



JRES

**JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY**

**EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Vol / Cilt:8

Issue / Sayı:2

Year / Yıl: 2021



Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Gazi University Institute of Educational Sciences

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Cilt/Volume: 8 Yıl /Year: 8 Sayı/Issue: 2 - 2021

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

Baş Editör / Editor-in-Chief

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Editörler / Editors

Prof. Dr. Şaban ÇETİN – Doç. Dr. Ayşe YALÇIN ÇELİK

Yayın Editörü / Publishing Editor

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Alan Editörleri / Supervisory Board

Prof. Dr. Ahmet ARIKAN, Prof. Dr. Ali GÜL, Prof. Dr. Ateş BAYAZIT HAYTA,
Prof. Dr. Bülent AKSOY, Prof. Dr. Fatma ARPACI, Prof. Dr. Güler EKMEKÇİ,
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR, Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ, Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU,
Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Prof. Dr. Mehmet KARA, Prof. Dr. Mehmet YILMAZ,
Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Prof. Dr. Pervin ÜNLÜ YAVAŞ, Prof. Dr. Selma YEL, Prof. Dr. Şaban ÇETİN
Prof. Dr. Şebnem KANDİL İNGEÇ, Prof. Dr. Şeref TAN, Prof. Dr. Yasin ÜNSAL,
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Doç. Dr. Banu ALTUNAY, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR,
Doç. Dr. İbrahim Ethem POLAT, Doç. Dr. Selami ERYILMAZ, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ,
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Doç. Dr. Türker KURT, Dr. Öğr. Üyesi Leyla ERCAN ESENTÜRK

Teknik Editör / Technical Editor

Arş. Gör. Ülkü ÇOBAN SURAL

Dil Düzeltisi / Language Redaction

Prof. Dr. Mehmet KARA, Doç. Dr. Cemal ÇAKIR,
Arş. Gör. Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI, Arş. Gör. Büşra GÜVEN,
Arş. Gör. Türkan YILDIRIM

Kapak Tasarım / Cover Design

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Yazışma Adresi / Submission Address

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Gazi University Institute of Educational Sciences

06500 Teknikokullar /Ankara

e-posta / e-mail: etader@gazi.edu.tr

Tel / Phone : +90 312 202 37 51

Basım / Edition: Online

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 8 Yıl: 8 Sayı: 2 - 2021

- ❖ Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünce yayımlanan hakemli bir dergidir.
- ❖ Dergide yayımlanmak üzere gönderilen yazılar, belirtilen kurallara uygun olarak hazırlanmalıdır.
- ❖ Dergide yayımlanan makalelerin içerikleriyle ilgili her türlü yasal sorumluluk yazar(lar)a aittir.
- ❖ Aday makale kabul ve yayım süreci hakkında sorularınız için etader@gazi.edu.tr adresine yazabilirsiniz.
- ❖ Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi'nde yer alan yazılardan kaynak göstermek suretiyle aktarma ve alıntı yapılabilir.

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 8 Year: 8 Issue: 2 - 2021

- ❖ Journal of Research in Education and Society (JRES) is a journal published by Gazi University Institute of Educational Sciences. JRES publishes peer-reviewed studies in the fields of social sciences.
- ❖ Submitted articles should strictly follow the format of the author guidelines.
- ❖ All legal responsibilities related to the contents of the articles published in the journal belong to the author(s).
- ❖ If you have any questions regarding the submission process, please send an email to etader@gazi.edu.tr to contact the editorial office.
- ❖ Articles in JRES can be quoted by following citation rules.

Akademik Danışma Kurulu / Academic Advisory Board

Cilt/Volume: 8 Yıl /Year: 8 Sayı/Issue: 2 - 2021

Prof. Dr. Akeel ALMARAI, Università per Stranieri di Siena, Italy

Prof. Dr. Ali Merthan DÜNDAR, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. George GRIGORE, University of Bucharest, Romania

Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN, Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlhami SİĞİRCİ, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Kalipa T. ATEMOVA, Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan

Prof. Dr. Lamia Khalil HAMMAD, Yarmouk University, Jordan

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Naciye AKSOY, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Nazymgul ALBYTOVA, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Turgunbayeva Botagül ALTAYEVNA, Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan

Doç. Dr. Abdüssamet YEŞİLDAĞ, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Celal Turgut KOÇ, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Elza SEMEDOVA, Khazar University, Azerbaijan

