme yapmak istemediği için” (f: 1) olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı; “*Lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan neden*” temasının ise “Zor bir süreç olduğu için” (f: 1) alt temasından oluştuğu görülmektedir.

Öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim anlaşırlığına ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

*“Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum. Öğrencinin eksik yönlerinin neden kaynaklanıyor olabileceğini düşünerek, bunları belirterek geri bildirimde bulunuyorum. Yani neden yanlış olduğunu mutlaka belirtiyorum ve çoğu zaman nasıl düzeltilebileceğine dair ipuçları ya da örnekler veriyorum.”* (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

*“Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum. Geri bildirim sonrasında da iletişim kanallarını açık tutuyor ya da bir sonraki ödev/görevde öncekine ilişkin geri bildirimlerin amacına ulaşım ulaşamadığını kontrol ediyorum.”* (ÖÜ2-E-TSBE-Doç.Dr.)

*“Gerekçelandiriyorum ne istediğimi açıkça yazıyor veya söylüyorum.”* (ÖÜ23-E-İE-Doç.Dr.)

*“Geri bildirim vermeden önce tam anlamıyla bir ihtiyaç analizi yapıp karşı tarafın ihtiyaçlarına göre geri bildirimde bulunduğum için yeterince anlaşıldığını düşünüyorum.”* (ÖÜ12-E-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

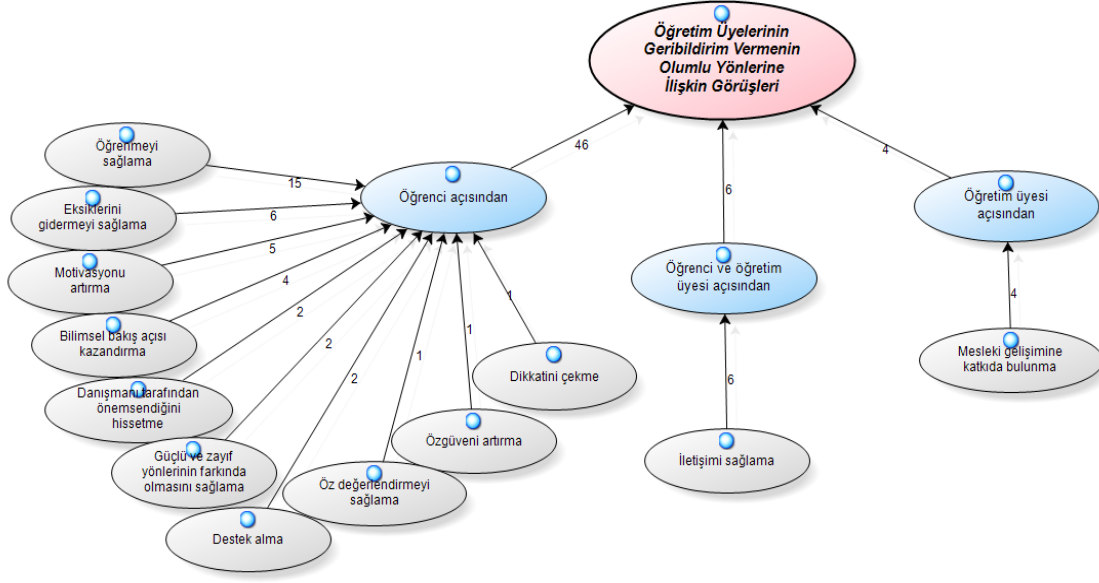
*“Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum. Çünkü sözlü ya da yazılı geri bildirimleri oldukça ayrıntılı vermeye çalışıyorum. Sözlü olanlar daha etkili oluyor ama yazılı olanlar da kalıcılık açısından yararlı.”* (ÖÜ7-K-EB-Prof.Dr.)

*“Kısa sürede sonuçlarını gördüğüm için yeterince anlaşıldığını düşünüyorum.”* (ÖÜ21-E-EB-Doç.Dr.)

*“Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum. Öğrenci seviyesi de etkili fakat öğrenciler için de zor bir süreç olduğu için anlamaları zaman alabiliyor.”* (ÖÜ1-K-EB-Doç.Dr.)

## **6. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Vermenin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri**

Öğretim üyelerine “Geri bildirim vermenin sizce olumlu yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 6’da yer verilmiştir.



Şekil 6. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Vermenin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde; öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin “Öğrenci açısından” (f: 46), “Öğrenci ve öğretim üyesi açısından” (f: 6) ve “Öğretim üyesi açısından” (f: 4) olmak üzere 3 tema altında toplandığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğrenci açısından” temasının kendi içerisinde “Öğrenmeyi sağlama” (f: 15), “Eksiklerini gidermeyi sağlama” (f: 6), “Motivasyonu artırma” (f: 5), “Bilimsel bakış açısı kazandırma” (f: 4), “Danışmanı tarafından önemsendiğini hissetme” (f: 2) “Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlama” (f: 2), “Destek alma” (f: 2), “Öz değerlendirmeyi sağlama” (f: 1), “Özgüveni artırma” (f: 1) ve “Dikkatini çekme” (f: 1) olmak üzere 10 alt temaya ayrıldığı; “Öğrenci ve öğretim üyesi açısından” temasının “İletişimi sağlama” (f: 6) ve “Öğretim üyesi açısından” temasının “Mesleki gelişimine katkıda bulunma” (f: 4) alt temasından oluştuğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretim sürecinde öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi artırır, öğrencinin eksik yönlerini giderme ve performansını artırma açısından faydalıdır, Mesleki açıdan öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

“Kişinin gelişimini sağlar. Güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlar.” (ÖÜ11-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

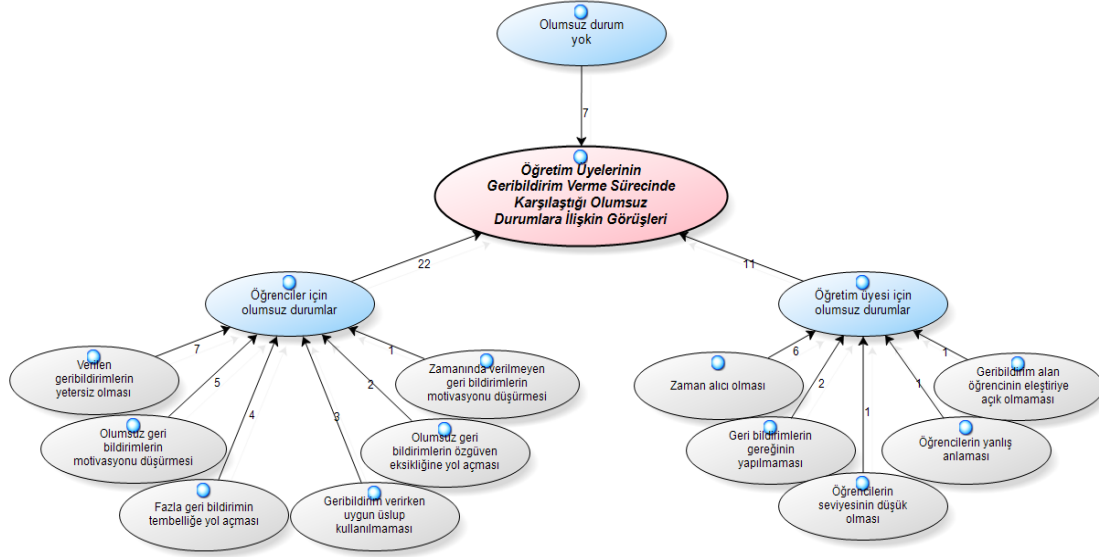
“Öğrenciyi geliştiriyor ve süreç içerisinde sık geri bildirimlerde bulunup bir makaleyi/öneriyi aşama aşama oluşturmasını sağladığımda o öğrencilerin daha kalıcı öğrenme sağladığını, özgüvenli olduğunu görüyorum. Kırmadan belirtilen tüm eksiklikler öğrenciyi motive ediyor. Özellikle bilimsel araştırma dersinde öğrencinin bir araştırmayı tek başına planlayabilmesi, basamakları oluşturabilmesi sürece yayılan etkili geri bildirimlerle mümkün olduğunu düşünüyorum.” (ÖÜ27-K-EB-Doç.Dr.)

“Öğrenci ne yapması gerektiğini, bir ödevi/projeyi/araştırmayı nasıl daha etkili yapabileceğini öğreniyor. Geri bildirim öğretim elemanını da geliştiriyor, bir çalışmayı daha ayrıntılı analiz ediyor ve fikirlerinizi söylüyorsunuz. Sözlü geri bildirimler sırasında karşılıklı fikir alış verişi ile çalışma daha iyi bir yol alıyor.” (ÖÜ7-K-EB-Prof.Dr.)

“Öğrenme çıktıları kalıcı olarak sağlanabilir. Öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgi ve beceriler daha etkili edindirilebilir. Öğrenciler, danışmanlarıncaya önemsendiklerini hissederler.” (ÖÜ8-K-TSBE-Doç.Dr.)

## 7. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Sürecinde Karşılaştığı Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim verme sürecinde karşılaştığınız olumsuz durumlar nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Sürecinde Karşılaştığı Olumsuz Durumlara İlişkin Görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde; öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinin “Öğrenciler için olumsuz durumlar” (f: 22) ve “Öğretim üyesi için olumsuz durumlar” (f: 11) olmak üzere 2 tema altında toplandığı, bazı öğretim üyelerinin ise geri bildirim verme sürecinde olumsuz bir durum ile karşılaşmadığı (f: 7) yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Öğrenciler için olumsuz durumlar” temasının kendi içerisinde “Verilen geri bildirimlerin yetersiz olması” (f: 7), “Olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi” (f: 5), “Fazla geri bildirim tembelliğe yol açması” (f: 4), “Geri bildirim verirken uygun üslup kullanılmaması” (f: 3), “Olumsuz geri bildirimlerin özgüven eksikliğine yol açması” (f: 2) ve “Zamanında verilmeyen geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi” (f: 1) olmak üzere 6 alt temaya; “Öğretim üyesi için olumsuz durumlar” temasının “Zaman alıcı olması” (f: 6), “Geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması” (f: 2), “Öğrencilerin seviyesinin düşük olması” (f: 1), “Öğrencilerin yanlış anlaması” (f: 1) ve “Geri bildirim alan öğrencinin eleştiriye açık olmaması” (f: 1) olmak üzere 5 alt temaya ayrıldığı görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Olumsuz geri bildirim çalışma veya motivasyonu düşürebilir.” (ÖÜ11-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

“Dozu iyi ayarlanmazsa öğrenciyi tembelliğe itebilir. Hoca nasılsa düzeltiyor, söyler ona göre devam ederim diye düşünebilir.” (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.)

“Zaman açısında ekonomik olmayabilir veya yetersiz geri bildirimler amacı dışında sorunlara yol açabilir.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)

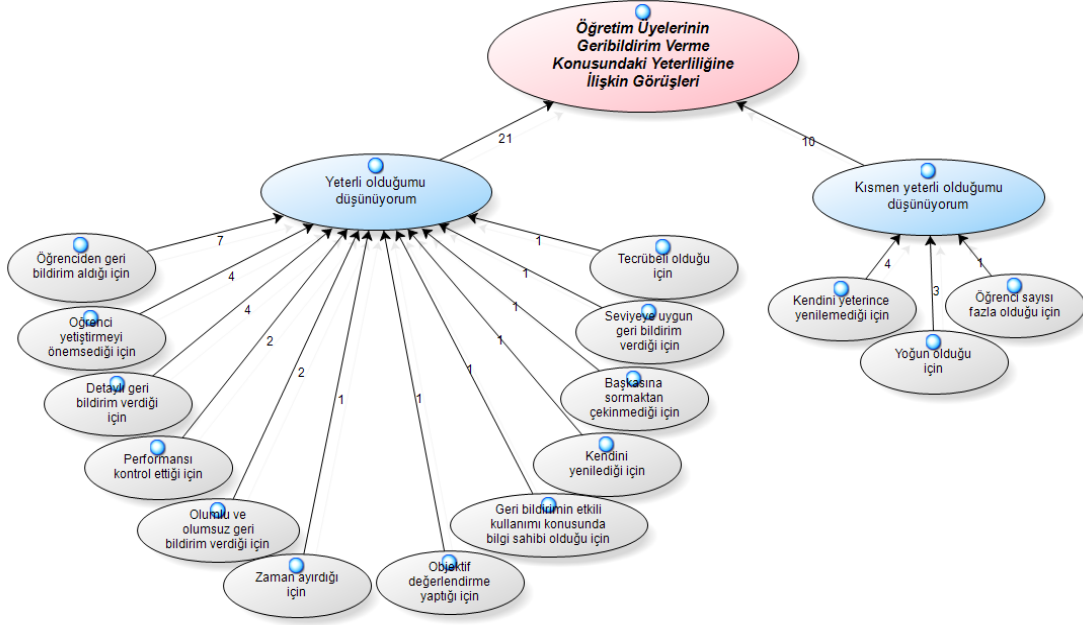
“Danışmanların yoğunluğu nedeniyle geç okuması gibi durumların öğrencilerin çalışma temposunu düşürdüğünü ve motivasyonlarını azalttığını gözlemliyorum.” (ÖÜ31-E-EB-Dr.Öğr.Üyesi)

“Geri bildirim yanlış anlaşılması, geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması.” (ÖÜ17-E-EB-Doç.Dr.)



## 8. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Konusundaki Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretim üyelerine “Geri bildirim verme konusundaki yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuş ve öğretim üyelerinin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 8’de yer verilmiştir.



Şekil 8. Öğretim Üyelerinin Geri Bildirim Verme Konusundaki Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Şekil 8’de öğretim üyelerinin geri bildirim verme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun “Yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde, bazı öğretim üyelerinin ise “Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde görüş içerisinde olduğu görülmektedir.

“Yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde görüş bildiren öğretim üyelerinin bu durumun nedenlerini en fazla frekanstan en az frekansa doğru sırasıyla “Öğrenciden geri bildirim aldığı için” (f: 7), “Öğrenci yetiştirmeyi önemseydiği için” (f: 4), “Detaylı geri bildirim verdiği için” (f: 4), “Performansı kontrol ettiği için” (f: 2), “Olumlu ve olumsuz geri bildirim verdiği için” (f: 2) “Zaman ayırdığı için” (f: 1), “Objektif değerlendirme yaptığı için” (f: 1), “Geri bildirim etkili kullanımı konusunda bilgi sahibi olduğu için” (f: 1), “Kendini yenilediği için” (f: 1), “Başkasına sormaktan çekinmediği için” (f: 1), “Seviyeye uygun geri bildirim verdiği için” (f: 1) ve “Tecrübeli olduğu için” (f: 1) şeklinde ifade ederken; “Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum” yönünde görüş bildiren öğretim üyelerinin ise bu durumun nedenlerini “Kendini yeterince yenilemediği için” (f: 4), “Yoğun olduğu için” (f: 3) ve “Öğrenci sayısı fazla olduğu için” (f: 1) şeklinde ortaya koyduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin geri bildirim verme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

“Yeterince anlaşıldığımı düşünüyorum. Geri bildirim verdiğim öğrencilerin benimle paylaştığı olumlu düşüncelerinden anlıyorum.” (ÖÜ21-E-EB-Doç.Dr.)

“Yeterli olduğumu düşünüyorum, çünkü sadece yayın yapmaya odaklanan bir öğretim üyesi değilim. Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik mesleğinin önemine inanan, lisansüstünde de adayların bilimsel araştırma yapmayı ve alanında düşünmeyi öğrenmesinin önemine inanan ve ders vermeyi önemseyen bir öğretim üyesi olmaya çalışıyorum.” (ÖÜ3-K-EB-Prof.Dr.)

“Yeterli olduğumu düşünüyorum, ayrıntılı bir şekilde inceleyip doğru ve eksik yönlerini belirtiyorum.” (ÖÜ15-E-TSBE-Dr.Öğr.Üyesi)

*“Hedeflenen performansı detaylı olarak tanımlayıp, öğrencinin performans düzeyini değerlendirme ölçütleri ile birlikte sunduğum için öğrencilerim geri bildirimlerimi yeterince anlamaktadırlar.” (ÖÜ16-E-MFBE-Prof.Dr.)*

*“Kendimi sürekli yenilediğimi düşünüyorum. Geri bildirim vermeden önce oturur tekrar çalışırım. Farklı kaynaklara bakarım. Bir bilene sormaktan çekinmem. Bu nedenle yeterli olduğumu düşünüyorum.” (ÖÜ10-K-EB-Prof.Dr.)*

*“Bilginin hızla değiştiği günümüzde danışman olarak bilişsel belleği güncellemek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu sebeple bazen geri bildirim yapmada yetersiz hissediyorum.” (ÖÜ8-K-TSBE-Doç.Dr.)*

*“Ders yüküm ve sorumlu olduğum öğrenci sayısı çok fazla olduğu için geri bildirim için gereken zamanı yaratamıyorum; bu da daha yüzeysel geri bildirim vermeme neden olabiliyor.” (ÖÜ28-K-EB-Doç.Dr.)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğrencinin herhangi bir ödev ya da görevde gösterdiği performansın niteliği ve yeterliğine ilişkin verilen bilgi olarak tanımlanabilecek geri bildirim öğrenme-öğretme sürecinde temel ve önemli bir role sahiptir. Ancak bu rolüne rağmen geri bildirim yükseköğretimde çok az araştırılan bir konudur. Alanyazında geri bildirim türleri, etkili geri bildirim özellikleri, öğrencinin akademik başarısı ve tutumu gibi bazı değişkenlere etkisi araştırılmakla birlikte, yükseköğretimde geri bildirim özellikle de öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak çok nadir araştırma konusu olmuştur. Bu eksiklikten hareketle, mevcut araştırmada öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmış ve araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle araştırmaya katılan öğretim üyelerinin geri bildirim kavramına ilişkin görüşleri sorulmuş ve öğretim üyeleri geri bildirimini “Bilgilendirme, yönlendirme, değerlendirme, öğrenmeyi sağlayan unsur, motive edici unsur” olarak tanımlamıştır (bknz Şekil 1). Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “Bilgilendirme” temasının “güçlü yönlerine ilişkin bilgilendirme, zayıf yönlerine ilişkin bilgilendirme ve sorumluluklarına ilişkin bilgilendirme”; “Yönlendirme” temasının “çalışmanın nasıl olması gerektiğine ilişkin yönlendirme ve bilgiye ulaşmasını sağlamaya ilişkin yönlendirme”; “Değerlendirme” temasının “hedefe ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin bilgilendirme ve sürece ilişkin bilgilendirme”; “Öğrenmeyi sağlayan unsur” temasının “öğrencinin öğrenmesini sağlama ve öğretim üyesinin öğrenmesini sağlama” olmak üzere alt temalara ayrıldığı tespit edilmiştir. Köğçe (2012) tarafından ilköğretim matematik öğretmenlerinin geri bildirim verme biçimlerinin incelendiği araştırmada elde edilen geri bildirim “öğrenmeyi sağlayan bir yol ve yöntem”, “öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etme ve yönlendirme” olduğuna ilişkin görüşler mevcut araştırmada çıkan “öğrenmeyi sağlayan unsur, bilgilendirme ve yönlendirme” bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Güven (2004) tarafından yapılan araştırmada geri bildirim değerlendirme amacıyla verilmesinden çok bilgilendirici olması gerektiğine, öğrencilerin temel hedeflere göre ilerlemelerine, hatalarını anlamalarına ve yanlışlarını düzeltmelerine olanak sağlaması ifadesi mevcut araştırmadaki geri bildirim tanımına ilişkin yapılan “bilgilendirme, yönlendirme ve değerlendirme” sonuçlarını desteklemektedir. Bunun yanı sıra; geri bildirim temel amacı ve işlevinin performansa yönelik bilgilendirmede bulunma (Hattie ve Timperley, 2007; Kantarcı, 2014; Kayalı vd., 2019) bireyleri yönlendirme (Kantarcı, 2014), kişiyi geliştiren (Eraut, 2007; Wiggins, 1993), öğrenmeyi ve bilginin kalıcılığını sağlayan unsur (Güneş ve Bülbül, 2014) olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da mevcut araştırmada ortaya çıkan “bilgilendirme, yönlendirme, öğrenmeyi sağlayan unsur” sonuçlarını desteklemektedir. Mulliner ve Tucker (2017) tarafından yürütülen araştırmada da geri bildirim olgusunun öğrencilerin gelişimi için verilen ayrıntılı ve yapıcı yönlendirme olarak kavramsallaştırılması, bu araştırmadaki “yönlendirme” sonucu ile örtüşmektedir. Görüldüğü üzere, öğretim üyeleri alan yazındaki diğer araştırmalarla da benzer şekilde geri bildirim etraflı şekilde tanımlayıp, geri bildirim doğasına ilişkin yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermişlerdir.