Doç. Dr. Maria AVINO, Università di Napoli "L'Orientale", Italy

Doç. Dr. Rasha SOLIMAN, University of Leeds, England

Dr. Clay M. STARLIN, Worcester State University, USA

Dr. Sue F. Foo, Worcester State University, USA

Dr. Tahsin Khalid, Southeast Missouri State University, USA

Dr. Vina ADRIANY, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of this Issue

Cilt/Volume: 8 Yıl /Year: 8 Sayı/Issue: 2 - 2021

Prof. Dr. Adalet KANDIR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan ERKUŞ, Üsküdar Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Feride BACANLI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Kadir KARATEKİN, Kastamonu Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Akif OCAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Akif SÖZER, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Münevver CAN YAŞAR, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Seyit ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Zafer KUŞ, Ahi Evran Üniversitesi

Doç. Dr. Ali Ertuğrul KÜPELİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Sibel DEMİRTAŞ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Doç. Dr. Çelebi ULUYOL, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Emrah BOYLU, İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Fahriye HAYIRSEVER, Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Fitnat GÜRGİL, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Gülçin Kezban SARAÇOĞLU, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin ÇAKIR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Işıl AYKUTLU, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Meliha TUZGÖL DOST, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Barış EROĞLU, Aksaray Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Görkem CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülseda EYCEYURT TÜRK, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Metin KIRBAÇ, İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERDEMİR, Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nurten KARACAN ÖZDEMİR, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serap Nur DUMAN, Kırıkkale Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Özge ARSLAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi

Cilt: 8 Yıl: 8 Sayı: 2 - 2021

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Vatandaşlık Öğretim Programlarında Kimlik İnşası
.....237-257

Hüseyin OZAN, Zafer KUŞ

The Examination of Relationships among Personal-Familial Qualifications, Levels of Parentification, Depression and Marital Satisfaction of Married Individuals
.....258-279

Evli Bireylerin Kişisel-Ailesel Özellikleri, Ebeveynleştirilme, Depresyon ve Evlilik Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tolga ZENCİR

Temel Eğitim Programlarında Dijital Okuryazarlık280-294

Nilgün ALTUN, Gülgün BANGİR ALPAN

Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinliklerin Farklı Bilişsel Stillerdeki Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kelime İşlemci Programını Kullanabilme Becerilerine Etkisi.....295-313

Nisa YENİKALAYCI, Salih ATEŞ

1952'den 2021'e Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında Sosyal-Duygusal Gelişim
.....314-335

Duygu ÖZDEMİR, Hayriye Miraçnur ERUZUN, Nalan KURU

Farklı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Türk Grafik Sanatı Tarihi Konusundaki Başarılarına Etkisi336-344

Cihan CANBOLAT, Mehmet Ali GÖKDEMİR

Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Bu Stratejilere Etki Eden Faktörler
.....345-361

Özgür K.ÇOBAN, Ayşe YALÇIN ÇELİK, Ziya KILIÇ

Dijital Yerlilerin Gözünden Dijital Okuryazarlık362-377

Ayşe ÖZAYDIN, Orhan KUMRAL

Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumları ile Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi378-398

Mehmet İbrahim TALAN, Gülnihal BOSTAN, Yağmur ÖZTÜRK

DERLEME MAKALE

Sosyal Bilgiler Alanında Vatandaşlık Eğitimi Konuları Üzerine Yapılan Tezlerin Eğilimleri
.....399-417

Zafer TANGÜLÜ, Ayşegül KARAKUŞ

Türkiye'de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistematik İncelemesi418-442

Zehra YAŞAR SAĞLIK, Mustafa YILDIZ

Toplumsal ve Kültürel Değişimlerin Sanat Eğitimine Yansımaları443-461

Kürşat AZILIOĞLU, Meliha YILMAZ

Mesleki Tükenmişlik: Etki Eden Faktörler, Belirtileri ve Sonuçları462-473

İbrahim Yaşar KAZU, Damla YILDIRIM

Web 2.0 Araçları ile İlgili Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi.....474-487

Sibel YAZICI, İjlal OCAK, Münevvere BOZKURT

Gazi University Institute of Educational Sciences

Journal of Research in Education and Society (JRES)