Öğretim üyelerine geri bildirim amacı sorulduğunda; elde edilen görüşlerden geri bildirim “gelişimi sağlamak, hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek, sadece zayıf yönlerini göstermek,

rehberlik yapmak, güçlü ve zayıf yönlerini göstermek, etkili iletişim kurmak, performans kriterlerinden öğrencileri haberdar etmek, süreci verimli yürütmek, bilgi ve deneyimlerini paylaşmak” amaçlarına hizmet ettiği tespit edilmiştir (bkz Şekil 2). Bu sonuçlarla tutarlı olarak Karim ve Ivi (2011) tarafından yapılan araştırmada belirtilen geri bildirim öğrencilere rehberlik yapmak, motivasyonu sağlamak, öğrencilerin hatalarını görmesine yardımcı olmak, öğrencilerin hatalarını ve zayıf yönlerini göstermek, öğretim üyesi ile öğrenciler arasındaki etkileşimi artırmak gibi işlevleri, bu araştırmada ulaşılan “rehberlik yapmak, sadece zayıf yönlerini göstermek, etkili iletişim kurmak” sonuçlarını desteklemektedir. Mevcut araştırmada yer alan hedeflerine ne kadar ulaştığını göstermek sonucunu destekler nitelikte, Brookhart (2008) iyi bir geri bildirim öğrencilerin hedeflerine ne kadar ulaştığı konusunda ihtiyacı olan bilgileri verdiğini, böylece öğrencilerin öğrenmelerinin neresinde olduklarını ve daha sonra ne yapacaklarını anlayabildiklerini belirtmiştir. Hattie ve Timperley (2007) ise geri bildirim hedeflere ulaşma konusundaki yol gösterici rolüne vurgu yaparak, etkili geri bildirim öğretmen ve/veya öğrenci tarafından sorulan nereye gidiyorum? (hedefler neler?), nasıl gidiyorum? (hedefe doğru ne gibi bir ilerleme kaydediliyor?) ve bundan sonra nerede olmalıyım? (daha iyi ilerleme sağlamak için hangi faaliyetlerin yapılması gerekiyor?) sorularına cevap vermesi gerektiğini belirtmiştir. Geri bildirim temel amacının performansla ilişkin bilgilendirmede bulunarak performansı geliştirici yönde rehberlik sağlaması olduğu (Kayalı vd., 2019) düşünülürse, araştırmaya katılan öğretim üyelerinin lisansüstü eğitimde geri bildirim amacına ilişkin doğru ve net bir anlayış geliştirdikleri görülmektedir.

Öğretim üyelerine yöneltilen bir diğer soru etkili bir geri bildirim nasıl olması gerektiğidir. Öğretim üyeleri etkili geri bildirim “bilgilendirici olmalı, açıklayıcı olmalı, değerlendirmeye yönelik olmalı, yapıcı olmalı, zamanında verilmeli, motivasyonu artırmalı, gelişimi sağlamalı, eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı, araştırmaya teşvik etmeli, yüz yüze olmalı, yazılı olmalı, paydaşlarla işbirliği içerisinde olmalı, amaca uygun olmalı, bireysel olmalı ve önyargı içermemeli” şeklinde tanımlamışlardır (bkz Şekil 3). Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte etkili geri bildirim bilgilendirici olması (Güven, 2004; Shute, 2008; Wiggins, 2012), açıklayıcı olması, öğrencinin kişiliğinden ziyade ölçülen davranışa odaklanması (Köğce, 2012; Shrivastava vd., 2014), zamanında verilmesi (Brookhart, 2008; Çimen, 2017; Köğce, 2012; Kulik ve Kulik, 1988; Mulliner ve Tucker, 2017; Wiggins, 2012), yapıcı bir dil kullanılarak verilmesi (Bolker, 1998; Çimen, 2017; Shrivastava vd., 2014), kişiye özel olması (Brookhart, 2008; Çimen, 2017), olumlu olması (Çimen, 2017; Shrivastava vd., 2014), amaca uygun olması (Çimen, 2017), değerlendirmeye yönelik, ölçüt referanslı olması (Brookhart, 2008) ve motivasyonu sağlaması (Mulliner ve Tucker, 2017) gerektiğini ortaya koyan araştırma sonuçlarına rastlanmıştır. Ayrıca Köğce (2012)’nin araştırmasına katılan öğretmenlerin ifade ettiği etkili geri bildirim mevcut performans ile ulaşılabilecek hedefler arasındaki farkı göstermesi, bir sonra atılacak adım hakkında öneriler içermesi, yol gösterici özellik taşıması, eksiklik ve yanlış anlamaları göstermesi gerektiği sonuçları, mevcut araştırmadaki “değerlendirmeye yönelik olmalı, bilgilendirici olmalı, açıklayıcı olmalı, eksiklerine yönelik farkındalığı sağlamalı” sonuçlarıyla tutarlıdır. Erdem (2010) ise yargılayıcı geri bildirimlerin insanları savunmacı bir hale getirdiğine değinerek bu araştırmada elde edilen “yapıcı olmalı ve önyargı içermemeli” sonuçlarını desteklemektedir. Öğretim üyelerinin yapıcı, zamanında, bireysel geri bildirim vermesi, öğrencilere eksik yönlerini göstermesi ve bu eksiklerini nasıl gidereceği konusunda yönlendirici olması özellikle lisansüstü eğitimde öğrenci başarısı ve niteliği açısından önemlidir. Bu araştırmada akademisyenlerin etkili geri bildirim alan yazında ifade edilen tüm özelliklerini belirtmiş olması, hem bu konudaki bilişsel yetkinlikleri hem de öğrencilere sağladıkları geri bildirim yeterliği konusunda ümit vericidir.

Geri bildirim etkili olmadığı durumlara ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, “öğrencinin motivasyonu düşük olduğunda, düzeltme olmadan dönüt verildiğinde, geri bildirim uygun bir üslupla verilmediğinde, zamanında verilmediğinde, öğrencinin bilgi düzeyi düşük olduğunda, öğrenci yapılan geri bildirim dikkate almadığında, sadece zayıf yönler vurgulandığında, geri bildirim ihtiyaca yönelik olmadığında, geri bildirim performansı artırmaya yönelik olmadığında, öğrenci eleştirilmekten hoşlanmadığında, yapılan geri bildirimler kontrol edilmediğinde, istenmeyen bir konuda çalışma yapıldığında, açık ve net olmadığında ve sadece not olarak değerlendirildiğinde” geri bildirim etkili olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir (bkz Şekil 4). Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, Hardavella vd. (2017) araştırmasında geri bildirim açıklayıcı ve spesifik olmayıp,



genelleştirilmiş olduğunda bu tür geri bildirim öğrencilere yardımcı olmayacağına ve kafa karıştırıcı olabileceğine vurgu yapmıştır.

Öğretim üyelerinin geri bildirim anlaşılabilirliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun “Yeterince anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde, bir kaç öğretim üyesinin ise “Kısmen anlaşıldığını düşünüyorum” yönünde görüş içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (bknz Şekil 5). Verdiği geri bildirim yeterince anlaşıldığını düşünen öğretim üyelerinin çoğunluğu bu durumu öğretim üyesi kaynakları nedenlere bağlamış ve “detaylı dönüt ve düzeltme verdiği için, amacına ulaşamadığını kontrol ettiği için, sürekli iletişimde olduğu için, yazılı ve sözlü dönüt verdiği için, ihtiyaca göre geri bildirim verdiği için, öğrenci seviyesine uygun dönüt verdiği için ve süreci etkili yürüttüğü için” geri bildirimlerin yeterince anlaşıldığını düşündüğünü belirtmiştir. Öğretim üyelerinin çok az bir kısmı da verdikleri geri bildirim yeterince anlaşılmasını öğrenci kaynaklı nedenlere bağlamış ve öğrenci “kısa sürede sonuçlandırdığı için ve tekrar soru sormadığı için” geri bildirim yeterince anlaşıldığını düşündüğünü dile getirmiştir.

Verdikleri geri bildirim kısmen anlaşıldığını düşünen öğretim üyelerinin ortaya koyduğu nedenler ise “öğrenciden kaynaklı nedenler ve lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan nedenler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır (bknz Şekil 5). Öğretim üyeleri öğrenci kaynaklı nedenleri “öğrenci seviyesi düşük olduğu için, öğrenci düzeltme yapmak istemediği için”; lisansüstü eğitim sürecinden kaynaklanan nedeni ise “zor bir süreç olduğu için” şeklinde ortaya koymuşlardır. Öğrenciler farklı özgeçmişlere, tecrübelere ve kelime hazinelerine sahip oldukları için öğretmenin söylediği veya yazdığı şeylerin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı önemlidir (Köğçe, 2012). Çünkü öğrenciler geri bildirimle verilmek istenen bilgiyi öğretmenin kastettiği şekilde anlamak isterler. Her zaman öğretim üyesinin öğrenci ödevi üzerinde verdiği geri bildirimler öğrenci tarafından tümüyle anlaşılabilir. Mulliner ve Tucker (2017)’nin araştırmasında elde edilen öğretim üyelerinin, verdikleri geri bildirimlerin öğrencilerin aldıklarına kıyasla daha yararlı, adil, anlaşılır, yapıcı, cesaret verici ve ayrıntılı olduğuna inandıkları, ancak verilen geri bildirimlerin öğrenciler tarafından tümüyle anlaşılmadığını düşündükleri sonucu, mevcut çalışmada elde edilen geri bildirim “kısmen anlaşıldığı” sonucunu desteklemektedir Benzer şekilde, Higgins (2000) da birçok öğrencinin geri bildirim açıklamalarını anlayamadığını ve bunları doğru şekilde yorumlayamadığını savunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin metinlerine yaptığı yorumların belirsiz olması (Lee, 2007) ya da öğrenci seviyesinin bu yorumlara uygun olmaması nedeniyle öğrenciler kendilerine verilen geri bildirim anlayamayabilirler. Bu çalışmada öğrenci kaynaklı nedenler arasında belirtilen “öğrenci seviyesi düşük olduğu için” geri bildirim anlayamaması sonucu Ferris (2011; Akt. Kaya, 2019) tarafından da dile getirilmiştir. Ferris (2011; Akt. Kaya, 2019)’e göre düşük seviyelerdeki öğrencilere hatanın yerini göstermek (kodlama ya da açıklama yaparak) ve düzeltmelerini istemek çok etkili olmayabilir, çünkü öğrenci kodların anlamını bilse bile hatalarını doğru bir şekilde düzeltmeyebilir, bunun yerine doğrudan düzeltmeden yararlanılabilir. İleri seviyede bir öğrenci için ise daha önce bilgi verilen hata kodları, hatalarını doğru şekilde düzeltmesi için yeterli olabilir ya da öğrenci geri bildirimlessiz kendi hatasını kendisi düzeltebilir. Ayrıca King (1999; Akt. McKimm, 2009)’a göre geri bildirim sürecinde bazen öğrencilerin öğrenmeleri konusunda sorumluluk alma davranışı göstermeyip, geri bildirim karşı öfke, inkâr, suçlama gibi olumsuz tepkiler geliştirebileceği görüşü, bu çalışmadaki “öğrenci düzeltme yapmak istemediği için” nedeniyle örtüşmektedir. Öğrenmekte isteksizlik gösteren öğrencilerde geri bildirim ile ilgili olumsuz hislerin önce ortadan kaldırılması ve sonrasında ise destekleyici geri bildirim türünün kullanılması geri bildirim bu öğrenciler tarafından anlamlı bulunmasına ve kullanılmasına sebep olacaktır (Brookhart, 2008). Bununla birlikte, geri bildirim etkili verilmesi ve öğrenci tarafından gerekli düzeltmelerin yapılması için öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi, geri bildirim öneminin öğrencilere fark ettirilmesi ve onların teşvik edilmesi lisansüstü eğitimin kalitesi açısından faydalı olacaktır.

Öğretim üyelerinin geri bildirim vermenin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğretim üyelerinin “öğrenci açısından, öğrenci ve öğretim üyesi açısından ve öğretim üyesi açısından” olumlu yönleri sıraladığı tespit edilmiştir (bknz Şekil 6). Öğretim üyeleri geri bildirim öğrenci açısından olumlu yönlerini “öğrenmeyi sağlama, eksiklerini gidermeyi sağlama, motivasyonu artırma, bilimsel bakış açısı kazandırma, danışmanı tarafından önemsendiğini hissetme, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlama, destek alma, öz değerlendirmeyi sağlama, özgüveni artırma ve dikkatini

çekme” olarak belirtmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretim üyelerinin öğrenci ve öğretim üyesi açısından “iletişimi sağlama”; öğretim üyesi açısından da “mesleki gelişimine katkıda bulunma” olumlu yönlerine değindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çimen (2017)’in araştırmasına katılan öğretim üyelerinin görüşleri arasında geri bildirim öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırdığı, eksikleri belirleyip düzeltmeyi sağladığı, motivasyonu artırdığı, eleştirel bakış açısı kazandırdığı, öğrencide üst bilişi geliştirdiği, öğrencinin özgüvenini artırdığı, öğrencinin durumunu ortaya koyduğu, öz değerlendirme sağladığı ve öğrencide farkındalık yarattığı ifadeleri, mevcut araştırmadaki “öğrenmeyi sağlama, eksiklerini gidermeyi sağlama, motivasyonu artırma, bilimsel bakış açısı kazandırma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını sağlama, özgüveni artırma” sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin geri bildirim verme sürecinde karşılaştıkları olumsuz durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşlerin “öğrenciler için olumsuz durumlar ve öğretim üyesi için olumsuz durumlar” olmak üzere iki alt grupta toplandığı tespit edilmiştir (bkz Şekil 7). Bazı öğretim üyeleri ise geri bildirim verme sürecinde olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri geri bildirim verme sürecinde öğrenciler açısından karşılaştıkları olumsuz durumları “verilen geri bildirimlerin yetersiz olması, olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi, fazla geri bildirim tembelliğe yol açması, geri bildirim verirken uygun üslup kullanılmaması, olumsuz geri bildirimlerin özgüven eksikliğine yol açması ve zamanında verilmeyen geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi” olarak belirtirken; bazı öğretim üyeleri ise öğretim üyesi açısından karşılaştıkları olumsuz durumları “zaman alıcı olması, geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması, öğrencilerin seviyesinin düşük olması, öğrencilerin yanlış anlaması ve geri bildirim alan öğrencinin eleştiriye açık olmaması” olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Çimen (2017)’in araştırmasında geri bildirim olumsuz yönleri olarak sıralanan; zaman yetersizliği, iş yükü, öğrencinin motivasyonunun düşebilmesi, geri bildirim yanlış anlaşılması, geri bildirim önemsenmemesi, anlaşılır geri bildirim verilmemesi, öğrencinin ilgisizliği, geç geri bildirim verilmesi, yetersiz geri bildirim verilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olması, öğrencinin geri bildirime kapalı olması sonuçları, mevcut araştırmada ortaya çıkan “zaman alıcı olması, olumsuz geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi, öğrencilerin yanlış anlaması, geri bildirim gereğinin yapılmaması, verilen geri bildirimlerin yetersiz olması, zamanında verilmeyen geri bildirimlerin motivasyonu düşürmesi, öğrencilerin seviyesinin düşük olması, geri bildirim alan öğrencinin eleştiriye kapalı olması” sonuçlarını desteklemektedir. Geri bildirim “zaman alıcı olması” sonucu, Carless (2006) ve Al-Hattami (2019)’nin araştırmalarına katılan öğretim üyeleri tarafından da dile getirilmiştir. Ayrıca Carless (2006)’nın araştırmasına katılan üniversite öğretmenlerinden biri sınıfların kalabalık olması ve zamanın kısıtlı olmasının öğretmenlerin ayrıntılı geri bildirim sağlamasını zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan “geri bildirimlerin gereğinin yapılmaması” sonucu, benzer şekilde Sadler (1989) ve Hardavelle vd. (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da dile getirilmiştir. Kişi bildiği ile öğrenmek istediği arasındaki boşluğu kapatmak için uygun eylemde bulunmadığında (Sadler, 1989), öğrenmeye karşı dirençli veya savunmacı olduğunda geri bildirim amacına ulaşmaz (Hardavelle vd., 2017). Higgins vd. (2001) geri bildirim yorumlarının, belirli akademik terimlerin örtük bir anlayışına dayalı bir mesajı ilettiğini, bunun da daha karmaşık bir akademik söylemi yansıttığını, bu nedenle de öğrenciler tarafından kısmen anlaşıldığını ifade etmiştir. Bu nedenle geri bildirim amacına ulaşması için özellikle öğrenci kaynaklı olumsuz tutumların ortadan kaldırılması, öğrenciye başarı fırsatları verilerek öz güveninin artırılması sağlanmalıdır. Böylece, öğrencilerin geri bildirim konusundaki önyargıları azaltılabilir ve sağlıklı bir geri bildirim süreci yaratılabilir.

Son olarak, araştırmaya katılan öğretim üyelerine geri bildirim verme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu kendisini geri bildirim verme konusunda yeterli görürken, bazı öğretim üyeleri de kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir (bkz Şekil 8). Geri bildirim verme konusunda yeterli olduğunu düşünen öğretim üyeleri “öğrenciden geri bildirim aldığı için, öğrenci yetiştirmeyi önemseydiği için, detaylı geri bildirim verdiği için, performansı kontrol ettiği için, olumlu ve olumsuz geri bildirim verdiği için, zaman ayırdığı için, objektif değerlendirme yaptığı için, geri bildirim etkili kullanımı konusunda bilgi sahibi olduğu için, kendini yenilediği için, başkasına sormaktan çekinmediği için, seviyeye uygun geri bildirim verdiği için ve tecrübeli olduğu için” kendilerini yeterli görmüştür. Birkaç öğretim üyesinin ise “kendini yeterince yenilemediği için, yoğun olduğu için ve öğrenci sayısı fazla olduğu için” geri bildirim verme konusunda kendini kısmen yeterli gördüğü tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Mulliner ve Tucker (2017) tarafından

öğretim üyelerinin geri bildirimle ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada da; öğretim üyelerinin geri bildirim vermede kendilerini yeterli buldukları ve verdikleri geri bildirim oldukça anlaşılır olduğunu düşündükleri, ancak öğrencilerin verilen geri bildirimlerden nasıl yararlanacaklarını anlamlandırmada ve dolayısıyla geri bildirimleri kullanmada yetersiz oldukları yönünde görüş içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Elde edilen araştırma sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir:

- Mevcut araştırmada, öğretim üyelerinin geri bildirim olgusuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Lisansüstü eğitimde verilen görevlerin amacına ulaşması için geri bildirim olgusunun öğretim üyelerinin görüşlerinin yanı sıra lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin görüşleri de alınarak ortaya konması alana katkı sağlayacaktır.
- Öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirim amacına ulaşması için öğrenci ve öğretim üyesi arasındaki iletişim artırılmalı, öğrencinin geri bildirim önemini fark etmesi sağlanmalıdır.
- Öğretim üyelerinin öğrencilerin ödevlerine ayrıntılı ve sistematik geri bildirim verebilmeleri şüphesiz zaman alıcı bir iştir. Bu nedenle, öğretim üyelerinin ders yükleri mümkün olduğunca azaltılmalı, özellikle seminer, proje ve uzmanlık alanı gibi derslerini daha etkili yürütebilmesi teşvik edilmelidir.
- Etkili öğrenmeyi sağlamak ve öğrencinin motivasyonunu artırmak için etkili geri bildirim verme yolları konusunda öğretim üyeleri bilgilendirilmeli, bunun için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.
- Geri bildirim zamanında, yapıcı bir dille, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak, , açık bir şekilde ve bireysel olarak verilmesi istenilen öğrenme çıktılarını elde etmek açısından önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecini verimli hale getirmek amacıyla öğretim üyeleri tarafından geri bildirimler hem sözlü hem de yazılı olarak sistematik, etkili ve objektif bir şekilde verilmelidir.
- Öğretim üyesi verdiği geri bildirim amacına ulaşıp ulaşmadığını hem kendi değerlendirmeli, hem de bunun için öğrencilerden tekrar geri bildirim istemelidir.
- Lisansüstü eğitimde verimliliği artırmak adına lisansüstü öğrencilerinin geri bildirim ihtiyaçlarına, öğretim üyelerinin verdikleri geri bildirimlerin niteliklerine ve yeterliğine ilişkin nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak daha detaylı araştırmalar yapılmalı ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 9 farklı üniversitede Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren 31 öğretim üyesinin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış, bunun için Türkiye'deki yedi coğrafi bölgeden Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim programı bulunan 3'er üniversite olmak üzere toplam 21 üniversiteden öğretim üyelerine görüşme formları online olarak gönderilmiştir. Coğrafi bölgelerden üniversiteler belirlenirken, random yolu tercih edilmiştir. Katılımcılar, araştırmaya davet mailine cevap veren ve Eğitim Bilimleri temel alanında lisansüstü eğitim veren öğretim üyelerinin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracında yer alan demografik değişkenler ve sorular ile sınırlıdır.

### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 02.04.2021

Etik kurul belgesi savı numarası: E-60263016-050.06.04-29073

## Kaynakça

- Adams, G. (2019). A narrative study of the experience of feedback on a professional doctorate: 'a kind of flowing conversation'. *Studies in Continuing Education*, 41(2), 191-206. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1526782>
- Al-Hattami, A. (2019). The perception of students and faculty staff on the role of constructive feedback. *International Journal of Instruction*, 12(1), 885-894. <http://dx.doi.org/10.29333/iji.2019.12157a>
- Bailey, R., ve Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198. <https://doi.org/10.1080/13562511003620019>
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beaumont, C., O'Doherty, M. ve Shannon, L. (2011). Reconceptualising assessment feedback: a key to improving student learning?. *Studies in Higher Education*, 36(6), 671-687.
- Bolker, J. (1998). *Writing your dissertation in fifteen minutes a day: A guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*. Henry Holt and Company, New York.
- Boud, D. ve Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712, doi: 10.1080/02602938.2012.691462
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caffarella, R. S. ve Barnett, B. G. (2000). Teaching doctoral students to become scholarly writers: The importance of giving and receiving critiques. *Studies in Higher Education*, 25(1), 39-52.
- Can, G. (2009). A model for doctoral students' perceptions and attitudes towards written feedback (Unpublished master thesis). Utah State University, Logan.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in higher education*, 31(2), 219-233.
- Cohen, V. B. (1985). A reexamination of feedback in computer-based instruction: *Implications for instructional design*. *Educational Technology*, 25(1), 33-37
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çimen, O. (2017). *Öğretmen adaylarına uygulanan geri bildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D. ve Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 71-80. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000893](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000893)
- Durmuşoğlu, N. ve Semerci, D. (2021, Şubat). *Okul öncesi eğitimde öğretmen geribildirimi*. 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulan bildiri. Munzur Zirvesi, Tunceli.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Eraz, G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Erdem, A. (2010). İletişim sürecinde geri bildirim önemi ve iletişime katkısı. *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3), 125-132.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning*. New York: CBS College.

- Gibbs, G. ve Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1(1), 3–31. <http://resources.glos.ac.uk/tli/lets/journals/lathe/index.cfm> adresinden alınmıştır.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Güneş, E. ve Bülbül, H. İ. (2014). Web ortamında problem temelli öğrenmede farklı geri bildirim stratejilerinin ve internet kullanımına yönelik tutumun öğrenme üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 109-125.
- Güven, İ. (2004). Etkili bir öğretim için öğretmenlerden beklenenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 127-141.
- Hardavella, G., Aamli-Gaagnat, A., Saad, N., Rousalova, I. ve Sreter, K. B. (2017). How to give and receive feedback effectively. *Breathe*, 13, 327–333.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2009.03542.x>
- Higgins, R. (2000, 7-10 September). 'Be more critical': rethinking assessment feedback, British Educational Research Association Conference, Cardiff, UK. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001548.htm> adresinden alınmıştır.
- Higgins, R., Hartley, P. ve Skelton, A. (2001). Getting the Message Across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269-274. <http://dx.doi.org/10.1080/13562510120045230>
- Hounsell, D. (2003). Student feedback, learning and development. M. Slowey and D. Watson, (Eds.), In *Higher education and the lifecourse* (s. 67-78). Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hyland, F. ve Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10(3), 185-212.
- Kantarci, S. (2014). *Çalışma ortamında geri bildirim ve sonuçları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Karim, Z. M. ve Ivy, I. T. 2011. The nature of teacher feedback in second language (l2) writing classroom: a study on some private universities in Bangladesh. *Journal of the Bangladesh Association of Young Researcher (JBAYR)*, 1(1), 31-48.
- Kaya, S. (2019). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin yazma becerisi geri bildirim sürecinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Kayalı, B., Balat, Ş., Kurşun, E. ve Karaman, S. (2019). Lisansüstü eğitimde etkili ve nitelikli geri bildirim. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(1), 10-20.
- Kielty, L.(2004). *Feedback in distance learning:Do student perceptions of corrective feedback affect retention in distance learning* (Unpublished master thesis). University of South Florida, Florida.
- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geri bildirim verme biçimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kulik, J. A. ve Kulik, C. C. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research*, 58, 79-97.
- Lee, I. (2007). Understanding teacher's written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.
- McKimm, J. (2009). Giving effective feedback. *British Journal of Hospital Medicine*, 70(3), 158-161.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 171-208. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Molloy, E., Boud, D., ve Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>

- Moreno, R. (2004). Decreasing cognitive load for novice students: Effects of explanatory versus corrective feedback in discovery based multimedia. *Instructional Science*, 32(1),99-113.
- Mulliner, E. ve Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1103365>
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38.
- Núñez J. C., Suárez N., Rosário P., Vallejo G., Valle A., ve Epstein J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition Learning*, 10(3), 375-406. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Pitts, S. E. (2005) 'Testing, testing...' How do students use written feedback? *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 218–229.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 13, 191-209.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (27. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shrivastava, S. R., Shrivastava, P. S. ve Ramasamy, J. (2014). Effective feedback: An indispensable tool for improvement in quality of medical education. *Journal of Pedagogic Development*, 4(1), 12-20.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Tang, J. ve Harrison, C. (2011). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604.
- Weaver, M. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 379-394.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Educational Leadership*, 70(1), 10-16.
- Wu, R. (2014). *Feedback in distance education: A content analysis of Distance Education: An International Journal, 1980-2013* (Yayımlanmamış doktora tezi). Virginia State University.
- Xu, J. (2011). Homework completion at the secondary school level: A multilevel analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(3), 171–182. <https://doi.org/10.1080/00220671003636752>
- Yeşil, R., ve Özbek, R. (2008). Sosyal alanlar eğitimi bölümlerindeki “brans” öğretim elemanlarının sorulardan yararlanma yeterlikleri Fırat Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 175-186.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık



## **Extended Summary**

### **Purpose**

The purpose of this study is to examine the opinions of academics on the phenomenon of feedback in postgraduate education.

### **Method**

Phenomenology design which is one of the qualitative research designs was used in the study. The study group consists of 31 academics who provide post-graduate education in the basic field of Educational Sciences at different universities in Turkey. In the research, to collect data from the academics, a semi-structured interview form was used as data collection tool. In the interview form, there were 8 open-ended questions aiming to determine the opinions of the academics on the concept of feedback, its purpose, the characteristics of effective and ineffective feedback, lucidity of the feedback, the positive aspects of the feedback given, the negative situations the academics encounter in the feedback process and their competence in giving feedback. The data obtained in the study were analyzed by using content analysis technique.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

According to the findings, academics defined feedback as “Information, guidance, evaluation, the element that ensures learning, improves and motivates person”. Literature review shows that some other studies (Eraut, 2007; Güneş & Bülbül, 2014; Güven, 2004; Hattie & Timperley, 2007; Kantarcı, 2014; Kayalı et al., 2019; Köğçe, 2012; Mulliner & Tucker, 2017; Wiggins, 1993) revealed similar results for the conceptualization of feedback. The purpose of feedback was defined as “Providing improvement and guidance, showing the objectives achieved, one’s weaknesses only and strengths and weaknesses together, communicating effectively, informing about the performance criteria, pursuing the process efficiently and sharing knowledge and experience”. Results of other studies (Karim & Ivi, 2011; Brookhart, 2008; Hattie & Timperley, 2007) which describe the purpose of feedback as providing guidance, motivation, revising mistakes, and increasing the interaction between the student and the lecturer are pretty consistent with the results of the current study.

About the characteristics of the effective feedback, academics asserted that effective feedback should provide information, explanation, evaluation, development, awareness of one’s deficiencies, encourage research, be constructive, delivered timely, motivating, face to face, written, in cooperation with stakeholders, appropriate for the purpose, individual and not contain prejudice”. Several studies on effective feedback back up the findings of the present study describing effective feedback as informative (Güven, 2004; Shute, 2008; Wiggins, 2012), descriptive (Köğçe, 2012; Shrivastava et al., 2014), and timely delivered (Brookhart, 2008; Çimen, 2017; Köğçe, 2012; Kulik & Kulik, 1988; Mulliner & Tucker, 2017; Wiggins, 2012), having constructive language (Bolker, 1998; Grass, 2017; Shrivastava et al., 2014), fit for the purpose (Çimen, 2017), and providing motivation (Mulliner & Tucker, 2017).

Academics also emphasized that the feedback is not effective especially when the student's motivation and level of knowledge is low, feedback is given without correction, not given in an appropriate style, and delivered on time. Hardavella et al. (2017) emphasize that when feedback is not descriptive and specific, it cannot help students and be confusing. When the opinions of the faculty members regarding the lucidity of the feedback they gave were examined, it was concluded that the vast majority of academics asserted that the feedback they give is sufficiently lucid. Not always the feedback given by the academics on the student assignment is completely understood by the students as Mulliner and Tucker (2017) stated the feedback given can be considered as useful, fair, lucid, constructive, encouraging and detailed by academics but may not be fully understood by the students. The positive aspects of feedback on the students were elucidated as “ensuring learning, eliminating deficiencies, increasing motivation, gaining a scientific perspective, feeling cared for by the advisor, awareness of one’s strengths and weaknesses, getting support”, both on students and faculty members as “communication”, and solely on the academics as “contributing to professional development”. The negative situations for students encountered during feedback process were explained as “insufficient feedback, negative feedback decreasing motivation, excessive feedback causing laziness, not using appropriate style while giving feedback”, and for academics as” taking much time and students’ not



doing the necessary action.” In a study by imen (2017) academics illuminated that feedback facilitates student learning, enables students to identify and correct deficiencies, increase motivation, gain a critical perspective, improve student metacognition, increase student self-confidence, reveal the student's situation, provide self-assessment and student awareness. Finally, the current study revealed that the vast majority of the academics considered that they were competent in giving feedback.

In the current study, the opinions of the academics on the feedback phenomenon were analyzed. To achieve the purpose of the tasks given in post-graduate education it is strongly suggested to reveal the feedback phenomenon perceived by the post-graduate students as well. For the feedback given by the academics to reach their goal, the communication between the student and the academic should be increased, and the student should be made aware of the importance of the feedback. It is undoubtedly a time-consuming task for academics to provide detailed and systematic feedback on students' assignments. For this reason, the course load of academics should be reduced as much as possible, and they should be encouraged to conduct their courses more effectively such as seminars, projects, and areas of expertise. To ensure effective learning and increase student motivation, academics should be informed about effective feedback methods, and in-service training courses should be organized for this purpose. The feedback should be given promptly, in a constructive language, in line with the needs of the students, clearly and individually to achieve the desired learning outcomes. To make the learning-teaching process efficient, feedback should be given both verbally and in writing in a systematic, effective, and objective way by academics. The academic should evaluate whether the feedback he/she gives has achieved its purpose, and should ask for feedback from the students about the feedback given. To increase efficiency in post-graduate education, more detailed research should be conducted using quantitative, qualitative, and mixed research methods on the feedback needs of post-graduate students, the qualifications and sufficiency of the feedback given by academics, and the results should be compared.

## Examining Gender Role Attitude: The Roles of Cognitive Flexibility, Authenticity, Gender, Age, Number of Siblings, and Working Status of the Mother<sup>1</sup>

Seda Tüfekçibaşı<sup>2</sup> Mustafa Şahin<sup>3</sup>

### To cite this article:

Tüfekçibaşı, S. ve Şahin, M. (2021). Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun incelenmesi: bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun rolü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 397-412. doi:10.30900/kafkasegt.971684

Research article

Received: 14.06.2021


Accepted: 31.08.2021


### Abstract

Being an important part of human identity, gender has gone beyond being a biological concept with the social roles assigned to it, and has become a determining factor in participation in social life. However, this situation does not belong to the nature of gender, but is mostly the product of a social construction process. In this process, the limit to what extent each individual will be affected by social norms can be related to the individual's cognitive capacity and efforts to lead an authentic life by revealing her/his own reality. Based on this, examining the relationship of these factors is important in understanding the development of gender role attitudes. The aim of this study is to examine gender role attitudes in the context of cognitive flexibility, authenticity, gender, age, number of siblings and working status of the mother. The research was designed in accordance with correlational design and causal comparison methods among quantitative research approaches. The research group consists of 452 participants studying at Trabzon University in the 2019-2020 academic year. Personal Information Form, Gender Roles Attitude Scale, Cognitive Flexibility Inventory and Authenticity Scale were used as data collection tools. Analyzes were performed on SPSS 22.0. Regression analysis was conducted to examine the relationship of gender role attitudes with cognitive flexibility, authenticity, gender, age, number of siblings, and working status of the mother. As a result of the analysis, the regression model was found to be significant. The study revealed that cognitive flexibility, authenticity, gender, age, number of siblings and working status of the mother explained %23.9 of the total variance in gender roles attitude. While cognitive flexibility, gender, number of siblings and working status of the mother have a significant role in predicting gender roles attitude, authenticity and age do not. The study also found that gender roles attitudes differ significantly according to gender and working status of the mother. The obtained findings were discussed based on the literature and recommendations for further research were presented.

**Keywords:** Gender role, gender role attitude, cognitive flexibility, authenticity.

<sup>1</sup> This study was produced from a part of the first author's master's thesis.

<sup>2</sup>  Corresponding Author, sedatufekcibasi@gmail.com, PhD student, Trabzon University, Turkey

<sup>3</sup>  Professor, Trabzon University, Turkey

## Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Tutumunun İncelenmesi: Bilişsel Esneklik, Otantiklik, Cinsiyet, Yaş, Kardeş Sayısı ve Annenin Çalışma Durumunun Rolü<sup>1</sup>

Seda Tüfekçibaşı<sup>2</sup> Mustafa Şahin<sup>3</sup>

### Atıf:

Tüfekçibaşı, S. ve Şahin, M. (2021). Toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunun incelenmesi: bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun rolü. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 397-412. doi:10.30900/kafkasegt.971684

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:**14.06.2021


**Kabul Tarihi:**31.08.2021


### Öz

İnsan kimliğinin önemli bir parçası olan toplumsal cinsiyet, kendisine biçilen toplumsal rollerle biyolojik bir kavram olmanın ötesine geçerek toplumsal yaşama katılımda belirleyici bir unsur haline gelmiştir. Ancak bu durum, toplumsal cinsiyetin doğasına ait olmayıp daha çok sosyal bir inşa sürecinin ürünüdür. Bu süreçte her bireyin sosyal normlardan ne ölçüde etkileneceği, bireyin bilişsel kapasitesi ve kendi gerçekliğini ortaya koyarak otantik bir yaşam sürme çabaları ile ilişkilendirilebilir. Buna dayalı olarak bu faktörlerin ilişkisini incelemek, toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunun gelişimini anlamak açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunu bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumu bağlamında incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel desen ve nedensel karşılaştırma yöntemlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 452 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak Kişisel Bilgi Formu, Cinsiyet Rollerinin Tutum Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Otantiklik Ölçeği kullanılmıştır. Analizler SPSS 22.0 üzerinde yapılmıştır. Toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunun bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumu ile ilişkisini incelemek için regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bilişsel esneklik, özgünlük, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun toplumsal cinsiyet rollerinin tutumundaki toplam varyansın %23.9'unu açıkladığı ortaya koyulmuştur. Toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunu yordamada bilişsel esneklik, cinsiyet, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumu önemli bir role sahipken; otantiklik ve yaş anlamlı bir role sahip değildir. Araştırmada ayrıca toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunun cinsiyete ve annenin çalışma durumuna göre önemli ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet rollerinin tutumu, bilişsel esneklik, otantiklik

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin bir parçasından üretilmiştir.

<sup>2</sup>  Sorumlu Yazar, sedatufekcibasi@gmail.com, Doktora öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

<sup>3</sup>  Profesör, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

## Introduction

Human behaviors are the subject of examination in many aspects such as emotions, cognitions, attitudes, and actions in social sciences, and sex has taken its place among them as an evaluation criterion since the end of the 19th century. The effect of sex on human behavior, how to define oneself, how to be perceived and evaluated by others, was mostly examined in early studies based on biological differences. Sex is the classification of men and women according to their characteristics determined by genes, chromosomes, and hormones (Helgeson, 2016). Differences in chromosomes and genes impose different functions on men and women in the reproductive process (Carlson, 2012), while the hormonal system makes some differences between the two sexes by creating primary and secondary sex characteristics (Dökmen, 2010). These differences represent other real and irreplaceable differences.

Besides the differences caused by sex based on biological features, its effect on human life differs according to the meaning it gains in society. The difference revealed by the position of being a woman and a man in the society refers to the socio-cultural dimensions of sex, and the cognitive dimension of sex- how it will affect the concept of self that an individual will develop throughout life (Hay and Ashman, 2003). Society offers some expectations to men and women according to the sex they have. These cultural expectations imposed on the individual are called gender (Scott, 2010). It is not necessary to have an obligatory link between gender and reproductive functions (Nicholson, 1977), however, sexual characteristics acquired by birth are shaped by the patterns presented by family, peers, and wider environments, creating gender. Gender refers to a process built through roles in life, not innate. In this respect, it can be said that it constitutes a social classification as masculine and feminine (Oakley, 2015). Individuals realize the expectations of the feminine or masculine categories to which they belong, through their gender roles. Gender roles usually refer to a repertoire of feelings, attitudes, behaviors, and perceptions that are more associated with one gender than the other (Eagly, Wood and Diekmann, 2000). The male gender role is conceptualized with features reflecting independence, assertiveness, and dominance, while the female gender role is conceptualized with characteristics reflecting sensitivity towards others and sociality (Bem, 1974).

Individuals have certain attitudes while realizing their gender roles. For example, when it comes to domestic and out-of-home work, there are some ideas about which gender will predominantly fulfill them. Their attitudes are shaped between an egalitarian approach, which includes a balanced sharing among the genders, and the traditional approach, which involves one of the genders taking these roles more predominantly (Korabik, McElwain and Chappel, 2008). The traditional approach is implicitly based on the assumption that men are stronger than women, reflecting the attitude that out-of-home work is the responsibility of men, while domestic and family affairs are the responsibility of women. The egalitarian approach emphasizes that power is equally distributed between women and men and that all works should be shared appropriately between the two genders. Individuals' having a traditional attitude towards gender roles may lead them to behave in a way that approves stereotypes presented according to gender (Helgeson, 2016). These stereotyped gender roles can have a direct impact on the values on which individuals' lives are based (Evans and Diekmann, 2009). When expectations about gender roles conflict with the individual's core values, they can be a source of tension (Schippers, 2014), create an obstacle to self-expression, and the effort to realize their potential can be negatively affected (O'Neil, 2008; Pleck, 1981).

Gender role expectations require individuals to take a stand against these expectations. The attitude they will adopt offers them a wide spectrum, from the limitations of traditional approaches to the opportunity to realize the potential of egalitarian approaches. It can be said that the characteristics of the environment in which individuals' attitudes towards gender roles develop and the capacity of the individual to evaluate these characteristics will have an effect on the attitudes they will internalize. According to Levy and Carter (1989), it is not possible to explain the development of gender roles attitude by reducing it to a single factor. Various factors, from the social environments in which the individual is located to their cognitive capacity, can be effective in this process. The first environment the individual encounters is the family environment. The family can have an impact on individuals' gaining gender roles and attitudes they will develop in this regard, with the roles that individuals perform and the model it creates (McHale, Crouter and Whiteman, 2003). Especially the attitude to be adopted by the mother and the environment that the mother will provide with the distribution of various

responsibilities can have a significant effect (Helgeson, 2016). It can be said that the family structure and the distribution of roles in the family are important in terms of an individual's attitude towards gender roles. Yağan-Güder and Güler-Yıldız (2016), in their study examining the role of the family in preschool children's perceptions of gender, revealed that the mother's being a housewife and the traditional distribution of family responsibilities are effective in gender perceptions. This situation makes it necessary not to ignore the effect of the family, especially the mother, on the perception of gender.

Evaluating gender role expectations with an egalitarian approach can only be possible if individuals have a flexible point of view, far from stereotypes. Flexibility allows individuals to evaluate situations differently from their point of view and to see the components in a versatile way (Martin and Rubin, 1995). Cognitive flexibility is the ability of individuals to produce mental strategies in the face of expected or unexpected situations and to adapt them according to the situation (Canas, Quesada, Antoli and Fajardo, 2003). Considering that individuals with cognitive flexibility have characteristics such as awareness of alternative options, ability to adapt cognitions, high self-control, self-efficacy, and self-regulation, it is possible to expect them to be less inclined to adopt stereotypical gender roles offered by the society (Colzato, Huizinga and Hommel, 2000; Martin, Anderson and Thweatt, 1998; Masley, Roethem and Gualtieri, 2009). As opposed to these individuals, individuals with rigid cognitions may be more insistent on using existing information and resilient to change and may tend to internalize categorical information when it comes to gender roles (Jonassen and Grabowski, 1993; Scott, 1962). Considering the behavioral diversity provided by flexibility, it can be said that cognitive flexibility will be an advantage in terms of reflecting the individual's value in the construction of gender role attitude. For this reason, it is important to examine the role of cognitive flexibility in the development of gender role attitudes.

In the development of gender roles attitude, the extent to which an individual can achieve this away from the influence of others reveal her/his essence may also have an effect on the attitude s/he will adopt. Gender roles attitude can be developed by revealing one's self from the perspective of flexibility (Martin and Halverson, 1981). Autonomously revealing one's self is explained by being authentic (Kernis, 2003). Being authentic can be possible through self-actualization (Maslow, 2001). Individuals who can achieve this are individuals who can approach critically, can regulate their emotions and behaviors by their internal values, and act autonomously instead of directly adopting the expectations and rules of the society (İnanç and Yerlikaya, 2014; Kuzgun, 1972). Therefore, being able to build a harmonious life between values and the expectations of the environment may provide less opportunity to feel the tension caused by gender role expectations (Wood, Linley, Maltby, Balious and Joseph, 2008). Besides, studies are showing that there is a link between authenticity and individuals' social roles in life (Sheldon, Ryan, Rawsthorne and Ilardi, 1997). The harmony between roles in social life has been accepted as a requirement of authenticity. Considering that gender roles are one of the roles that an individual acquires in social life, the attitude they will have in evaluating these roles can be associated with the desire to reach an authentic life. As a matter of fact, it is considered necessary to consider authenticity as an important concept in the construction of gender roles.