Volume: 8 Year: 8 Issue: 2 - 2021

e-ISSN: 2458 – 9624

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad>

CONTENTS

RESEARCH ARTICLE

Identity Formation in Citizenship Curriculum from Constitutionalism to Republic
.....237-257

Hüseyin OZAN, Zafer KUŞ

The Examination of Relationships among Personal-Familial Qualifications, Levels of Parentification, Depression and Marital Satisfaction of Married Individuals
.....258-279

Tolga ZENCİR

Digital Literacy in Primary Education Curricula280-294

Nilgün ALTUN, Gülgün BANGİR ALPAN

The Effect of Inquiry-Based Activities on the Skills of Pre-service Science Teachers with Different Cognitive Styles to Use the Word Processing Program
.....295-313

Nisa YENİKALAYCI, Salih ATEŞ

Social-Emotional Development in Preschool Education Programs in Turkey from 1952 to 2021314-335

Duygu ÖZDEMİR, Hayriye Miraçnur ERUZUN, Nalan KURU

The Effects of Different Teaching Approaches on Their Success in the Subject of Turkish Graphic Art History336-344

Cihan CANBOLAT, Mehmet Ali GÖKDEMİR

Chemistry Teachers' Instructional Strategies and the Factors That Affect These Strategies345-361

Özgür K.ÇOBAN, Ayşe YALÇIN ÇELİK, Ziya KILIÇ

Digital Literacy through Digital Natives' Eyes362-377

Ayşe ÖZAYDIN, Orhan KUMRAL

Investigation of the Relationship between High School Students' Cyberbullying and Cyber Victimization Situations and Their Perceptions of Loneliness.....378-398

Mehmet İbrahim TALAN, Gülnihal BOSTAN, Yağmur ÖZTÜRK

REVIEW ARTICLE

The Trends of Social Studies Theses Written about Citizenship Education Topics399-417

Zafer TANGÜLÜ, Ayşegül KARAKUŞ

A Systematic Review of Studies on the Use of Web 2.0 Tools in Language Teaching in Turkey418-442

Zehra YAŞAR SAĞLIK, Mustafa YILDIZ

Reflections of Social and Cultural Changes on Art Education443-461

Kürşat AZILIOĞLU, Meliha YILMAZ

Occupational Burnout: Affecting Factors, Their Symptoms and Consequences462-473

İbrahim Yaşar KAZU, Damla YILDIRIM

Analysis of Educational Studies on Web 2.0 Tools474-487

Sibel YAZICI, İjlal OCAK, Münevvere BOZKURT



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 237-257 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.954628

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Vatandaşlık Öğretim Programlarında Kimlik İnşası*

Identity Formation in Citizenship Curriculum from Constitutionalism to Republic

Hüseyin Ozan, Zafer Kuş

ÖZ

Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşasını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma malzemesini, 1908 II. Meşrutiyet'in ilanından 1962 tarihli ilkököl program taslağı ve ortaokul programını kapsayan süreçte yer alan vatandaşlık öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından ilgili kaynakların Osmanlıca asıl metinlerine Milli Kütüphane'den ulaşılmıştır. Öğretim programları içerik analizi yöntemi kullanılarak bireysel kimlik, dini kimlik, toplumsal kimlik ve milli kimlik olmak üzere dört tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Meşrutiyet dönemi öğretim programlarının Cumhuriyet dönemi öğretim programlarından açık bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Meşrutiyet dönemi öğretim programında, milli kimlik kategorisinde "Türk" kimliğinden daha ziyade "Osmanlı" kimliği vurgulanmıştır. 1340 (1924) İlk mekteplerin müfredat programından başlayarak 1962 yılı yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programına kadar Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında en fazla "milli kimlik" vurgulanmıştır. Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında toplumsal kimlik kategorisinde yardımseverlik, sorumluluk, duyarlılık, dayanışma en sık vurgulanan toplumsal değerlerdir. Bireysel kimlik kategorisinde yoğun olarak bireysel görev ve sorumluluklara vurgu yapılmaktadır. Meşrutiyet dönemi öğretim programlarında din vurgusuna doğrudan yer verilip dini sorumluluklara yer verilmiştir. Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında en az vurgu dini kimlik kategorisindedir. İncelenen birçok öğretim programında dini kimliğe ilişkin bir ifadeye rastlanmamıştır.

ABSTRACT

A case study, which is one of the qualitative research designs, was used in this study to examine identity formation in citizenship curriculum from the Constitutional Era to the Republican Era. The study material of this research comprises the citizenship teaching programmes covering the ones from the proclamation of the 2nd Constitutional Monarchy in 1908 to the 1962-dated primary school programme draft and secondary school programme. The researcher accessed the original Ottoman texts of the relevant sources from the National Library. The curricula were analysed in four themes: individual identity, religious identity, social identity, and national identity, by using the method of content analysis. At the end of the research, it was determined that the teaching programmes of the constitutional period are clearly different from the teaching programmes of the republican period. The "Ottoman" identity was emphasized rather than the "Turkish" identity in the Constitutional Era education programme, in the category of national identity. National identity was emphasized mostly in the Republican period citizenship curricula from the 1340 (1924)-dated primary schools' curriculum to the 1962-dated citizenship course education programme. Benevolence, responsibility, sensitivity, and solidarity are the most emphasized social values in the social identity category in the curricula of the Republican period. Individual duties and responsibilities are heavily emphasized in the individual identity category. Emphasis on religion and religious responsibilities were included in the curriculum of the Constitutional period. The least emphasis is on the religious identity category in the curricula of the Republican period. No statement regarding religious identity was found in many of the curricula examined.

Yazar Bilgileri

Hüseyin Ozan

Öğretmen, Milli Eğitim
Bakanlığı, Aksaray, Türkiye
huseyin_ozan68@hotmail.com

Zafer Kuş

Prof. Dr., Ahi Evran
Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye
zaferkus@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Meşrutiyet
Cumhuriyet
Öğretim programı
Kimlik
Kimlik inşası

Keywords

Constitutionalism
Republic
Curriculum
Identity
Identity formation

Makale Geçmişi

Geliş: 19/06/2021

Kabul: 24/06/2021

Atf için: Ozan, H. ve Kuş, Z. (2021). Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşası. *JRES*, 8(2), 237-257. <https://doi.org/10.51725/etad.954628>

Etik Bildirim: Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışma, birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

İnsanlığın var oluşundan günümüze kimlik; bireylerin aile, toplum ve devlet içerisinde konumu ifade eden önemli bir kavramdır. Kimlik kavramının uzun bir tarihi olmasına rağmen, 20. yüzyılda birçok farklı disiplinin araştırma konusu haline gelmiştir. Günümüzde, kimliğe ilişkin tartışmalar da genellikle psiko-dinamik ve sosyolojik yaklaşımlar çerçevesinde sürdürülmektedir (Vatandaş, 2010, s. 18). Bu bağlamda, kimlik kavramını ifade ederken sosyoloji, psikoloji, felsefe, tarih, coğrafya, siyaset bilimi ve vatandaşlık gibi alanların çalışma alanı içerisinde olduğunu söylemek gerekir. Dolayısıyla kimlik kavramına ilişkin birçok farklı tanım yapılmaktadır. Bauman (2017) kimlik kavramı ifade ederken bunun insanlar tarafından kurgulanmış, modern devletlerin kurulmasıyla da insanların bu duruma ikna edilmiş olduğunu belirtmektedir. Mollaer'e (2019, s. 45) göre kimlik, aynılık anlamına gelen Latince idem kökünden türeyen İngilizce "identity" hem özdeşlik hem de kimlik olarak tercüme edilir.

Modern Dönem öncesinde bireylerin kimlik algıları din, monarşi ve feodalite bağlamında olmuştur. Bugünkü anlamda kimlik kavramın temeli modernite ile atılmış ayrıca modernite, ürettiği fikirler ile yeni kimlikler inşa etmeye başlamıştır. Modernitenin siyasal anlamda başlangıcı olarak 1789 Fransız İhtilali görülmektedir. Dolayısıyla Fransız İhtilali, modernitenin ürettiği kavramların dünyaya yayılmasını sağlamıştır. Fransız İhtilali öncesi bireylerin doğuştan sahip olduğu kimlikleri bulunurken modernite yani Fransız İhtilali ile yaratılmış başka bir deyişle sonradan kazanılmış kimliklere sahip olmuştur. Bu kimlikler arasında yer alan siyasi kimliğin tarihte benzeri yoktur. Bu kimlik doğumu, alttan yukarıya doğru, sosyal bir değişimin neticesiyle oluşmuştur (Karpas, 2019, s. 58). Pamuk (2017, s. 52) modern öncesi toplumdaki modern topluma dönüşürken ortaya çıkan ulus devlet, toplum mühendisliği, rasyonalite, aydınlanma, seküler teoloji, endüstriyalizm, ilerleme, kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma, kapitalizm, sosyalizm, faşizm gibi kavramları; modernin ürettiği kavramlar olarak sıralamıştır. Bir başka deyişle modernite 18. yüzyılın sonları itibarıyla çağdaş toplumu inşa etmek ve yeni kimlikler yaratmak amacıyla çok sayıda farklı düşünsel ideolojik fikirleri açığa çıkarmıştır. Kimliğin modern anlamının yerleşmesinde sosyopolitik nedenler belirleyici olmuştur (Mollaer, 2019, s. 41).