### **Purpose of Study**

Studies dealing with the effect of gender on human nature and behaviors have led researchers to the conclusion that gender is a social category and has become judgments that can be passed on for generations through culture (Esen, Soylu, Siyez and Demirgürz, 2017). Considering the extent of its impact on human life, it is important to examine the dynamics that may be related to gender roles attitude. This study aims to examine the role of cognitive flexibility, authenticity, gender, age, number of siblings, and working status of the mother in predicting gender role attitudes. It is thought that the research will contribute to the literature to examine the development of gender roles in terms of these changes. Accordingly, the research questions of this study are as follows:

1. Do gender, age, number of siblings, mother's working status, cognitive flexibility and authenticity predict gender roles attitude?
2. Does the gender roles attitude differ significantly on the gender and working status of the mother?

3.

## Method

### Research Design

Correlational design and causal comparison methods were used in this study conducted by the quantitative approach. Correlational design is a non-experimental research method that provides the opportunity to obtain clues about the relationship between two or more variables without using the control variable (Price, Jhangiani, Chiang, Leihgton and Cuttler, 2017). The causal comparison method aims to examine whether the independent variable affects the dependent variable by comparing groups of people (Salkind, 2010). The dependent variable of this study is gender roles attitude, and independent variables are gender, age, number of siblings, mother's working status, cognitive flexibility, and authenticity. It was aimed to examine the effects of these independent variables in predicting gender roles attitude.

### Research Sample

This study was conducted with 452 participants studying at Trabzon University in the 2019-2020 academic year. The research group was formed by taking into account the limitations such as time, financial opportunities, and workforce, and starting with the most accessible participant, through convenience sampling. The convenience sampling method is widely preferred due to some advantages and facilities it provides. However, the samples reached by this method may be affected by some factors beyond the control of the researcher. Besides, it is a necessity to consider the low power of the obtained results to represent the population (Hatch and Lazaraton, 1991 as cited in Etikan, Musa and Alkassim, 2016). The fact that the majority of the participants reached in this study were educated in the faculty of education can be expressed as a limitation of the study. Descriptive characteristics of the study group in which the study was conducted are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive Findings Regarding Participants

		N	%
Gender	Female	362	80,1
	Male	90	19,9
Age	Range	Mean - Sd	
	18-30	20,87-1,68	
Faculty of study	Faculty of Education	391	86,5
	Faculty of Theology	27	6
	Sports Science Faculty	6	1,3
	Faculty of Law	16	3,5
	Communication Faculty	12	2,7
Working status of mother	Not working	341	75,4
	Working	111	24,6
Number of siblings	Range		
		1 - 12	
Socioeconomic income level	2000 TL and less	49	10,8
	2001-2985 TL	102	22,6
	2986-3910 TL	77	17
	3911-5250 TL	119	26,3
	5251 TL and more	105	23,2

### Research Instruments and Procedures

#### Personal Information Form

The personal information form was created by the researcher to gather information about the participants' gender, age, faculty of education, working status of their mothers, socioeconomic income level, and number of siblings.

### **Gender Roles Attitude Scale (GRAS)**

Developed by Zeyneloğlu and Terzioğlu (2011), the Gender Roles Attitude Scale is a 5-point Likert-type measuring instrument consisting of 38 items. Each item of the scale is scored as 1- Strongly disagree, 2- Disagree, 3- Undecided, 4- Agree, and 5- Totally agree. There are some reverse-scored items in the scale. If the total score obtained by adding up the scores obtained from the items is greater than 95, it can be interpreted that the gender roles attitude of the sample is equitable. A total score of less than 95 is interpreted as the sample's gender roles attitude is traditional. The lowest score that can be obtained from the scale is 38, and the highest score is 190. The Pearson correlation coefficients calculated in the validity study of the scale were found to vary between .25 and .70. In the reliability study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated and this value was found as .92 for the whole scale. Within the scope of this study, the reliability of the scale was recalculated and the Cronbach Alpha value was found to be .94. As a result, it has been seen that the scale is a valid and reliable measurement tool.

### **Cognitive Flexibility Inventory (CFI)**

The original of the scale was the Cognitive Flexibility Inventory developed by Dennis and Wal (2010) and adapted to Turkish by Sapmaz and Doğan (2013). Cognitive Flexibility Inventory is a 5-point Likert-type measurement tool consisting of 20 items. Each item of the scale is scored as 1- Not Appropriate, 2- Somewhat Unsuitable, 3- Somewhat Appropriate, 4- Suitable, 5- Completely Suitable. The scale has some reverse-scored items. The total cognitive flexibility score is obtained by summing the scores from each item. The higher the total score, the higher the cognitive flexibility. The scores that can be obtained from the scale vary between 20 and 100. As a result of the factor analysis performed in the validity study of the scale, factor loads of all items were found to be .30 and over. In the reliability study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated and this value was found as .90. Within the scope of this study, the reliability of the scale was recalculated and the Cronbach Alpha value was found to be .91. As a result of the analyzes, the Cognitive Flexibility Inventory was accepted as a valid and reliable measurement tool.

### **Authenticity Scale (AS)**

Authenticity Scale Wood et al. (2008) and adapted to Turkish by İlhan and Özdemir (2013). It is a 7-point Likert type measuring instrument consisting of 12 items. The items of the scale are scored as 1- Does not describe me at all, 2- It rarely describes me, 3- It describes me a little, 4- I am indecisive, 5- It describes me, 6- It highly describes me, 7- It completely describes me. The scale has 3 sub-dimensions: self-alienation, authentic life, and acceptance of external influence. The total authenticity score is calculated by subtracting the scores of acceptance of external influence and self-alienation from the subscale of authentic life. The increase in the total score indicates an authentic life. As a result of the factor analysis performed in the validity study of the Authenticity Scale, it was concluded that the fit indices supported the original scale. In the reliability study, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were found .79, .67, and .62 for self-alienation, acceptance of external effects, and authentic life sub-dimensions, respectively. Within the scope of this study, the Cronbach Alpha values calculated for the entire scale were calculated as .65. As a result of the analyzes, it was accepted that the Authenticity Scale is a valid and reliable measurement tool.

### **Data Collection Procedures**

The compliance of this study with the ethical rules was examined by the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Trabzon University and approved with the decision numbered 8161401-000-E.149. After obtaining the necessary permissions from the scale owners and the ethics committee, the data collection process started. The scale form, which was finalized by combining the personal information form and other measurement tools, was presented to the participants through Google Forms. At the end of the data collection process, a total of 466 participants were reached, but 14 scales with incorrect and incomplete markings were excluded and 452 scales were included in the analysis. To decide on the techniques to be used in data analysis, the suitability of the data to the parameter was examined. Conformity to the parameter was evaluated by

examining the kurtosis and skewness coefficients. Since the kurtosis and skewness coefficients of the variables are between -1.5 and +1.5, it is accepted that they fit the parameter according to Tabahnick and Fidel (2013) (see Table 2).

### Data Analysis

One of the analysis techniques used in the research is multiple linear regression analysis. In the regression analysis, gender, age, number of siblings, working status of mother, cognitive flexibility, and authenticity as independent variables, gender roles attitude were determined as dependent variables. Among the independent variables, gender and mother's working status are discontinuous variables. Gender was classified as male (0) and female (1), working status of mother as not working (0) and working (1). Whether there is a multicollinearity problem for the regression analysis to be made was determined by examining the correlation values between variables and variance inflation factors (VIF). According to Byrne (2010), the high level of relationship between variables causes multiple connection problems. When the relationships between the variables of this study were examined, it was found that it varied between .12 and .19 (see Table 3). Therefore, it was determined that this criterion was met. Another criterion is that VIF values are less than 10 according to Tabahnick and Fidel (2013). When the VIF values of the variables are examined;  $VIF_{\text{working status of mother}} = 1.04$ ,  $VIF_{\text{gender}} = 1.02$ ,  $VIF_{\text{age}} = 1.03$ ,  $VIF_{\text{number of siblings}} = 1.05$ ,  $VIF_{\text{cognitive flexibility}} = 1.35$  and  $VIF_{\text{authenticity}} = 1.35$ , it was determined that this criterion was also met. The normal distribution of errors and homoskedasticity assumption, which are other assumptions of the regression analysis, were examined with histograms and scatterplot plots. It was seen that the histogram graph was close to the normal distribution and the scatterplot graph showed a distribution that could be considered as homoskedasticity. Therefore, these assumptions are also met. After these stages, the analysis of the data was carried out using the SPSS 22.0 package program, and the significance tests were made at the level of .05 in the evaluation of the analysis results.

### Results

The minimum-maximum scores, mean scores, standard deviations, and kurtosis-skewness values of the variables from the Gender Roles Attitude Scale, the Cognitive Flexibility Inventory, and the Authenticity Scale are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics on GRAS, CFI and AS Scores

	N	Min	Max	$\bar{X}$	Sd	Skewness	Kurtosis
GRAS	452	86	190	165.38	18.52	-1.10	1.27
CFI	452	42	100	76.17	9.79	-.18	.26
AS	452	-36	20	-2.71	11.55	-.33	-.42

The results of Pearson correlation analysis conducted to examine the relationship between gender roles attitude and age, number of siblings, cognitive flexibility, and authenticity are presented in Table 3.

Table 3 . Correlations Between GRAS Scores and Age, Number of Siblings, CFI and AS Scores

	1.	2.	3.	4.	5.
1. AS	1				
2. CFI	.50	1			
3. Yaş	-.10	-.08	1		
4. Number of siblings	-.08	-.001	.05	1	
5. GRAS	.15*	.19*	-.12*	-.14*	1

\* $p < .05$

When Table 3 is examined, it is seen that gender roles attitude is weakly positively associated with authenticity ( $r = .15$ ,  $p < .05$ ) and cognitive flexibility ( $r = .19$ ,  $p < .05$ ). Gender role attitude is weakly negatively correlated with age ( $r = -.12$ ,  $p < .05$ ) and number of siblings ( $r = -.14$ ,  $p < .05$ ).

The results of the multiple linear regression analysis conducted to examine the variables that predict gender roles attitude are presented in Table 4.



Table 4. Results of Regression Analysis

Variable	B	Se	$\beta$	t	p
Constant	137.34	12.51		10.97	.001*
Cognitive flexibility	.36	.09	.19	4.05	.001*
Authenticity	.06	.07	.04	.84	.40
Gender	18.83	1.93	.40	9.75	.001*
Age	-.48	.46	-.04	-1.04	.29
Number of siblings	-1.89	.60	-.13	-3.11	.002*
Working status of mother	5.23	1.80	.12	2.89	.004*
	R=.49	R <sup>2</sup> =.24	$\Delta$ R <sup>2</sup> =.239	F=24.56	

\*  $p < .05$ 

When Table 4 was examined, it was found that the model was significant and that cognitive flexibility, authenticity, gender, age, number of siblings and working status of mother explained %23.9 of the total variance in gender roles attitude ( $R=.49$ ,  $R^2=.24$ ,  $\Delta R^2=.239$ ,  $F_{(6,445)}=24.56$ ,  $p < .05$ ). When the contribution of variables to predict gender roles attitude is examined separately, the contribution of cognitive flexibility, gender, number of siblings, and mother's working status to the model is significant according to the standardized regression coefficients. Cognitive flexibility ( $\beta=.19$ ,  $p < .05$ ), gender ( $\beta=.40$ ,  $p < .05$ ), and working status of mother ( $\beta=.12$ ,  $p < .05$ ) positively predicted gender roles attitude. The number of siblings negatively predicts gender roles attitude ( $\beta=-.13$ ,  $p < .05$ ). The contribution of authenticity ( $\beta=.04$ ,  $p > .05$ ) and age ( $\beta=-.04$ ,  $p > .05$ ) to the model is not significant. When the effect of one standard deviation changes of the independent variables contributing to the model on gender roles attitudes is examined, it is seen that gender has the highest effect. The contribution of gender to the model is .40. It is followed by cognitive flexibility with .19, number of siblings with -.13 and working status of mother with .12, respectively.

Whether gender role attitudes differ significantly according to gender and working status of the mother was examined with an independent t-test, and the analysis results are presented in Table 5.

Table 5. Findings Regarding the Gender Role Attitude in Terms of Gender and Working Status of Mother

Gender role attitude		N	$\bar{X}$	Sd	t	p	Cohen's d
Gender	Female	362	169.03	15.81	-7.66	.001*	.97
	Male	90	150.70	21.26			
Working status of mother	Not working	341	163.64	18.88	-3.82	.001*	.40
	Working	111	170.73	16.32			

\*  $p < .05$ 

When Table 5 is examined, it is seen that gender roles attitudes differ significantly according to gender ( $t=-7.66$ ,  $p < .05$ ), women have higher GRAS mean scores ( $\bar{X}=169.03 \pm 15.81$ ) than men ( $\bar{X}=150.70 \pm 21.26$ ). When the gender roles attitude was examined in terms of the mother's working status, significant differences were found ( $t=-3.82$ ,  $p < .05$ ). The GRAS score averages ( $\bar{X}=170.73 \pm 16.32$ ) of the participants who reported that their mother was working in a job that provides financial gain was found higher than the participants who reported that their mother was not working ( $\bar{X}=163.64 \pm 18.88$ ). When the effect sizes of the findings were examined according to Cohen (1988), a high effect size for gender ( $d=.97$ ) and a medium effect size for the mother's working status ( $d=.40$ ) were determined.

### Discussion, Conclusion and Recommendations

The positive relationship between gender role attitude and cognitive flexibility as confirmed by the findings of current study can be interpreted as an egalitarian gender role attitude increases with cognitive flexibility. Factors such as being aware of alternatives, being able to make original evaluations, and being able to develop strategies in the face of situations provided by having flexible cognitions can be related to the fact that individuals with egalitarian gender roles attitude are far from adopting the

categorical information provided by the society. This interpretation is consistent with the results of previous studies in the literature. Özdemir (2019) concluded that gender role attitude is a significant predictor of cognitive flexibility. Stoltzfus, Nibbelink, Vredenburg, and Thyrum (2011) demonstrated that non-traditional gender role attitude is related to cognitive flexibility. The results of previous studies have also made comments that gaining gender roles in childhood may be related to cognitive understanding (Chafetz, 2006; Maccoby, 1992).

The study revealed that gender role attitudes have an increasing relationship with authenticity. Based on this result, it can be inferred that a connection can be made between an authentic life and an egalitarian gender role attitude. When the literature is examined, a limited number of studies have been reached. It can be said that the results obtained in a study conducted by Sheldon et al. (1997) and the result obtained in this study contain similarities. Sheldon et al. determined that the social roles individuals have in life are related to living an authentic life. Considering that gender roles are one of the roles acquired in social life, the similar relationship between them can be clarified. The result that authenticity does not have a significant role in predicting gender roles attitude suggests that the relationship between the two variables needs to be evaluated in terms of predicting authenticity. Authenticity is associated with satisfaction of autonomy, which includes the individual's freedom of choice and directing her/his behavior (İlhan and Özdemir, 2013). The freedom provided by having an egalitarian gender role attitude can make a meaningful contribution in predicting an authentic life.

One of the variables that have a significant role in predicting gender roles attitude is gender. There are many studies in the literature on the relationship between gender and gender roles attitude. Most of these studies have reached meaningful findings in favor of women in egalitarian gender role attitude (Bryant, 2003; Çetinkaya, 2013; Davis and Greenstein, 2009; Frieze et al., 2003; Kulik, 2018; Öngen and Aytaç, 2013; Perales, Jarallah and Baxter, 2018; Türk, 2019; Ünser, 2019; Yüceol, 2016; Zhang 2006). A similar finding obtained in this study shows that the results support the literature. The fact that women adopt more egalitarian attitudes towards gender roles compared to men can be explained by the differences in the active participation levels of the two genders in various areas of life. According to the UNICEF (2020) report, women in many parts of the world are still not as active as men in various areas of life. In Turkey, there is a similar case. According to the Gender and Woman Perception Research (2019); The idea that they have not equal rights and opportunities for women and men in Turkey is being adopted at a rate of %75. The fact that women representing almost half of the population cannot be represented equally in life with men, can explain their predisposition to adopt egalitarian attitudes regarding gender roles.

When the relationship between gender roles attitude and age was examined, it was concluded that there was a negative correlation. This result can be interpreted as the egalitarian attitude towards gender roles changes in the opposite direction with increasing age. Regression analysis results revealed that age did not significantly contribute to predicting gender roles attitude. When the literature was examined, it was seen that there were different findings regarding the relationship between gender roles attitude and age. Fan and Marini (2000), Keskin (2019), and Ünser (2019) reported that as age increases, egalitarian attitudes are more likely to be adopted. Kadılar (2011), in a study examining the views of women of three generations, revealed that the group over +60 adopted more traditional perspectives compared to women aged 20-39 and 40-59. Some studies have reached the opposite of these results regarding age (Başar, 2012; Türkmenoğlu, 2015). Crouter, Whiteman, McHale, and Osgood (2007), on the other hand, observed a decrease in traditional attitudes from 7 to 13, stagnation between 13-15 and an increase in traditional attitudes between 15-19 in a study in which they monitored the change in gender role attitudes of children from 7 to 19 years of age. As a result, it can be said that it is not possible to make definite inferences about the relationship between age and gender role attitude.

Another variable that gender roles attitude is associated with is the number of siblings. Besides, the result of the regression analysis revealed that the number of siblings was a significant predictor of gender roles attitude. This situation can be interpreted as the gender roles attitude may be affected by the role differentiation in homes with a high number of children. Some studies in the literature have concluded that the increase in the number of siblings will be associated with traditional gender role attitude (Başçı and Giray, 2016; Ergin, Bekar and Acar, 2019; Güzel, 2016).

Finally, it was concluded that a mother's working status made a significant contribution in predicting the gender roles attitude. Besides, when the gender roles attitude was examined according to the working status of the mother, it was observed that the participants who reported that their mother was working in a job that generates financial income adopted more egalitarian attitudes than those who reported that their mother was not. It can be said that a similar finding was reached in Morgan's (1987) study. Morgan found that individuals with working mothers have an attitude towards less traditional stereotypes. Cunningham (2004) also found that the gender roles attitudes of adults are related to the attitudes adopted by their mothers. Therefore, it can be said that the finding obtained in this study is consistent with the results of these two studies. Working of the mother, which is accepted as a necessity of an egalitarian life, is important in terms of both transforming her role from traditional to egalitarian and being a role model in this respect. Kağıtçıbaşı (1982), especially in a country like Turkey is dominated by patriarchal values, women's education and may change but has expressed its status in the community and at home with a profession would have continued. As a result, the relationship between the mother's working status and gender roles attitude can be explained by providing role models for individuals.

Some suggestions can be made based on the results obtained in this study. Determining the research group through convenience sampling limits the generalization of the research results to the population. Accordingly, using different sampling methods, the level of representation of the findings reached here can be tested. Besides, although the two variables were interrelated, the study found that authenticity did not have a significant role in predicting gender role attitude. In this respect, the role of gender roles attitude in predicting authenticity can be examined with a regression model to be established in the opposite direction. Finally, considering the situations where gender roles attitudes differ significantly, an opportunity can be created to narrow the gap between groups by disseminating studies such as advocacy for gender equality and social justice throughout the country.