Moderniteyle birlikte tarihsel süreçte kimliğin tanımlanması üzerine etki eden faktörler doğrultusunda kimlik türleri gelişmiş ve farklı kimlik sınıflamaları ortaya çıkmıştır. Güvenç (2010) kimlik türlerini, bireysel kimlikler, kişisel kimlikler, ulusal-kültürel kimlikler olarak sınıflandırmıştır. Pamuk (2017, s. 46) ise kimlik türlerine ilişkin olarak ulusal kimlik, dini kimlik, politik kimlik, kültürel kimlik gibi kolektif kimliklerin sınıflandırmasını gerçekleştirmiştir. Huntington'a (2004, s. 22) göre, bireylerin ve aynı zamanda grupların kimlikleri bulunmaktadır. Bu kapsamda, bireyler bulunduğu grup içerisinde kimliklerini bularak kendini yeniden tanımlamaktadır. Sosyal kimlik kuramının ortaya koyduğu gibi, kimlik gereksinimi bireylerin kimlik arayışı için keyfe göre ve gelişigüzel kurulmuş gruplara bile yönelmelerine yol açar. Bir birey, birçok grubun üyesi olabilir ve bu durumda kimlikler arasında geçiş yapma olanağı vardır.

Kimlik kavramı ile doğrudan ilgili vatandaş/yurttaş kavramları Fransız Devriminin etkisi ile oluşmuş ve günümüzdeki anlamına yakın bir anlam kazanmıştır. Bu dönemde ifade edilen yurttaşlık, ulus-devletlerin temeli oluşturmuştur. Ulus devlet kavramı bütün alanları şekillendirdiği gibi eğitim sürecini de şekillendirmiş bu süreçte okul, iktidar/devlet ideolojisini öğrencilere benimsetme misyonunu üslenmiştir. Yurttaşlık bilincinin oluşmasını sağlamak için ulus devletler, milli bir eğitim anlayışını benimseyerek okul, eğitim, müfredat ve dersleri bu kapsamda düzenlemiştir.

Okul; ideoloji ve eğitim ilişkisi bağlamında ideolojinin meşrulaştırılmasını ve yeniden üretimini gerçekleştiren bir kurum olarak, çocuklara ulusal değerleri, ulusal kimliği, “iyi” yurttaşın sahip olması “gereken” değer ve inançları siyasal ve ekonomik anlamda temellendirerek aktarmakta ve var olan toplumsal, siyasal düzenin sürekli kılınmasını sağlamaktadır (Parlak, 2005, s. 4). Bu bağlamda, bireylerde vatandaşlık eğitimi yoluyla egemen ulus devletin ideolojisini kimlik olarak inşa edilmektedir. İdeal insan tipini yaratırken ideoloji, ağırlıklı olarak eğitime dayanır (Gutek, 2006, s. 163). Devlet, eğitim ile tüm toplumsal sınıfların çocuklarını anaokulundan başlayarak alır ve de anaokulundan başlayarak yeni ya da eski yöntemlerle, yıllar boyunca çocuğun etkiye en açık olduğu çağlarda, devletin “aile aygıtı” ve devletin “okul aygıtı” arasında sıkıştığı yıllar boyunca egemen ideolojiyle kaplanmış “beceriler”i (dil, aritmetik, doğa tarihi, fen bilgisi, edebiyat), ya da sadece saf egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) çocukların kafasına yerleştirir (Althusser, 2014, s. 61). Dolayısıyla, Modern Dönem’den günümüze kadar eğitim iktidarın egemenliği koruyan en önemli ideolojik araç olmuştur. Okullarda vatandaşlık eğitimi ile siyasal iktidarlar bireyi ve toplumu yeniden inşa ederek kimlik kazandırmıştır. Ayrıca devletler, eğitimde ideolojiler geliştirerek öğretim programları ve ders kitaplarıyla vatandaşların kimliğini inşa etmiştir (Kaplan, 2013).