#### **Lisans Bilgileri**

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

#### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

#### **Etik Beyannamesi**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

#### **Etik Kurul İzin Bilgileri**

Etik kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 14.05.2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 81614018-000-E.149

## References

- Başar, F. (2012). *Türkiye'deki hemşirelik öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Başçı, B., ve Giray, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının çok değişkenli istatistiksel tekniklerle analizi. *Journal of Life Economics*, 3(10) 117-142. <https://doi.org/10.15637/jlecon.160>
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0036215>
- Bryant, A. N. (2003). Changes in attitudes toward women's roles: Predicting gender-role traditionalism among college students. *Sex Roles*, 48(3/4), 131-142. <https://doi.org/10.1023/A:1022451205292>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Canas, J., Quesada, J., Antoli, A., ve Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482–501. <https://doi.org/10.1080/0014013031000061640>
- Carlson, N. R. (2012). *Fizyolojik psikoloji: Davranışın nörolojik temeller* (M. Şahin, Trans.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Chafetz, J. S. (2006). Gender Socialization. In J. Stockard. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 215-227). New York: Springer-Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Colzato, L. S., Huizinga, M., ve Hommel, B. (2009). Recreational cocaine polydrug use impairs cognitive flexibility but not working memory. *Psychopharmacology*, 207(2), 225–234. <https://doi.org/10.1007/s00213-009-1650-0>
- Crouter, A. C., Whiteman, S. D., McHale, S. M., ve Osgood, D. W. (2007). Development of gender attitude traditionality across middle childhood and adolescence. *Child Development*, 78(3), 911-926. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01040.x>
- Cunningham, M. (2004). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes toward gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, 111-122. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00111.x>
- Çetinkaya, S. K. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1(2), 21-43.
- Davis, S. N., ve Greenstein, T. N. (2009). Gender ideology: Components, predictors, and consequences. *Annual Review of Sociology*, 35(1), 87–105. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-115920>
- Dennis, J. P., ve Wal, J. S. V. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eagly, A. H., ve Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54(6), 408–423. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.54.6.408>
- Ergin, A., Bekar, T., ve Acar, G. A. (2019). Tıp fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 24(3), 122-128.
- Esen, E. Soylu, Y., Siyez, D. M., ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-63.
- Etikan, I., Musa, S. A. ve Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Evans, C., ve Diekmann, A. B. (2009). On motivated role selection: Gender beliefs, distant goals, and career interest. *Psychology of Women Quarterly*, 33(2), 235-349. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2009.01493.x>
- Fan, P. L., ve Marini, M. M. (2000). Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 29(2), 258-283. <https://doi.org/10.1006/ssre.1999.0669>

- Frieze, I. H., Ferligoj, A., Kogovsek, T., Rener, T., Horvat, J., ve Sarlija, N. (2003). Gender-role attitudes in university students in the United States, Slovenia and Croatia. *Psychology of Women Quarterly*, 27, 256-261. <https://doi.org/10.1111%2F1471-6402.00105>
- Güzel, A. (2016). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile ilişkili faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(4), 1-11.
- Hay, I., ve Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1034912032000053359>
- Helgeson, V. S. (2016). *The psychology of gender*. USA: Pearson Education.
- İlhan, T., ve Özdemir, Y. (2013). Otantiklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 142-153.
- İnanç, Y. B., ve Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. (1993). *Hand book of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1982). Türkiye'de çocuğun değeri, kadının rolü ve doğurganlığı. N. Abadan-Unat (Ed.), *Türk toplumunda kadın* içinde (pp. 73-96). İstanbul: Ekin Yayınları.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1401\\_01](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327965PLI1401_01)
- Keskin, F. (2019). *İlahiyat fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Korabik, K., McElwain, A., ve Chappell, D. B. (2008, July). *Integrating gender-related issues into research on work and family*. Paper presented at Work-Family Integration Conference, Barselona, İspanya.
- Kulik, L. (2018). Explaining egalitarianism in gender-role attitudes: The impact of sex, sexual orientation, and background variables. *Asian Women*, 34(2), 61-87. <https://doi.org/10.14431/aw.2018.06.34.2.61>
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini gerçekleştirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Dergisi*, 10, 162-172. Retrieved from <https://dSPACE.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/60353> on May 8, 2020.
- Levy, D. M. (1941). Maternal overprotection. *Psychiatry*, 4(3), 393-438.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- Martin, C. L., ve Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52(4), 1119-1134. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/1129498>
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/08934219809367680>
- Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1995.76.2.623>
- Masley, S., Roetzheim, R., ve Gualtieri, T. (2009). Aerobic exercise enhances cognitive flexibility. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 16(2), 186-193. <https://doi.org/10.1007/s10880-009-9159-6>
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., ve Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12(1), 125-148. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9507.00225>
- Morgan, M. Y. (1987). The impact of religion on gender-role attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 11(3), 301-310. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1471-6402.1987.tb00905.x>
- Nicholson, L. (Ed.). (1977). *One is not born a woman. The second wave: A reader in feminist theory*. New York, London: Roudledge.
- Oakley, A. (2015). *Sex, gender and society*. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books> on April 4, 2020.

- O'Neil, J. M. (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the Gender Role Conflict Scale: New research paradigms and clinical implications. *The Counseling Psychologist*, 36(3), 358-445. <https://doi.org/10.1177%2F0011000008317057>
- Öngen, B., ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Özdemir, Y. A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin toplumsal cinsiyet rolleri ve bilişsel esneklik düzeyleri bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perales, F., Hoffmann, H., King, T., Vidal, S., ve Baxter, J. (2020). *Mothers, fathers and the intergenerational transmission of gender-role attitudes*. (Life Course Centre Working Paper Series, 2020-05). Australia: Institute for Social Science Research, The University of Queensland.
- Pleck, J. H. (1981). *The myth of masculinity*. Boston: MIT Press.
- Price, P. C. Jhangiani, R. S., Chiang, I. A., Leighton, D. C. ve Cuttler, C. (Ed.). (2017). *Research methods in psychology*. (3rd Ed.). Washington: Washington State University.
- Salkind, N. J. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of research design*. United States of America: SAGE Publications.
- Sapmaz, F., ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Schippers, J. (2014). Gender role conflict. In A. C. Michalos. (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 2461-2463). Netherlands: Springer.
- Scott, J. W. (2010). Toplumsal cinsiyet: Faydalı bir tarihsel analiz kategorisi (D. Demirler & F. Dinçer, Trans.). *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 12, 112-118.
- Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25(4), 405-414. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2785779>
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L. J., ve Iardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.73.6.1380>
- Stoltzfus, G., Nibbelink, B. L., Vredenburg, D., ve Thyrum, E. (2011). Gender, gender role and creativity. *Social Behavior and Personality*, 39(3), 425-432. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.3.425>
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Türk, E. (2019). *Beliren yetişkinlerde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik tutumun, benlik kurgusunun ve benliğin ayrılaşmasının eş seçme stratejilerini yordamadaki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Algısı Araştırması. (2019). Retrieved from <https://gender.khas.edu.tr/sites/gender.khas.edu.tr/files/inline-files/TTCKAA2020.pdf> on July 6, 2020.
- Türkmenoğlu, M. D. (2015). *Hemşirelik öğrenimi gören birinci ve son sınıf üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2020). *A new era for girls: Taking stock of 25 years of progress*. New York, NY.
- Ünser, A. F. (2019). *Erken çocukluk eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Balious, M., ve Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385-399. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.55.3.385>
- Yağan Güder, S., ve Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446. doi: 10.16986/HUJE.2016016429.

- Yüceol, Ö. S. E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara'da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zhang, N. (2006). Gender role egalitarian attitudes among Chinese college students. *Sex Roles*, 55, 545-553. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9108-x>

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Cinsiyetin insan davranışları, onun kendisini nasıl tanımlayacağı, başkaları tarafından nasıl algılanacağı ve değerlendirileceği üzerindeki etkisi ilk dönem araştırmalarında büyük çoğunlukla biyolojik farklılıklara dayalı olarak incelenmiştir. Ancak bugüne değin yapılan çalışmalar, araştırmacıları cinsiyetin sosyal bir kategori olduğu ve kültür yoluyla nesiller boyu aktarılabilen yargılar haline geldiği sonucuna götürmüştür (Esen vd., 2017). Özellikle aile, akranlar ve daha geniş çevrelerin sunacağı kalıplar toplumsal cinsiyet rollerini meydana getirir. Kalıp yargısal cinsiyet rolleri bireylerin yaşamlarını temellendirdikleri değerler üzerinde doğrudan etki yaratabilmektedir (Evans ve Diekman, 2009). Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin beklentiler bireyin öz değerleri ile ters düştüğünde bir gerginlik kaynağı olabilmekte (Schippers, 2014), onun kendisini ifade etmesinin önünde bir engel oluşturabilmekte ve kendi potansiyelini gerçekleştirme çabası bundan olumsuz etkilenebilmektedir (O'Neil, 2008; Pleck, 1981). Bu sebeple bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine karşı nasıl bir tavır alacakları önem arz etmektedir. Benimseyecekleri tutum onlara geleneksel yaklaşımların sınırlayıcılığından eşitlikçi yaklaşımların sağlayacağı potansiyelini gerçekleştirme fırsatına kadar geniş bir yelpaze sunar. Toplumsal cinsiyet rollerini meydana getiren birçok faktör olduğu (Levy ve Carter, 1989) göz önüne alınırsa, buna ilişkin benimsenecek tutumun da çeşitli faktörlerden etkileneği söylenebilir. Etkili olabilecek söz konusu faktörlerin belirlenmesi toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun inşa edilme sürecini daha anlaşılır kılabılır. Bu araştırma da toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu yordamda bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun rolünü incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, annenin çalışma durumu, bilişsel esneklik ve otantiklik toplumsal cinsiyet rollerinin tutumunu yordamakta mıdır?
2. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu annenin çalışma durumuna ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

Bu çalışma, araştırma soruları dikkate alınarak nicel araştırma yaklaşımlarından korelasyonel desen ve nedensel karşılaştırma yöntemlerine göre dizayn edilmiştir. Araştırma grubu Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 452 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu Ölçeği, İlhan ve Özdemir (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Otantiklik Ölçeği, Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilişsel Esneklik Envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 22 programında gerçekleştirilmiş ve parametrik tekniklerden Pearson korelasyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi ve bağımsız t testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Pearson korelasyon analizi sonuçları toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun otantiklik ve bilişsel esneklik ile zayıf düzeyde pozitif yönde, yaş ve kardeş sayısı ile zayıf düzeyde negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre kurulan model anlamlıdır; bilişsel esneklik, otantiklik, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumunun toplumsal cinsiyet rolleri tutumundaki toplam varyansın %23,9'unu açıklamaktadır. Değişkenlerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu yordamaya olan katkıları ayrı ayrı incelendiğinde standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre bilişsel esnekliğin, cinsiyetin, kardeş sayısının ve annenin çalışma durumunun modele katkısı anlamlıdır. Bilişsel esneklik, cinsiyet ve annenin çalışma durumu toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu pozitif yönde yordamaktadır. Kardeş sayısı ise toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu negatif yönde yordamaktadır. Otantikliğin ve yaşın modele katkısı anlamlı değildir. Ayrıca toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun cinsiyete ve annenin çalışma durumuna göre incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız t testi sonuçları anlamlı farklılıklar olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puanları erkeklerden, annesinin maddi kazanç sağlayan bir işte çalıştığını bildiren katılımcıların toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puanları annesinin çalışmadığını bildiren katılımcılardan daha yüksektir.



### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu yordayan bazı değişkenleri incelemektir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun bilişsel esneklik ve otantiklikle pozitif yönde zayıf düzeyde, yaş ve kardeş sayısı ise negatif yönde zayıf düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler tespit edildikten sonra uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda toplumsal cinsiyet rolleri tutumundaki toplam varyansın %23.9'unun bilişsel esneklik, cinsiyet, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı, yaş ve otantiklikle açıklanabileceğine ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu yordamada bilişsel esnekliğin, cinsiyetin, annenin çalışma durumunun ve kardeş sayısının anlamlı bir katkıya sahip olduğu; yaşın ve otantikliğin ise anlamlı bir katkıya sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel esnekliğin toplumsal cinsiyet rolleri tutumuyla ilişkisi ve yordama gücü düşünüldüğünde esnek bilişlere sahip olmanın eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu benimseme konusunda avantaj sağlayacağı söylenebilir. Aynı zamanda toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun anlamlı farklılıklar gösterdiği durumlar düşünülürse, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sosyal adalet savunuculuğu gibi çalışmaların ülke çapında yaygınlaştırılmasıyla gruplar arasındaki farkın daralması için fırsat oluşturulabilir.

## Examination of a Middle School Mathematics Preservice Teacher's Interpretation Skills<sup>1</sup>

Ebru Ersarı<sup>2</sup>

### To cite this article:

Ersarı, E. (2021). Examination of a middle school mathematics preservice teacher's interpretation skills. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 413-437. doi:10.30900/kafkasegt.959043

Research article

Received: 28.06.2021


Accepted: 31.08.2021

### Abstract

This study aims to explore one preservice teacher's interpretation of student mathematical thinking using pattern recognition and linear function tasks. Specifically, the research question for this study was as follows: How does a preservice middle grade mathematics teacher interpret student mathematical thinking using tasks designed to test students' pattern recognition and linear function abilities? The preservice teacher, Amy, was a middle school preservice teacher from the Mathematics and Science Education Department of a major land-grant university in the southeastern United States. The data consists of Amy's responses during a face-to-face, semi-structured interview, written work she produced during the interview, and a careful analysis of a transcript of the interview. With regards to interpreting important mathematical ideas in students' work in the National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] videos, this study found that the preservice teacher provided explanations of specific important mathematical ideas and their meaning. When the preservice teacher interpreted students' mistakes or misconceptions, she explained the misconceptions mathematically rather than providing specific examples from the video. In terms of interpreting the similarities between students' reasoning, the preservice teacher's description of the similarities between students' reasoning was broad. Depending on the task and how many times she watched the videos, either one or two times, the extent to which she provided evidence varied when she interpreted the differences between students' reasoning. This study revealed that the strength of the preservice teacher's interpretation strategies varied depending on the tasks. The preservice teacher did not provide detailed explanations of students' reasonings when watching NCTM videos even though she solved all the tasks in multiple ways and explained the key concepts while solving the problems.

**Keywords:** Professional noticing, interpreting, preservice teacher education, mathematics education

<sup>1</sup> This study is part of the author's dissertation study titled "Exploration of Three Domains: Specialized Content Knowledge, Knowledge of Content and Students, and Interpretation Strategies of Preservice Teachers." approved by the University of Georgia.

<sup>2</sup>  Corresponding Author, Research Assistant, ebru.ersari@balikesir.edu.tr, Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Turkey

## Bir Ortaokul Matematik Öğretmen Adayının Yorumlama Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup> Ebru Ersarı<sup>2</sup>

### Atıf:

Ersarı, E. (2021). Examination of a middle school mathematics preservice teacher's interpretation skills. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 413-437. doi:10.30900/kafkasegt.959043

**Araştırma Makalesi**

**Geliş Tarihi:** 28.06.2021


**Kabul Tarihi:**31.08.2021

### Öz

Bu çalışmanın amacı, bir öğretmen adayının, örüntü tanıma ve doğrusal fonksiyon görevlerini kullanarak öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yorumlamasını incelemektir. Spesifik olarak, bu çalışma için araştırma sorusu şu şekildedir: Bir ortaokul matematik öğretmeni adayı, öğrencilerin örüntü tanıma ve doğrusal fonksiyon yeteneklerini test etmek için tasarlanmış görevleri kullanarak öğrencilerin matematiksel düşünmesini nasıl yorumlar? Öğretmen adayı Amy, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusundaki büyük bir üniversitenin Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü'nden bir ortaokul öğretmen adayıydı. Veriler, Amy'nin yüz yüze, yarı yapılandırılmış görüşme sırasında verdiği yanıtlar ve görüşme sırasında ürettiği yazılı çalışma ile görüşmenin transkriptinden oluşmaktadır. Bu çalışma, NCTM videolarındaki öğrencilerin çalışmalarında yer alan önemli matematiksel fikirlerin yorumlanması açısından, öğretmen adayının spesifik önemli matematiksel fikirleri ve onların anlamlarını açıkladığını tespit etmiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin hatalarını veya kavram yanlışlarını yorumlarken videodan belirli örnekler vermekten ziyade kavram yanlışlarını matematiksel olarak açıklamıştır. Öğrencilerin akıl yürütmeleri arasındaki benzerlikleri yorumlama açısından, öğretmen adayının öğrencilerin akıl yürütmeleri arasındaki benzerliklere ilişkin açıklaması yüzeysel olmuştur. Göreve ve videoları kaç kez, bir veya iki kez, izlediğine bağlı olarak, öğretmen adayının öğrencilerin akıl yürütmeleri arasındaki farklılıkları yorumlarken kanıt sunma derecesi çeşitlilik gösterdi. Bu çalışma, öğretmen adayının yorumlama stratejilerinin gücünün görevlere bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adayı tüm görevleri birden fazla şekilde çözmüş ve problemleri çözerken anahtar kavramları açıklamış olmasına rağmen derinlemesine yorumlama stratejileri sağlamamıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Profesyonel farkındalık, yorumlama şablon, öğretmen adayı eğitim, matematik eğitimi

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın Georgia Üniversitesi tarafından onaylanmış doktora çalışmasından üretilmiştir.

<sup>2</sup>  Sorumlu yazar, Araştırma Görevlisi Doktor, ebru.ersari@balikesir.edu.tr, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkiye

## Introduction

How well can teachers incorporate their knowledge into their instruction to help improve students' learning? How powerful are teachers to comprehend students reasoning abilities? How effective are teachers at noticing? These are some core questions each mathematics teacher needs to ask themselves. Addressing students' reasoning abilities goes back to cognitive skills teachers need to both recognize how students are interacting with the material to be learned and how they can modify their teaching methods to work within those learning habits or patterns students have developed or adopted. Therefore, these complex and crucial questions need to be investigated further by mathematics education researchers. Mason (2002) focused on the concept of *noticing* as an intentional act, and he described the *discipline of noticing* as a set of techniques for *pre-paring* and *post-paring* (Mason, 2011). Pre-paring refers to noticing at the present time, and post-paring refers to thinking back to the recent past and selecting specific parts to notice (Mason, 2011). To *pare* is to "notice in the moment and be able to act freshly rather than habitually" (Mason, 2011, p. 38). The dynamic aspect of a classroom necessitates that teachers notice many aspects of students' behaviors such as their cognitive habits, cultural influences, and ideological positions (Louie, 2018). Professional noticing, therefore, requires evaluating in the teaching moment. As a result, professional noticing helps researchers understand the relationship between past experiences, present teaching, and possible future strategies to improve teaching. Considering the complexity of noticing as a process, professional noticing consists of identifying students' ideas, evaluating student thinking, and then responding effectively to the students (Campbell, 2018).

Specific to professional noticing in the profession of teaching, Jacobs, Lamb, and Philipp (2010) divided professional noticing into three skills: attending, interpreting, and decision making. They conducted their cross-sectional study with 131 preservice and practicing teachers. They provided professional development in their study and utilized two written measures to measure the participants' noticing skills. Jacobs et al.'s (2010) study concerning the attending skill explored what teachers considered noteworthy in student mathematical thinking. In their study, the interpreting skill focused on how teachers' interpretations were consistent with specific students reasoning methods. This skill also explored the consistency between teachers' interpretations and students' development of mathematical thinking. They defined three types of evidence of the interpreting student thinking: robust, limited, and lack of evidence. Regarding the decision-making skill, how teachers react to student mathematical thinking and the reasoning behind the students' reactions was explored (Jacobs et al., 2010). They found that professional noticing could be learned, and both teaching experience and professional development could help teachers improve their noticing skills. Because it occupies the middle ground between the attending (Schack, Fisher, Thomas, Eisenhardt, Tassell, Yoder, 2013; Santagata & Yeh, 2016) and decision-making (Dyer & Sherin, 2016) skills, the interpreting skill has the potential to impact both of these skills. Since pre-service teachers' attention strategies are not yet sufficiently developed (Star & Strickland, 2008), and they do not have the opportunity to be involved in the decision-making process in actual classrooms, it is reasonable to focus on the interpretation phase. Also, studies show that improving teachers' interpretation skills is related to the improvement of their teaching skills (Dyer & Sherin, 2016; Jacobs & Empson, 2016). In their study, Dyer and Sherin (2016) explored two secondary mathematics teachers' interpreting strategies. Those two teachers provided what they considered important in their teaching right after their instruction. They described three kinds of instructional reasoning about interpreting students mathematical thinking: a) connecting various explicit moments of student thinking, b) recognizing the connection between student mathematical thinking and the form of the mathematical tasks, and c) developing tests related to student thinking. Dyer and Sherin (2016) stated that those three strategies were linked to responsive teaching.

Professional noticing is relatively a new area of research in mathematics education, and little is known about the components of interpreting skill. Even though the interpretation skill plays an important role in effective teaching, there needs to be greater research performed focusing on the meaning of the interpretation skill and its constituents (Sánchez-Matamoros, Fernández, & Llinares, 2019; Ulusoy & Çakıroğlu, 2020). Thus, the aim of this study is to elaborate further on the interpretation skill of a preservice teacher.

## Preservice Teachers' Interpretations of Student Mathematical Reasoning

The literature (e.g., Didis, Erbas, Cetinkaya, Cakiroglu, and Alacaci, 2016; Simpson & Haltiwanger, 2017; Phelps-Gregory & Spitzer, 2018; Dindyal, Schack, Choy, & Sherin, 2021) which focuses on preservice teachers' interpretations of student mathematical reasoning, consists of the themes as follows:

(1) aspects of student mathematical reasoning that were explored/interpreted by preservice teachers

(2) limitations of preservice teachers' interpretations of student mathematical reasoning and on the challenges preservice teachers faced when making such interpretations.

A growing body of research on professional noticing strategies given below focused on teachers' noticing of student mathematical reasoning. Most of these studies were intervention studies that explore how a particular intervention helped pre-service and in-service teachers improve their strategic noticing skills. Interventions may include any of the following:

- a) Training as instruction modules (Krupa, Huey, Lesseig, Casey, & Monson, 2017; Fisher, Thomas, Schack, Jong, & Tassell, 2018; Smith, Beattie, Ren, & Heaton, 2020),
- b) Clinical interviews (van den Kieboom, Magiera, & Moyer, 2017; Shin, 2021),
- c) Coding transcripts (Scherrer & Stein, 2013; Mitchell & Marin, 2015), and
- d) Formative intervention (Tunney & van Es, 2016).

Regarding the impact of intervention, and intervention studies focusing on the interpretation strategies of preservice mathematics teachers, it was consistently found that these strategies could be improved. Moreover, regarding the types of intervention used (Stahnke, Schueler, & Roesken-Winter, 2016), studies exploring professional noticing relied either on students' written work (Jakobsen, Ribeiro, & Mellone, 2014), observational videos (Kersting, 2008; Norton, McCloskey, & Hudson, 2011; König, Blömeke, Klein, Suhl, Busse, & Kaiser, 2014; Knievel, Lindmeier, Heinze, 2015; Osmanoglu, Isiksal, & Koc, 2015; Schäfer & Seidel, 2015), or both (Kilic, 2018). In summary, most of the studies exploring preservice teachers' interpretation of student mathematical reasoning used students' written work. However, they did not provide abundant information about the process of students' reasoning owing the fact that preservice teachers see only the finished product when relying on such data.

In studies exploring preservice teachers' interpretations of student mathematical reasoning through video analysis, preservice teachers had greater opportunities than through students' written work to analyze student mathematical reasoning processes. Advantageously they could observe how students solve problems. However, the process might not accommodate student group work because the camera might not capture students' individual thought processes. However, if studies conduct one-on-one interviews with students, they can capture students' thinking processes by focusing on individuals. The following themes explain preservice teachers' interpretation strategies:

### 1. Aspects of Student Mathematical Reasoning That Were Explored/Interpreted by Preservice Teachers

In the literature, some of the studies about the aspects of student mathematical reasoning have focused on specific content or a specific process (Dindyal et al., 2021) such as fractions (Dreher and Kuntze, 2015), proportional reasoning (Hines & McMahon, 2005; Fernández, Llinares, & Valls, 2013; Son, 2013), pattern generalization (Callejo & Zapatera, 2017), modeling tasks (Didis et al., 2016), the derivative concept (Sánchez-Matamoros, Fernández, & Llinares, 2015), decimals (Jong, Thomas, Fisher, Schack, Davis, Bickett, 2017), early numeracy (Schack et al., 2013), and the equal sign (van den Kieboom et al., 2017). Other studies have investigated the improvement of their interpretation strategies with different content over a period of time (Ingram, 2014; McDuffie, Foote, Bolson, Turner, Aguirre, Bartell, ...& Land, 2014; Santagata & Yeh, 2016; Ulusoy, 2016; Amador, Carter, Hudson, & Galindo, 2017; Superfine, Fisher, Bragelman, Amador, 2017; Teuscher, Leatham, Peterson, 2017; Phelps-Gregory & Spitzer, 2018).

These studies show that researchers explored preservice teachers' interpreting from a wide range of spectrum regarding the aspects of student mathematical reasoning. The content explored by the researchers also varied from early grades level to high school level. Since the focus of this study was a middle school preservice teacher's interpreting strategies, concerning the preservice teacher's familiarity with the grade level and the content, pattern recognition and linear function tasks were selected.

## **2. Limitations of Preservice Teachers' Interpretations of Student Mathematical Reasoning and on the Challenges Preservice Teachers Face When Making such Interpretations**

The literature indicates that preservice teachers struggle when interpreting student mathematical reasoning (Jong et al., 2017; Krupa et al., 2017; Simpson & Haltiwanger, 2017). Krupa et al. (2017), for example, found that secondary preservice teachers had insufficient interpretation skills both before and after the intervention. Researchers explored the extent to which preservice teachers were able to explain student mathematical understanding and challenges. The specificity of preservice teachers' explanations of students' procedural and conceptual understanding, as well as students' challenges, strengths, and weaknesses, were deemed to be important interpretation indicators. Krupa et al. (2017) designed a curricular module consisting of pre- and post-assessments, course readings and discussions, a secondary student's interview video, and a reflection paper. They found that most preservice teachers did not enhance their interpretation skills after the intervention.

Studies have also revealed that preservice teachers show poor abilities with regard to this interpretation skill. Further steps are required to bolster their skills (Didis et al., 2016). They need greater training as part of their education prior to entering the classroom to address this deficiency (Ingram, 2014). Also, further examination is needed to examine why preservice teachers have so much difficulty with this interpretation skill (Blömeke, Gustafsson & Shavelson, 2015; Heinrichs and Kaiser, 2018) and what steps could be taken to address their lack of competency in this skill (Herpich et al., 2018).

This descriptive study aimed to explore one preservice teacher's existing interpreting skills in the context of student mathematical reasoning by using videos from actual classrooms. Therefore, no intervention or professional development was used. The purpose was to investigate the depth of her extant interpreting strategies. Also, the goal was to describe the weakness and the strength of her interpreting strategies. Therefore, the research question for this study was as follows: "How does a preservice middle grade mathematics teacher interpret student mathematical thinking using tasks designed to test students' pattern recognition and linear function abilities?"

## **Methodology**

### **Research Model**

The purpose of this study was to examine one preservice teacher's interpretation of student mathematical thinking using pattern recognition and linear function tasks. The research model is based on the qualitative research model since this type of research model "inquires into, documents, and interprets the meaning-making process" (Patton, 2015, p. 39). This descriptive study was conducted using a semi-structured interview technique (Maxwell, 1996). This semi-structured interview model provided the researcher with the flexibility to ask improvised questions during the interview while still following a consistent protocol with the participant.

### **Participant**

The study presented in this article is a part of a broader study. The broader study was the researcher's dissertation study and explored Specialized Content Knowledge, Knowledge of Content and Students, and Interpretation Strategies of preservice teachers using Mathematical Knowledge for Teaching (Ball, Thames, & Phelps, 2008) and professional noticing (Jacobs et al., 2010).

Eight preservice teachers from the Mathematics and Science Education Department of a major land-grant university in the southeastern United States voluntarily agreed to participate in the broader study. They were middle school mathematics preservice teachers. Those preservice teachers were Middle Grades Education (MAT) students. They were not yet certified and had not taught. Those preservice teachers from the MAT program were graduate students who had an undergraduate degree in some fields other than education. They were trying to get certified. Patton's (2015) convenience

sampling was used and four of the eight preservice teachers were selected to participate in the broader study based on their schedule availability. Three of the participants were female and one was male. In this article, Amy’s, interpretation strategies, one of the four preservice teachers, was explored. A pseudonym was used for the participant. Because Amy was able to explain what the numbers referred to in the students’ work and how they might have come up with their solutions procedurally and conceptually, she was selected as the subject for this article. Also, Amy was able to articulate most of the solution strategies that were presented in the tasks students worked on when she solved the problems herself. She was the oldest participant, had the strongest content knowledge among the participants, and had taken more mathematics courses than the other participants. When the researcher talked informally with Amy after the interview, she told the researcher that she had taken several extra mathematics courses when she had attended to a community college. Amy possessed a warm, professional demeanor and demonstrated strong personal mathematical skills.

**Pilot Study**

A pilot study was conducted with two graduate students from the Mathematics and Science Education Department of the same university in the United States to check if the participants understood the tasks, videos, and interview questions. As a result of the pilot study, the interview questions were refined to better anticipate how preservice teachers might respond to questions regarding tasks. After the pilot study, the researcher considered in detail how to better conduct and have better camera shots. For example, colored tape was decided to be used in the actual study so that the edges of the camera shots could be easily determined. Also, one of the participants from the pilot study was left-handed; therefore, the researcher factored each participant’s dominant hand into the actual study’s design so that the camera would record the participants’ hand writing clearly. After the pilot study, the researcher determined how many times the preservice teachers should be allowed to stop the videos based on the pilot study’s participants’ responses and recommendations.

**Data Collection**

The preservice teacher was not observed in any classroom setting. The data collected consisted of Amy’s responses during a face-to-face, semi-structured interview and written work she produced during the interview. A transcript of the interview was also analyzed to produce data for this study. The interview was designed to explore the preservice teacher’s interpreting strategies of student mathematical thinking.

Various sources were consulted to collect useful videos for Amy to analyze. Considering their length, quality, and content, materials from the teaching and learning modules constructed by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) were selected. The criteria for determining which tasks provided the richest data on student mathematical reasoning were based on the effective teaching practices demonstrated in the videos. NCTM provided an overview of the videos and how they aligned with the teaching practices contained in *Principles to Actions*. Videos and tasks can be accessed at <https://www.nctm.org/PtAToolkit/>. The website has PowerPoint presentations, the video performances, lesson plans for each task, and transcripts of each recorded task while it was being performed. The Hexagon and the Two Storage Tanks tasks’ materials can be accessed with NCTM membership, whereas the Counting Cubes task’s materials can be accessed without such membership.

	Establish math goals to focus learning	Implement tasks that promote reasoning and problem solving	Use and connect math representations	Facilitate meaningful math discourse	Pose purposeful Questions	Build procedural fluency from conceptual understanding	Support productive struggle in learning math	Elicit and use evidence of student thinking
<b>Middle School</b>								
Candy Jar*								
Calling Plans 2								
Hexagon†								
Counting Cubes†								
Two Tanks†								
Triangle								

Figure 1: The screenshot of the middle school NCTM tasks with their related effective teaching practices on the top of the table

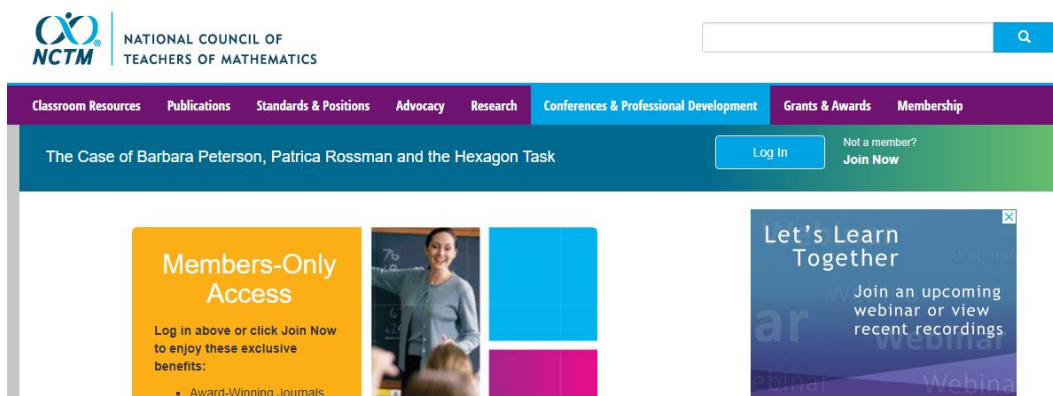


Figure 2: The screenshot of the NCTM website for accessing their materials

Student mathematical reasoning was the main focus of this study; therefore, the Hexagon, Counting Cubes, and Two Storage Tanks tasks were included, whereas the Calling Plans and Triangle tasks were excluded. The effective teaching practice demonstrated in the Hexagon task video was intended to support the productive struggle in learning mathematics. The effective teaching practices in the Counting Cubes task video were focused on using and connecting mathematical representations and facilitating meaningful mathematical discourse. The effective teaching practices in the Two Storage Tanks task video were concerned with using and connecting mathematical representations, posing purposeful questions, as well as eliciting and using evidence of student thinking. The commonality among these three tasks was their focus on student mathematical reasoning. The effective practices of the two tasks that were not selected (Calling Plans and Triangle) were, respectively, posing purposeful questions and building procedural fluency from conceptual understanding. These two tasks had less focus on students' reasoning and were focused more on teaching strategies and students' procedural understanding.

1. In the Hexagon task video,

Students tried to find the patterns of the perimeters of trains consisting of hexagonal wagons depicted with visual models. The visuals of the first four trains were given to students. The perimeter of the first train was 6 and consisted of one hexagonal wagon. The perimeter of the second train was 10 and consisted of two hexagonal wagons sharing one common side. The perimeter of the third train was 14, consisting of three hexagonal wagons with adjacent hexagons sharing one common side. The perimeter of the fourth train was 18, and it consisted of two hexagonal wagons with adjacent hexagons sharing one common side. The visual representation of the Hexagon task which can be accessed at <https://www.nctm.org/Conferences-and-Professional-Development/Principles-to-Actions-Toolkit/The-Case-of-Patrica-Rossman-and-the-Hexagon-Task/> was as follows:

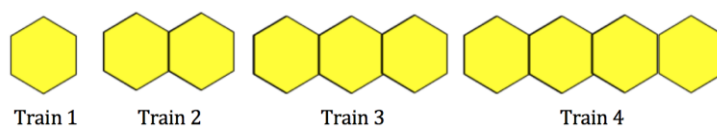


Figure 3: Visual representation of the Hexagon task

The video started with one student from a group of students counting the perimeter of the trains as 26, 30, 34, 38, and 42 by emphasizing the pattern in the numbers. Then, the teacher in the video asked the students to find the perimeter of the 10<sup>th</sup> train by using the patterns in the first four trains. Another student stated that the perimeter of the first train was six, and they could add four each time to the perimeter of the first train until they had 10 trains. The teacher then posed some questions to the students designed to promote their reasoning skills and critical thinking. The teacher in the video asked her students to show her the increase of four in the picture. One student responded that each hexagon in the middle of the train added four sides to the perimeter. Next, the teacher asked her students how much the hexagons at the beginning and at the end added to the perimeter of the train. They responded that each edge added five sides to the perimeter. After students recognized that the hexagons at the beginning and the end added five sides, whereas the hexagons in the middle added four sides to the perimeter of the trains, the



teacher in the video asked her students to visualize in their minds how the 10<sup>th</sup> train would look like. She asked her students to explain their reasoning on the board. Students came up with the idea that the two hexagons on the edges added five sides, whereas the remaining eight hexagons in the middle added four sides to the perimeter of the hexagon.

2. In the Counting Cubes task video,

Students tried to find the patterns of the number of cubes in each building that consisted of five extensions. The first building consisted of one cube, the second building of six cubes, and the third building of 11 cubes. The visual representation of the Counting Cubes task which can be accessed at <https://www.nctm.org/Conferences-and-Professional-Development/Principles-to-Actions-Toolkit/The-Case-of-Peter-Dubno-and-the-Counting-Cubes-Task/> was as follows:

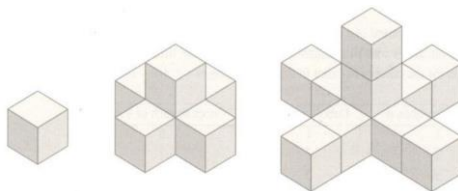


Figure 4: Visual representation of the Counting Cubes task

Students were asked to find the number of cubes for the  $n^{\text{th}}$  building by using the pattern in the first three buildings. They were also asked to find the number of cubes in the fifth building as well as to check their answers by constructing the fifth building. Two groups of students found different formulas for their patterns depending on how they defined the variable. One group consisting of two boys, Arden and Yoshio, found the pattern of the total number of cubes by using the formula  $5n + 1$  where  $n$  referred to the number of cubes in each extension. Arden first explained their formula  $5n + 1$  and the meaning of  $n$  in their formula. Then, Yoshio explained the volume of the 5<sup>th</sup> building as  $5 \times 4 = 20$  and  $20 + 1 = 21$  where four referred to the number of cubes in each extension of the fifth building. They used *volume* referring to *the number of cubes* when they explained their solution. On the other hand, the other group, consisting of two girls, Cassie and Deirdre, found the pattern of the total number of cubes by developing the formula  $5n - 4$  where  $n$  referred to the building number. Cassie claimed that Arden and Yoshio's formula did not work for the first building. Arden defended that their formula worked for the first cube as well by using  $5 \times 0 = 0$  and  $0 + 1 = 1$  cube. The teacher in the video posed questions about why two groups of students found different patterns and what the similarities and differences were between the reasoning of these two groups of students. Another student from the video explained that what the variable  $n$  referred to was different in two groups' formulas. Next, the teacher in the video asked Yoshio to explain the differences and similarities between their formula and the two girls' formula. In the end of the video, Arden explained that both their formula and the girls' formula could be used to find the number of cubes for each building.

3. In the Two Storage Tanks task video,

Students tried to find the amount of water in two storage tanks, one losing water while the other gained water simultaneously, but at different rates denoted by a graph. In the graph, one tank started with 900 gallons of water and lost 50 gallons of water in one hour. The other tank started with 300 gallons of water and gained 25 gallons of water in the same one hour. The visual representation of the Counting Cubes task which can be accessed at <https://www.nctm.org/Conferences-and-Professional-Development/Principles-to-Actions-Toolkit/The-Case-of-Elizabeth-Brovev-and-the-Two-Storage-Tanks-Task/> was as follows:

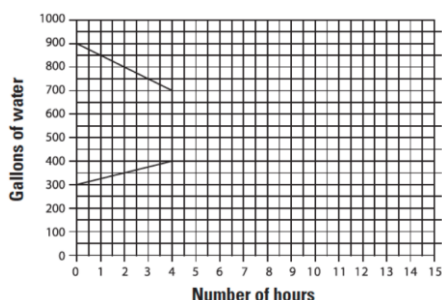


Figure 5: Visual representation of the Two Storage Tanks task

The teacher in the video posed questions to four students consisting of two boys and two girls in a group to help them develop equations to solve for the amount of water in each tank. In the beginning, the teacher asked one student, Marshall, what 900 referred to in the graph. Marshall explained that 900 was the *head start* referring that it was the starting amount of water for the tank which was losing water. The teacher asked another student in the group, Nicole, what 50 referred to in the graph. Nicole explained that 50 was the amount of water lost “every time”. Then, the teacher asked what the *time* referred to, and the other female student in the group explained that *time* referred to “every hour.” Next, the teacher asked another student, Leon, whether there was another equation that Leon wanted to explain in the graph. Leon explained the equation for the tank which was gaining 25 gallons of water in one hour. He explained that the tank was gaining 50 gallons of water. However, the tank in the graph was in fact gaining 25 gallons of water in one hour. The teacher asked Leon the amount of water after one hour to challenge him. After the teachers’ prompts, the students in the group recognized that the tank was gaining 25 gallons of water, not 50 gallons of water in every hour. In the end of the video, the teacher asked the students to revise their equations based on the graph.

As part of the broader study, firstly the preservice teacher was asked to solve each of the three tasks as many ways as possible so that she would be better positioned to interpret student reasoning. After solving the tasks, the preservice teachers watched the videos about each task. The video for each of the three tasks was approximately five minutes long. In each video, middle school students solved a math task either as a small group or as a whole class. At the beginning of the interview, the researcher told Amy that she would watch each video twice.

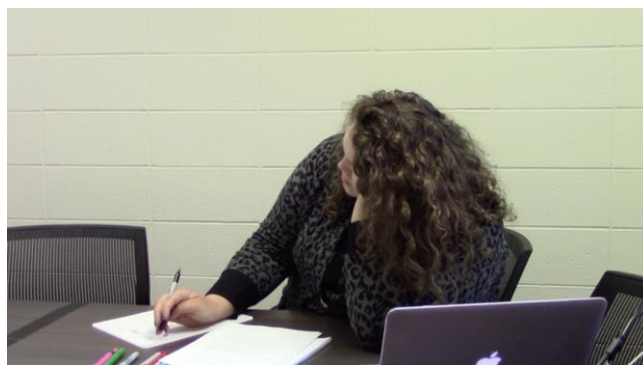


Figure 6: A screenshot of the interview when Amy was watching the NCTM videos.

The first time, she watched the video without stopping the video or making comments on it. However, she could take notes if she wished. Her first time watching the video, she was asked what she noticed about student mathematical reasoning. She was asked to pay attention to student mathematical reasoning in the video, but she was not prompted to pay special attention to any of the student mathematical reasoning. The researcher considered how much to ask the preservice teacher about the video so as not to affect the preservice teacher’s interpretations of what she noticed. Possible probes for the first watching of the video were as follows:

- a) What did you notice about students’ mathematical reasoning? What caught your attention?
- b) Did you notice any mistakes or misconceptions?

- c) Did you notice any similarities between students' mathematical reasoning in the video?
- d) Did you notice any differences between students' mathematical reasoning in the video?

After watching the video, she explained what she noticed about student mathematical reasoning, whether she noticed any students' mistakes or misconceptions, and if she identified any similarities or differences between student mathematical reasoning. After recording her responses, she watched the video a second time. This time, she watched the video with the remote, and she was told that she could stop the video whenever she wanted, as many times as she wanted. She was told to note more specific aspects of students' mathematical reasoning and was given a table consisting of four columns, each labeled respectively: important mathematical ideas, students' mistakes and misconceptions, similarities between student mathematical reasoning, and differences between student mathematical reasoning. Possible probes for the second watching of the video were as follows:

- a) What are the important aspects of students' mathematical reasoning?
- b) What are students' mistakes and misconceptions?
- c) What are similarities between students' mathematical reasoning in the video?
- d) What are the differences between students' mathematical reasoning in the video?

Similar to the first watching of the video, the researcher maintained the interview questions as broad as possible. She aimed not to lead Amy toward any specific student or any specific aspect of the video so as not to impact her interpretations. She recorded her responses on a table when she watched the videos a second time.

Regarding the number of times participants were shown the video for each task, Mason (2002) preferred to show a video only once because things happen only once in real life. He thought that watching a video once would approximate the actual teaching environment. However, in this study, video studies are considered to be a useful tool for the preservice teacher to learn the practice of teaching and for the researcher to explore her knowledge. The reasoning of the researcher of this study was consistent with Sharpe, Hu, Crawford, Gopinathan, Khine, & Moo's (2003) claim that they "*had naively assumed that it would be easy for everyone to make sense of a 3-min video clip during the conference. In fact, we found that we had to run the clips backwards and forwards on a number of occasions to make sense of them*" (p. 539). Thus, the researcher of this study chose to show each video twice. When she watched a video for the second time, she had an opportunity to add more information and to confirm or change her thought from watching the video the first time.

### **Data Analysis**

Coding for the interpretation phase of professional noticing was based on the participant's responses regarding 1) important mathematical ideas, 2) mistakes and misconceptions, 3) similarities between students' reasoning, and 4) differences between students' reasoning in the videos. A three-point rubric was used for measuring the preservice teacher's interpretation strategies. Jacobs et al.'s (2010) description of robust evidence, limited evidence, and lack of evidence of teachers' interpretations of children's understanding impacted this research. The extent of the preservice teacher's interpretation strategies was related to the details she provided and evidence she supplied. The following factors were considered when reviewing the participant's explanations: 1) the depth of details she provided regarding specific children's strategies, 2) whether she focused on specific children versus a group of children, 3) the extent of specificity she provided regarding mathematical concepts children need to know, and 4) whether she made overgeneralized conclusions. The following response of Amy, for example, was regarded as robust evidence of her interpretations:

*One kid was looking from at one hour time point, so looking at the time frame of zero to one hour and not paying attention to what the y axis represents. So, it is half way between two grid lines that must represent like 50. The next grid line was 400, and the other one was 900. Whereas another girl, which was a lot smarter, you want to find or like a smarter decision in this case wanted to look at the two-hour mark because it actually crosses a grid line exactly. So, that looking at the amount of water at different time points, another kid could just look straight at 400 because that is where it goes or at 4 hours because that's where it crosses the 400 line.*

In her interpretations above, Amy was able to specify which students reasoned in which way. Also, she provided specific numbers and concepts from the video. She compared different students' thinking and explained her reasoning. The following response of Amy, for example, was regarded as limited evidence of her interpretations:

*The easiest way to see the addition of 4 to each subsequent perimeter is if you add the hexagon to the middle, so like from train 3 to train 4, you've got 3 hexagons, then you've got 4 hexagons. Well, that fourth hexagon is being added somewhere in the middle. So, that's why we are adding 4.*

In her interpretations above, Amy was able to provide some numbers from the task. However, she did not relate her interpretations with a specific student's reasoning or a group of students' reasoning in the video. The following response of Amy, for example, was regarded as lack of evidence of her interpretations:

*The third similarity was just they all made an equation. They all realized that they needed to make an equation, but they are working together, and so they all answer different questions that one kid was speaking as a group. So, they pretty much agreed on everything, and everything was kind of similar in their reasoning from what I can see.*

In her interpretations above, Amy made overgeneralized conclusions and did not elaborate on her reasoning. Her language was vague and did not specify any student or students in her interpretation.

### Findings

The following three figures were Amy's written work. Amy's written work on the table when she watched the Hexagon task a second time was as follows:

Important Mathematical Ideas	Mistakes and Misconceptions of Students	Similarities Between Students' Mathematical Reasoning	Differences Between Students' Mathematical Reasoning
- patterns - perimeter - reason for patterns	only count by 4 to get the answers	- middle hexagons have 4 sides - end hexagons have 5 sides	- add 1 hexagon to middle - add hexagon to end and old end becomes a middle piece

Figure 7: Amy's written work in the Hexagon task

Amy's written work on the table when she watched the Counting Cubes task a second time was as follows:

Important Mathematical Ideas	Mistakes and Misconceptions of Students	Similarities Between Students' Mathematical Reasoning	Differences Between Students' Mathematical Reasoning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- volume patterns</li> <li>- define variable</li> <li>- define what equation equals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- volume # of cubes</li> <li>- cubes and cm<sup>3</sup> confused</li> <li>- that equation aren't equal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <del>volume</del> # of cubes increases by 5 from each building to next</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- define n as length of arm and define n as building #</li> <li>- what 1 and 4 represent</li> </ul>

← group 1  
← group 2

↓  
 what if lengths of sides of cubes aren't 1?

Figure 8: Amy's written work in the Counting Cubes task

Amy's written work on the table when she watched the Two Storage Tanks task a second time was as follows:

Important Mathematical Ideas	Mistakes and Misconceptions of Students	Similarities Between Students' Mathematical Reasoning	Differences Between Students' Mathematical Reasoning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- starting point</li> <li>- loss/gain of water</li> <li>- rate of change</li> <li>- equation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- not looking at math problem in context</li> <li>- incorrectly finds rate of tanks</li> <li>- not using math language</li> <li>- what's 50? hours</li> <li>- reading graph</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- decrease and increase</li> <li>- agree even on wrong answer</li> <li>- equation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- looking at amount of water at diff time points</li> </ul>

Figure 9: Amy's written work in the Two Storage Tanks task

In the following section, this study evaluated Amy's performance on tasks requiring her to identify the following themes in student mathematical reasoning from the videos: 1) important mathematical ideas, 2) mistakes and misconceptions, 3) similarities between students' reasoning, and 4) differences in students' reasoning.

## First Theme: Important Mathematical Ideas

In the following section, the preservice teacher's responses on the first theme, important mathematical ideas, was explained on the Hexagon, Two Storage, and Counting Cubes tasks.

### *Hexagon task*

The first time she watched the video, Amy identified patterns as an important mathematical idea, explaining, "... they did figure out the pattern. They first figured it out with the perimeter, just adding 4 each time but then they were also able to pick out why there was four, where was actually 4 coming from the diagram." The second time Amy watched the video, she indicated that 1) patterns, 2) the perimeter, and 3) reasoning for patterns are important mathematical ideas. Amy stated that "if you can recognize the patterns, then you can get a deeper understanding of the math," explaining, "the reason why I think patterns are like important is, I mean anybody can sit there and count, but you don't want to count. We want them to see the bigger picture in that as there are patterns to it." In terms of how students use patterns, Amy expressed that students "were able to pick out why we are adding 4"

Amy described the perimeter as being one of the important mathematical ideas students needed to understand: "them (referring to the students) being able to recognize that just because the hexagon has six sides, we are not counting six sides in the perimeter. You know you need to understand what the perimeter is." Amy explained reasoning for patterns as an important mathematical idea as follows:

*The easiest way to see the addition of 4 to each subsequent perimeter is if you add the hexagon to the middle, so like from train 3 to train 4, you've got 3 hexagons, then you've got 4 hexagons. Well, that fourth hexagon is being added somewhere in the middle. So, that's why we are adding 4. But then, another student was saying that you are going to add that fourth hexagon to the end but then the old one becomes the middle piece. So, like that end piece that had five now has four and the new end piece has 5. So, that was kind of the differences of where you are going to put that extra hexagon.*

During the first viewing, Amy noticed the students understood that there was a pattern between the perimeters of the trains. However, it was only after she paused that she noticed the relationship between the pattern and the perimeter concepts was important.

### *Counting Cubes task*

When Amy first watched the video, she stated that the definition of the variables was an important mathematical idea: "The second group, the two girls, they pretty much have the same idea with different equations. So, they've got to a discussion about how defining the variable is really important." The second time watching the video, Amy considered 1) volume, 2) patterns, 3) defining variables, and 4) defining what each of the expressions referred to (i.e., explaining what  $5n + 1$  and  $5n - 4$  refer to) as important mathematical ideas. In terms of volume as an important mathematical aspect, Amy explained that, "The volume is important because otherwise, they can't even answer the question you are looking for." Regarding patterns as another important mathematical aspect, she said that, "Everything in math is about patterns and recognizing what is going on. That is important to be able to set the equations." To consider defining variables as an important mathematical aspect, she asserted that,

*Defining variable is important because, you know, what does  $n$  represent? Because the second group, they were trying to say that this  $5n + 1$  equation is not always going to work because they were considering  $n$  to be the number of the building. If we said that  $n$  was the number of, like, what the building number it was in this first equation, it would not always be right. In fact, I do not think it ever be right because they are going off the leg length, the length of one arm as what  $n$  represents in this equation and here, it is the building number. So again, we have to know what the variable is or else we are going to get the wrong answer.*

Regarding defining what each of the expressions  $5n + 1$  and  $5n - 4$  referred to as an important mathematical aspect, Amy noted that,

*This is just the volume and the number of cubes. That is a huge difference and it becomes a huge difference if, like our volume, I just made a note 'what if the lengths of the sides of the cubes are*

*not one?’ Well then,  $5n + 1$  is not going to equal to the volume. So, we have to make sure that we are clear on what we are finding the answer to. Like, is this the half of the volume, for example?*

Amy quickly noticed that the students comprehended they needed to solve for a variable. However, it was only after she slowed down that she noticed the students were relying on their understanding of the patterns to develop variable equations.

### ***Two Storage Tanks task***

Her first time watching the video, Amy regarded the time as an important mathematical idea, explaining,

*The first girl said that you lose 50 every time. Well, what is every time? And that is really important in an equation like this. Are you losing 50 gallons a day because that is going to make a difference. Are you losing 50 gallons every 3 hours, every hour?*

The second time she watched the video, in terms of the important mathematical ideas, Amy asserted that 1) starting point, 2) loss or gain of water, 3) rate of change, and 4) equation were important ideas. Amy explained that starting point was an important mathematical idea:

*So, an important aspect was that there was a starting point for the number of gallons in each of the tanks. That is really important to make the equation. It is important to even solving the whole problem, but they recognized they caught different things, I guess. I hear one student called [it] “the head start,” but they recognized that there is a starting point on your y intercept.*

Amy explained why understanding the loss or gain of water was an important mathematical idea:

*It is important to know which one you are working with because a loss or gain is a big difference, and it contributes being able to solve the problem. But they realize that one tank was losing water, so you want to subtract water from it; the other one was gaining water, so you want to add water to it.*

To explain why the rate of change was the third important mathematical idea, Amy noted that,

*Understanding slope is really important even though they did not really talk about that much, but they can tell from their mistake that rate of change makes a big difference.” An equation was the fourth important mathematical idea, which Amy explained by saying: “So, they were not just like trying to use the table. They could use an equation to solve this.*

Amy noticed that one female student in the video talked about the amount of change over time. However, it was only after she slowed down that she noticed there were more important mathematical concepts such as starting point, loss or gain of water, rate of change, and the equation, which were discussed in the video. During the second viewing, Amy provided more concepts. She not only emphasized what students mentioned in the video but also what they did not mention but important in the task.

### **Second Theme: Students’ Mistakes and Misconceptions**

In the following section, the preservice teacher’s responses on the second theme, students’ mistakes and misconceptions, was explained on the Hexagon, Two Storage, and Counting Cubes tasks.

#### ***Hexagon task***

Her first time watching the video, Amy did not report any mistakes or misconceptions. The second time she watched the video, Amy regarded only counting by 4 to get the answer as a student mistake or misconception. She asserted that,

*[The] first train has a perimeter of 6. That does not really fit in our pattern while we go from zero to 4. Why did we start out with 6? why are we counting by 4? And so, I also think just the misconception is that you would only count by 4, may be ‘only count by 4’ because that is not the only way you could do it.*

### **Counting Cubes task**

Her first time watching the video, Amy described students' mistakes and misconceptions as follows:

*The misconception is just that there can't be more than one equation to define this pattern. The mistake is just, I mean the technicality, the  $5n + 1$  is equal to the volume, which like I said is not always going to be true. So, that is to me, a mistake even though they've pretty much got the idea. But then, I do like how they kind of worked it out and realized that these equations were not the same depending on what your  $n$  is.*

The second time Amy watched the video, she noticed the following mistakes and misconceptions: 1) volume being equal to the number of cubes, 2) cubes and  $\text{cm}^3$  were confused, 3) equations are not equal/cannot be equal. With respect to volume being equal to the number of cubes, Amy stated that, "I just made a note 'what if the lengths of the sides of the cubes are not one?' Well then,  $5n + 1$  is not going to equal to the volume." Pertaining to the second mistake and misconception, cubes and  $\text{cm}^3$  being confused, Amy gave the following example:

*You can tell that the kid kind of stumbles whenever he is giving the explanation that  $5n + 1$  ... or he said that from building 1 to building 2, the volume increases by 5 cubic centimeters. Well, you know, are you increasing by 5 cubes or are you increasing by 5 cubic centimeters, which 5 cubic centimeters would be true? If the lengths of the sides of the cubes are one, then you would be increasing by 5 cubic centimeters and that would be okay if we are going to make a rule that our cubes are just one by one by one or are you just increasing by 5 cubes, in general.*

In terms of the third misconception, that equations are not equal/cannot be equal, Amy explained the following:

*The other misconception of the students was that the equations the two groups gave could not be equal and that they were not equal. And so, I think that it comes down to defining your variables and that these two equations could be worked out where they are equal to each other. It is the same equation, just written differently, because we have defined our variables in different ways.*

Amy quickly noticed the students had misapprehended what to consider as the equation of the pattern. However, it was only after she watched the video a second time that she noticed more details about students' misunderstanding of the need to have only one equation for the pattern of the number of cubes.

### **Two Storage Tanks task**

Her first time watching the video, Amy explained that the students erroneously thought that tank W was gaining 50 gallons every hour instead of 25 gallons every hour, which "just came from reading the graph wrong." The second time she watched the video, Amy noticed the following student mistakes and misconceptions: 1) not looking at the math problem in context, 2) incorrectly finding the rate of tank W, 3) not using math language, 4) what is 50 hours? and 5) reading the graph. With respect to not looking at the math problem in context, Amy explained that, "[Students] are just trying to solve two equations; they were not really thinking about what it means... So, not looking at the math problem in context is a problem." Regarding the second mistake or misconception, incorrectly finding the rate of tank W, Amy stated that, "The student incorrectly found the rate of tank W. And so, that was gaining 50 gallons every hour when it was actually only gaining 25 gallons every hour." Pertaining to the third mistake or misconception, not using math language, Amy stated the following:

*Not using mathematical language is important to me. So, you know, I am subtracting by 50. 900 is the head start. Like 900 is your  $y$  intercept; 900 is your initial number of gallons. So, I just think that using correct mathematical language will make it a little bit more concise and easier to talk about.*

In addition, Amy stated that one of the students did not know what 50 refers to, explaining,

*The teacher asked what is 50 and the kid said hours at first. So, this just goes back to looking at the problem in context. Well, that 50 is the number of gallons. Look at what your axes of the*



*graph represent. Well, the y axis represents the gallons of water. So, you are losing 50 gallons of water over an amount of time, and it just happens to be an hour. And so, probably made that mistake, just guessing. I mean they are like, okay, 50 is either the number of hours or gallons of water and just took a wild guess.*

Also, she explained the fifth mistake as “The other mistake is just like reading the graph in general. So, you know, and that comes from incorrectly identifying what 50 is and incorrectly finding the rate of change of tank W.” Some of the mistakes that Amy provided were related. For instance, 50 gallons per hour vs. 25 gallons per hour was related to reading the graph wrong because the mistake was related to not understanding the scale on an axis.

Amy noticed students’ inability to read the graph correctly. However, it was only after she slowed down that she noticed more details about where students made mistakes and where the misconceptions occurred in the video.

### **Third Theme: Similarities in Students’ Reasoning**

In the following section, the preservice teacher’s responses on the third theme, similarities in students’ reasoning, was explained on the Hexagon, Two Storage, and Counting Cubes tasks.

#### ***Hexagon task and Counting Cubes task***

In the Hexagon task video, during both the first and second viewing, Amy noted that students understood that the first and last hexagons contribute 5 edges to the perimeter while the middle hexagons each contribute 4 units to the perimeter. Amy’s observations did not change from her first to second viewing of the video on the similarities in students’ reasoning.

In the Counting Cubes task video, her first time watching the video, Amy stated that both groups “recognized the pattern of how many cubes they are going to have.” The second time watching the video, Amy noted that the students realized that the number of cubes increased by 5 from each building to the next. Amy noticed more details about the patterns of the cubes, such as the number of increases by 5 cubes, regarding the similarities in students’ reasoning.

#### ***Two Storage Tanks task***

Her first time she watched the video, Amy did not notice any similarities in student mathematical reasoning. The second time Amy watched the video, she noticed the following similarities in student mathematical reasoning: 1) decreasing and increasing, 2) agreeing even on a wrong answer, and 3) recognizing that they needed to come up with an equation. Amy noted that two students “both recognized the tanks are decreasing and increasing in the amount of water.” She recognized that two students “agreed that the second tank was gaining 50 gallons every hour,” even though this answer was not correct. Amy expressed the third similarity in students’ thinking, equation, as follows:

*The third similarity was just they all made an equation. They all realized that they needed to make an equation, but they are working together, and so they all answer different questions that may be one kid was speaking as their group. So, they pretty much agreed on everything, and everything was kind of similar in their reasoning from what I can see.*

She meant that students came up with an equation as a group, and one student each time was explaining different parts of the equation on behalf of the group, and the rest of the group members were agreeing with each of the students who spoke on behalf of the group. The second and third similarities that she reported were related to each other. Amy provided more details about the similarities in students’ reasoning about how many students reasoned similarly. After she watched the video a second time, she noticed the number of students, two, who reasoned similarly.

### **Fourth Theme: Differences in Students’ Reasoning**

In the following section, the preservice teacher’s responses on the fourth theme, differences in students’ reasoning, was explained on the Hexagon, Two Storage, and Counting Cubes tasks.

### **Hexagon task**

Her first time watching the video, Amy did not notice any differences in student mathematical reasoning. The second time she watched the video, Amy considered 1) adding 1 hexagon to the middle and 2) deciding to add a hexagon to the end of the sequence so that the old end of the sequence becomes a middle section would indicate differences in student mathematical reasoning. In terms of adding one hexagon to the middle as the difference between student mathematical reasoning, Amy stated that,

*The easiest way to see the addition of 4 to each subsequent perimeter is if you add the hexagon to the middle, so like from train 3 to train 4, you've got 3 hexagons, then you've got 4 hexagons. Well, that fourth hexagon is being added somewhere in the middle. So, that's why we are adding 4.*

Amy argues that some students' abilities to recognize that the hexagon sequence could be altered as part of their process for solving the problem indicated different proficiencies in students' reasoning abilities. She further explained that,

*Another student was saying that you are going to add that fourth hexagon to the end but then the old one becomes the middle piece. So, like that end piece that had five now has four and the new end piece has 5. So, that was kind of the differences of where you are going to put that extra hexagon.*

The first and the second differences that Amy provided were related to each other because in both scenarios, students recognized that each time a new hexagon was added, they also added four sides to the perimeter. However, in the first method, students considered adding the new hexagon in the middle of the previous train, whereas in the second method, students considered adding the new hexagon in the end of the previous train, and the older hexagon at the end of the previous train became the middle hexagon.

### **Counting Cubes task**

Her first time watching the video, Amy reported the definition of the variables as the differences between student mathematical reasoning: "Differences would be what they have defined to be the variable. Are we going to use the length of arms or legs, whatever you want to call them or are we going to use the building number?" The second time she watched the video, Amy regarded the differences between student mathematical reasoning as follows: 1) group 1 defining  $n$  as length of arm and group 2 defining  $n$  as building number and 2) what 1 and 4 represent in the expressions  $5n + 1$  and  $5n - 4$ , respectively. She explained that,

*Group 1 was looking at 1 as being that beginning volume or beginning number of cubes. You are starting out with one cube, like that's your beginning, whereas the second group was kind of thinking that, let's do 5 times the building number and then we need to subtract 4.*

Amy was more specific in explaining what she noticed as the differences in students' reasoning in the Counting Cubes task. She labeled the groups as group 1 and group 2 when she explained the differences. She also noticed more details about the meaning of the variables after she watched the video a second time. She noticed that in their representations, students referred to the variable as  $n$ . She elaborated the group's reasoning in more detail with specific numbers such as explanations of 1 in the expression  $5n + 1$  and 4 in the expression  $5n - 4$ .

### **Two Storage Tanks task**

The first time Amy watched the video, she did not notice any differences in student mathematical reasoning. The second time she watched the video, Amy noticed that looking at the amount of water at different time points indicated a difference in student mathematical reasoning. She explained that,

*One kid was looking from at one hour time point, so looking at the time frame of zero to one hour and not paying attention to what the y axis represents. So, it is half way between two grid lines that must represent like 50. The next grid line was 400, and the other one was 900. Whereas another girl, which was a lot smarter, you want to find or like a smarter decision in this case*

*wanted to look at the two-hour mark because it actually crosses a grid line exactly. So, that looking at the amount of water at different time points, another kid could just look straight at 400 because that is where it goes or at 4 hours because that's where it crosses the 400 line.*

During her second viewing of the video, Amy noticed that what students looked at regarding the range of time differed: either one, two, or four hours. She noticed the differences among three students' reasoning when she paused the video during the second viewing.

### Discussion

Amy focused on groups of students rather than a specific student, and she provided sufficient details regarding students' strategies. The following demonstrates one of her detailed explanations:

*The easiest way to see the addition of 4 to each subsequent perimeter is if you add the hexagon to the middle. So, like from train 3 to train 4, you've got 3 hexagons; then you've got 4 hexagons. Well, that fourth hexagon is being added somewhere in the middle. So, that's why we are adding 4 [to the perimeter]. But then, another student was saying that you are going to add that fourth hexagon to the end, but then the old one becomes the middle piece. So, like that end piece that had five now has four and the new end piece has 5. So, that was kind of the differences of where you are going to put that extra hexagon.*

It is possible that what she paid attention to might impact her interpreting skills. Studies also argues that attending and interpreting skills are related to each other (Jacobs et al., 2010; Fisher, Thomas, Jong, Schack, & Dueber, 2019). With regard to specific concepts students used, Amy identified important concepts, such as perimeter, pattern, rate of change, slope, intercept, equation, variable, and volume; however, she did not define those concepts. Additionally, the following excerpt demonstrates Amy's tendency to make overgeneralized conclusions:

*The third similarity was just they all made an equation. They all realized that they needed to make an equation, but they are working together, and so they all answer different questions that one kid was speaking as a group. So, they pretty much agreed on everything, and everything was kind of similar in their reasoning from what I can see.*

She considered that all of the students shared similar reasoning approaches; however, she did not have enough evidence to properly conclude that all of the students in the group were thinking in similar ways. This overgeneralization of regarding students as a group was a similar tendency in Fernández, Coles, and Brown's (2013) study. It is possible that students preferred to be quiet and did not express what they understood or did not understand. Because she did not have access to each of the students' reasoning and only one student was talking, the assumption that the students were using the same reasoning approaches because some of them were quite is a possible fallacy. Quite students do not necessarily indicate that they did not use different reasoning strategies. It was possible that some of the students did not follow their peers' examples and simply preferred to remain quiet and not share their processes. Amy mostly provided valid judgements and supported her reasoning with evidence. The strength of her evidence varied depending on what aspects of student mathematical reasoning, either a specific student's reasoning or mathematical aspect of students' reasoning, she focused on. When Amy explained students' reasoning, her explanations did not necessarily reflect the students' reasoning, but rather her own reasoning of the problem. When Amy explained how the reasonings of the two girls and the two boys in the video differed, her explanation of the two girls' understanding of what  $-4$  means in  $5n - 4$  is the same as her own explanation when she solved the problem herself.

*The second group [two girls], you have this height of two and the lengths of the legs are just one. And so, they are subtracting 4 because the height and the lengths of the legs are not the same. Whenever they multiply by 5, they are making the height and the length of the legs the same. And then, they have to subtract 4 to get rid of the extra one of the legs that are not there.*

The two girls explained how they came up with the expression  $5n - 4$  as follows; however, they did not explain what  $-4$  referred to in their expression:

*Originally, we got what Arden [one of the students from the other group of two boys] got, but we tried it out, and it [referring to the expression  $5n + 1$ ] didn't always work with the first one*

*[referring to plugging in 1 to find the number of cubes in the first building]. So, what happened is we came up with  $5n - 4$ , so it's 5 arms and then  $n$  would be the building number. And then you subtract 4 and then you get the number of cubes in the building. So, we wrote up an example and  $n = 2$ , so then  $5 \times 2 - 4$  is  $10 - 4$ , we got 6 cubes in the building.*

The two girls were assuming that the two boys' expression  $5n + 1$  cannot be generalizable, and both girls had difficulties explaining what  $n$  means in the two boys' expression  $5n + 1$ . Rather than these two girls, it was another student in the video who could explain why both the girls' and the boys' expressions actually worked:

*Wait 1 second. I think what Arden is trying to...He defined  $n$  as the length of one arm, so for the first building it would be 0, not 1. And you were trying to do the building number. So, that's what was different about it. That's why you're having this quarrel.*

In addition, instead of the two girls, one of the two boys, Arden, was the one who explained how their expression  $5n + 1$  differed from the two girls' expression  $5n - 4$ . He explained,

*We did the middle square for each arm and then you subtracted 4 middle squares. But what we did is we just added the actual length of the arm excluding the middle square... It's really just the same thing. It just depends on how you think of it.*

Although one student from the class was the one who could explain the meaning of  $n$  in both the girls' and boys' groups, and Arden was the one who could explain the meaning of  $+1$  in the expression  $5n + 1$  and  $-4$  in the expression  $5n - 4$ , Amy interpreted the scene as if the two girls could explain the meaning of  $-4$  in the expression  $5n - 4$ . Since Amy could explain what  $-4$  means in the expression when she solved the problem herself, she subconsciously assumed the girls knew the meaning of  $-4$  in the expression  $5n - 4$ . However, the two girls, in fact, could not explain what  $-4$  refers to, and Amy's interpretation of the two girls' explanation did not actually match up with these girls' actual responses in the videos. In other words, Amy's interpretation emphasized the meaning of  $-4$  in the expression  $5n - 4$  mathematically in isolation from how the two girls actually reasoned through the problem. In general, Amy scored a mix of 1s and 2s on the interpreting skills rubric.

### **Conclusion and Recommendations**

#### **In terms of interpreting important mathematical ideas in students' work in the videos**

It is found that the preservice teacher provided the author of this study with specific important mathematical ideas and explained their meaning in depth. Similarly, Callejo and Zapatera (2017) investigated preservice teachers' noticing of students' thinking by using pattern generalization problems. They identified that five preservice teachers teaching competence levels varied from not identifying any characteristics of students' understanding of pattern generalization to identifying different characteristics of students' understanding in detail. Also, Magiera and Zambak (2021) investigated preservice K-8 teachers' professional noticing of students' justifications and generalizations of figural patterns by using written artifacts and video-records. They found that preservice teachers provided more details about mathematically significant aspects of students' thinking when they analyzed students' written work compared to the video-records. These findings show that preservice teachers have the potential to identify in detail various aspects of student mathematical thinking. More research is needed to explore different ways to help preservice teachers achieve their full potential with regard to identifying and providing explanations of student mathematical reasoning.

#### **In terms of interpreting students' mistakes and misconceptions**

The preservice teacher did not report any student mistakes and misconceptions in the Hexagon task when she watched the video for the first time. The lack of teacher commenting may be linked to the nature of the video-based assessment (Sharpe et al., 2003). There appears to be evidence suggesting that using videos in professional noticing studies does not prompt teachers to comment on mistakes the same way they might when interacting with children in a classroom setting. Also, showing students' written work can impact preservice teachers' interpreting skills differently since preservice teachers can see students' work for longer periods of time rather than momentarily. Therefore, these types of artifacts might have an impact on interpreting strategies (Kersting, 2008; Jakobsen et al., 2014; Kilic, 2018).

These findings are not surprising; the literature indicates that defining (Stahnke et al., 2016) and measuring (Nickerson, Lamb, & LaRochelle, 2017) teachers' professional noticing and using video-based assessments (Kaiser, Busse, Hoth, König, & Blömeke, 2015) could have obstacles. Nickerson et al. (2017) focused particularly on measuring secondary mathematics teachers' professional noticing of student mathematical thinking. They emphasized three methodological challenges: choosing artifacts, deciding the respective sophistication of responses, and a lack of access to secondary level professionals' responses. Kaiser et al. (2015) elaborated more on the methodological challenges of constructing video-based assessments for teachers' competence. They reported the following methodological challenges in developing a video-based assessment instrument for teachers' competence: designing assessment instruments, developing test items, defining "correct" and "wrong," and ensuring sufficient psychometric quality. Researchers need to predict and consider these methodological obstacles before they conduct research on teachers' professional noticing.

When the preservice teacher interpreted students' mistakes or misconceptions, she explained the misconceptions mathematically rather than providing specific examples from the video. Jacobs et al. (2010) underlined the importance of specificity and the extent to which providing details on specific students' reasoning issues can indicate strong interpreting skills. However, her interpretations of the mistakes were potential mistakes that students might have made rather than specific mistakes that students did make in the video. She described the challenging parts of the tasks mathematically and provided some specific details regarding students' reasoning. In the Two Storage Tanks task, for example, Amy was more specific and more student-focused compared to her behavior in the other tasks. The preservice teacher reported that students' mistakes and misconceptions in the Hexagon task were because they did not understand the perimeter of the first two trains. The preservice teacher was able to identify students' mistakes and misconceptions and provide detailed reasoning regarding why she considered these issues students' mistakes or why she believed they indicated students' misconceptions of mathematical principles. Moreover, she reported that students did not understand the meaning of the variables in all three tasks. The preservice teacher's variance in meaningful commentary and feedback across tasks and with regards to content is reflected in research by Choppin (2011) and Ulusoy (2020), respectively. Choppin (2011) found that what teachers noticed gave some information about how those teachers adapted challenging tasks regarding the limitations and advantages of task features as well as how teachers organized student activity while accounting for those task features. Ulusoy (2020) found that when preservice teachers analyzed two mathematics teachers' instructions, preservice teachers improved their attending and interpreting skills regarding content-specific characteristics of instruction rather than general characteristics of instruction. More research is needed to help us understand how and why different tasks and contents might impact preservice teachers' professional noticing differently.

### **In terms of interpreting the similarities between students' reasoning**

The preservice teacher's description of the similarities between students' reasoning was broad. She did not point out any students when she described the similarities; she only identified common student understandings rather than common student misunderstandings in the videos. Teachers' understanding of topics is reflective of their quality of their teaching (Ma, 1999). The literature has shown that interpreting students' misunderstandings and learning from those misunderstandings can provide chances for preservice teachers to check their own generalization knowledge as well as justification of patterns (Tanışlı, Yavuzsoy Köse & Camci, 2017) and how to challenge and control for those tendencies when teaching (Kilic & Dogan, 2021).

### **In terms of interpreting the differences between students' reasoning**

The first time the preservice teacher watched the Hexagon task video and the Two Storage Tanks task video, she did not notice any differences between students' reasoning. She explained the differences in students' reasoning in the Counting Cubes task and Two Storage Tanks task videos by providing evidence when she watched the videos the second time. However, she did not explain the differences between students' reasoning with evidence in the Hexagon task. So, depending on the task and how many times she watched the videos, either one or two times, the extent to which she provided evidence varied. These findings are aligned with Sharpe et al.'s (2003) argument that the number of times

preservice teachers watch the video might have some impact on the depth of detail they provide in their interpretations.

In summary, it is revealed that the strength of the preservice teacher's interpretation strategies varied depending on the tasks. The richness of the student thinking and the abundance of mathematical conversations among the teacher and students in each video might have impacted the difference, even though there could be other possible features of the tasks which impacted the preservice teacher's interpretation strategies. The preservice teacher did not provide detailed explanations of students' reasonings when watching NCTM videos even though she solved all the tasks in multiple ways and explained the key concepts while solving the problems before watching the videos. The literature has also shown that preservice teachers might struggle to provide details about students' reasoning (Didis et al., 2016; Phelps-Gregory & Spitzer, 2018).

### **Acknowledgements**

This study is based on the dissertation study conducted by the researcher, Ebru ERSARI, at the University of Georgia. I would like to thank my advisor Dr. Denise Spangler and my committee members Dr. Anna Conner and Dr. Steve Oliver for providing me thoughtful comments on my study. Also, I want to thank Dr. Andrew Izsák for his support. Special thanks go to the participant of this study, Amy, who accepted to be a part of this study. I would like to thank the Ministry of National Education of the Republic of Turkey for supporting me financially during my study in the United States. Last but not least, I owe special thanks to the editor and the reviewers for their careful reading and invaluable suggestions on the manuscript.

### **Copyrights**

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial- 4.0 International License.

### **Ethics Statement**

In this study, I declare that the rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" are complied with and that we do not take any of the actions based on "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics".

#### **Ethics Committee Approval Information**

The name of Ethics Committee: Institutional Review Board

The date of Ethich Committee Approval: 21.06.2018

Ethics Committee Approval Number: STUDY00006215

## References

- Amador, J. M., Carter, I., Hudson, R. A. ve Galindo, E. (2017). Following a teacher's mathematical and scientific noticing across career progression from field experiences to classroom teaching. In *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 161–181). Cham: Springer.
- Blömeke, S., Gustafsson, J. E. ve Shavelson, R. J. (2015a). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
- Callejo, M. L. ve Zapatera, A. (2017). Prospective primary teachers' noticing of students' understanding of pattern generalization. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(4), 309–333.
- Campbell, B. K. (2018). Toward more student-centered instruction: The advent of teacher noticing and responsiveness in mathematics and science education research. *Journal of the William Mary Educational Review*, 6(1), 24–38.
- Choppin, J. (2011). The impact of professional noticing on teachers' adaptations of challenging tasks. *Mathematical Thinking and Learning*, 13(3), 175–197.
- Didis, M. G., Erbas, A. K., Cetinkaya, B., Cakiroglu, E. ve Alacaci, C. (2016). Exploring prospective secondary mathematics teachers' interpretation of student thinking through analysing students' work in modelling. *Mathematics Education Research Journal*, 28(3), 349–378.
- Dindyal, J., Schack, E.O., Choy, B.H. ve Sherin, M.G. (2021) Exploring the terrains of mathematics teacher noticing. *ZDM Mathematics Education*, 53, 1–16.
- Dreher, A. ve Kuntze, S. (2015). Teachers' professional knowledge and noticing: The case of multiple representations in the mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 88(1), 89–114.
- Dyer, E. B. ve Sherin, M. G. (2016). Instructional reasoning about interpretations of student thinking that supports responsive teaching in secondary mathematics. *ZDM*, 48(1-2), 69–82.
- Fernández, C., Llinares, S. ve Valls, J. (2013). Primary school teacher's noticing of students' mathematical thinking in problem solving. *The Mathematics Enthusiast*, 10(1-2), 441–468.
- Fisher, M. H., Thomas, J., Jong, C., Schack, E. O. ve Dueber, D. (2019). Comparing preservice teachers' professional noticing skills in elementary mathematics classrooms. *School Science and Mathematics*, 119(3), 142–149.
- Fisher, M. H., Thomas, J., Schack, E. O., Jong, C. ve Tassell, J. (2018). Noticing numeracy now! Examining changes in preservice teachers' noticing, knowledge, and attitudes. *Mathematics Education Research Journal*, 30(2), 209–232.
- Heinrichs, H. ve Kaiser, G. (2018). Diagnostic competence for dealing with students' errors: Fostering diagnostic competence in error situations. In T. Leuders, K. Philipp, & J. Leuders (Eds.), *Diagnostic competence of mathematics teachers* (pp. 79-94). Cham: Springer.
- Herppich, S., Praetorius, A. K., Förster, N., Glogger-Frey, I., Karst, K., Leutner, D., ... ve Südkamp, A. (2018). Teachers' assessment competence: Integrating knowledge-, process, and product-oriented approaches into a competence-oriented conceptual model. *Teaching and Teacher Education*, 76, 181–193.
- Hines, E. ve McMahon, M. T. (2005). Interpreting middle school students' proportional reasoning strategies: Observations from preservice teachers. *School Science and Mathematics*, 105(2), 88–105.
- Ingram, J. (2014). Supporting student teachers in developing and applying professional knowledge with videoed events. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 51–62.
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. ve Philipp, R. A. (2010). Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, 41(2), 169–202.
- Jacobs, V. R. ve Empson, S. B. (2016). Responding to children's mathematical thinking in the moment: an emerging framework of teaching moves. *ZDM*, 48(1-2), 185–197.
- Jakobsen, A., Ribeiro, C. M. ve Mellone, M. (2014). Norwegian prospective teachers' MKT when interpreting pupils' productions on a fraction task. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 19(3-4), 135–150.

- Jong, C., Thomas, J. N., Fisher, M. H., Schack, E. O., Davis, M. A. ve Bickett, M. E. (2017). Decimal Dilemmas: Interpreting and Addressing Misconceptions. *Ohio Journal of School Mathematics*, 75(1), 13–20.
- Kaiser, G., Busse, A., Hoth, J., König, J. ve Blömeke, S. (2015). About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 369–387.
- Kersting, N. (2008). Using video clips of mathematics classroom instruction as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845–861.
- Kilic, H. (2018). Pre-service Mathematics Teachers' Noticing Skills and Scaffolding Practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(2), 377–400.
- Kilic, H. ve Dogan, O. (2021) Preservice Mathematics Teachers' Noticing in Action and in Reflection. *International Journal of Science and Mathematics Education*, <https://doi.org/10.1007/s10763-020-10141-2>
- Knievel, I., Lindmeier, A. M. ve Heinze, A. (2015). Beyond knowledge: Measuring primary teachers' subject-specific competences in and for teaching mathematics with items based on video vignettes. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 309–329.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. ve Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76–88.
- Krupa, E. E., Huey, M., Lesseig, K., Casey, S. ve Monson, D. (2017). Investigating secondary preservice teacher noticing of students' mathematical thinking. In E. O. Schack, M. H. Fisher, & J. Wilhelm, (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 49–72). Cham: Springer.
- Louie, N. L. (2018). Culture and ideology in mathematics teacher noticing. *Educational Studies in Mathematics*, 97(1), 55–69.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Magiera, M. T. ve Zambak, V. S. (2021). Prospective K-8 teachers' noticing of student justifications and generalizations in the context of analyzing written artifacts and video-records. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1–21.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. London: Routledge-Falmer.
- Mason, J. (2011). Noticing: Roots and branches. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 35–50). New York: Routledge.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McDuffie, A. R., Foote, M. Q., Bolson, C., Turner, E. E., Aguirre, J. M., Bartell, T. G., ... ve Land, T. (2014). Using video analysis to support prospective K-8 teachers' noticing of students' multiple mathematical knowledge bases. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(3), 245–270.
- Mitchell, R. N. ve Marin, K. A. (2015). Examining the use of a structured analysis framework to support prospective teacher noticing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 551–575.
- Nickerson, S. D., Lamb, L. ve LaRochelle, R. (2017). Challenges in measuring secondary mathematics teachers' professional noticing of students' mathematical thinking. In E. O. Schack, M. H. Fisher, & J. Wilhelm, (Eds.), *Teacher noticing: bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 381-398). Cham: Springer.
- Norton, A., McCloskey, A. ve Hudson, R. A. (2011). Prediction assessments: Using video-based predictions to assess prospective teachers' knowledge of students' mathematical thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(4), 305–325.
- Osmanoglu, A., Isiksal, M. ve Koc, Y. (2015). Getting ready for the profession: Prospective teachers' noticing related to teacher actions. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 29–51.



- Phelps-Gregory, C. M. ve Spitzer, S. M. (2018). Developing prospective teachers' ability to diagnose evidence of student thinking: Replicating a classroom intervention. In T. Leuders, K. Philipp, & J. Leuders, (Eds.), *Diagnostic competence of mathematics teachers* (pp. 223–240). Cham: Springer.
- Santagata, R. ve Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48(1-2), 153–165.
- Schack, E. O., Fisher, M. H., Thomas, J. N., Eisenhardt, S., Tassell, J. ve Yoder, M. (2013). Prospective elementary school teachers' professional noticing of children's early numeracy. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(5), 379–397.
- Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C. ve Llinares, S. (2015). Developing preservice teachers' noticing of students' understanding of the derivative concept. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(6), 1305–1329.
- Sánchez-Matamoros, G., Fernández, C. ve Llinares, S. (2019). Relationships among prospective secondary mathematics teachers' skills of attending, interpreting and responding to students' understanding. *Educational Studies in Mathematics*, 100(1), 83–99.
- Schäfer, S. ve Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34–58.
- Scherrer, J. ve Stein, M. K. (2013). Effects of a coding intervention on what teachers learn to notice during whole-group discussion. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 16(2), 105–124.
- Sharpe, L., Hu, C., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine, M. ve Moo, S. (2003). Enhancing multipoint desktop video conferencing (MDVC) with lesson video clips: Recent developments in pre-service teaching practice in Singapore. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 529–541.
- Shin, D. (2021) Preservice Mathematics Teachers' Selective Attention and Professional Knowledge-Based Reasoning About Students' Statistical Thinking. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1037–1055.
- Simpson, A. ve Haltiwanger, L. (2017). “This is the First Time I’ve Done This”: Exploring secondary prospective mathematics teachers' noticing of students' mathematical thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(4), 335–355.
- Smith, W. M., Beattie, H. L., Ren, L. ve Heaton, R. M. (2020). The evolution of a child study assignment: a potential approach to developing elementary mathematics teachers' professional noticing. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1852346>
- Son, J. W. (2013). How preservice teachers interpret and respond to student errors: ratio and proportion in similar rectangles. *Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 49–70.
- Stahnke, R., Schueler, S. ve Roesken-Winter, B. (2016) Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education*, 48(1), 1–27.
- Star, J. R. ve Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(2), 107–125.
- Superfine, A. C., Fisher, A., Bragelman, J. ve Amador, J. M. (2017). Shifting perspectives on preservice teachers' noticing of children's mathematical thinking. In E. O. Schack, M. H. Fisher, & J. Wilhelm, (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 409–426). Cham: Springer.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tanişlı, D., Yavuzsoy Köse, N. ve Camci, F. (2017). Matematik Öğretmen Adaylarının Örüntüler Bağlamında Genelleme ve Doğrulama Bilgileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 195–222.
- Teuscher, D., Leatham, K. R. ve Peterson, B. E. (2017). From a framework to a lens: Learning to notice student mathematical thinking. In E. O. Schack, M. H. Fisher, & J. Wilhelm, (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, Contexts, and Frameworks* (pp. 31–48). Cham: Springer.
- Tunney, J. W. ve van Es, E. A. (2016). Using video for teacher-educator professional development. *The New Educator*, 12(1), 105–127.

- Ulusoy, F. (2016). Developing prospective mathematics teachers' knowledge for teaching quadrilaterals through a video case-based learning environment. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ulusoy, F. (2020). Prospective teachers' skills of attending, interpreting and responding to content-specific characteristics of mathematics instruction in classroom videos. *Teaching and Teacher Education*, 94, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103103>
- Ulusoy, F. ve akıroğlu, E. (2020). Exploring prospective teachers' noticing of students' understanding through micro-case videos. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 24(3), 253–282.
- van den Kieboom, L. A., Magiera, M. T. ve Moyer, J. C. (2017). Learning to notice student thinking about the equal sign: K-8 preservice teachers' experiences in a teacher preparation program. In E. O. Schack, M. H. Fisher, and J. Wilhelm, (Eds.), *Teacher noticing: Bridging and broadening perspectives, contexts, and frameworks* (pp. 49–72). Cham: Springer.