Uluslararası literatürde vatandaşlık ve ulusal kimlik (Gutorov, 2015; Joppke, 2007; Michaels, 2009; Piattoeva, 2010; Tin, 2006); Çocuk ve Ulusal Kimlik (Popoviciu, 2005) Sosyal bilgiler ve ulusal kimlik (Diaz-Pena, 2017) konularında farklı çalışmaların varlığı tespit edilmiştir. Yurt içinde ise kimlik ve vatandaşlık ilişkisi bağlamında ders kitaplarının, öğretim programlarının incelendiği farklı çalışmalar tespit edilmiştir (Altındağ, 2013; Civan, 2007; Demirkaya, 2014; Doğdu, 2007; Duman, 2011; Karakılıç ve Müjdecı, 2014; Kayaalp, 2015; Keskin, 2002; Kırıkçı, 2017; Kuş, Arık, Altunok ve İridağ, 2018; Kuş, 2020; Kuş ve Ozan, 2019; Mindivanlı-Akdoğan, 2016; Şimşek, 2008; Tuna, 2008; Turan, 2009; Yıldırım, 2014). Mevcut araştırmalardan farklı olarak ise bu çalışmada Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemine ait vatandaşlık öğretim programlarındaki kimlik ve kimlik türleri incelenmiş ve benzerlikler/farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşasını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisinde çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2020, s. 99).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 1908 II. Meşrutiyet’in ilanından 1962 tarihli ilkökul program taslağı ve ortaokul programını kapsayan süreçte yer alan vatandaşlık öğretim programları oluşturmaktadır. Bu kapsamda, 1329 (1913) mekatib-i ibtidaiyye ders müfredatı bir ve iki dersane ve muallimli mekteplere mahsus, 1329 (1913) mekatib-i ibtidaiyye ders müfredatı altı beş dört ve üç dersane ve muallimli mekteplere mahsus, 1338 (1922) ilk, orta mektepleri müfredat programı, 1340 (1924) ilk mekteplerin müfredat programı, 1926 ilk mekteplerin müfredat programı, 1927 ilk mekteplerin müfredat programı, 1930 ilk mekteplerin müfredat programı, 1930 orta mektep müfredat programı, 1936 ortaokul programı, 1938 ortaokul programı, 1948 ilkökul programı, 1949 ortaokul

programı, 1962 ilkokul programı taslağı, 1962 ortaokul programı incelenmiştir (Kültür Bakanlığı, 1936; Kültür Bakanlığı, 1938; Milli Eğitim Bakanlığı, 1948; Milli Eğitim Bakanlığı, 1949; Milli Eğitim Bakanlığı, 1962a; Milli Eğitim Bakanlığı, 1962b, Maarif Vekâleti İlk Tedrisat Dairesi, 1340; Maarif Vekâleti, 1926; Maarif Vekâleti, 1927; Maarif Vekâleti, 1930a; Maarif Vekâleti, 1930b; Maarif-i Umumiye Nezareti, 1329a; Maarif-i Umumiye Nezareti, 1329b; Türkiye Büyük Millet Meclisi Umur-i Maarif Vekâleti, 1338).

Verilerin Toplanması

Araştırmacı ilgili kaynakların Osmanlıca asıl metinlerine Milli Kütüphane'den ulaşmıştır. İlk olarak ulaşılan dokümanların orijinalliğini kontrol edilmiştir. Ardından, Osmanlıca olan vatandaşlık öğretim programları Türk Latin alfabesine transkripsiyon edilerek alan uzmanı ile orijinalliği incelenerek kontrol edilmiştir. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında Türk Latin alfabesine geçilmesi ile birlikte uygulanmış olan vatandaşlık öğretim programları da Milli Kütüphane 'den elde edilerek orijinalliği konu alan uzmanı ile kontrol edilmiştir. Bütün metinlerin orijinal olduğu teyit edildikten sonra ardından verilerin analiz aşamasına geçilmiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Veri Analizi

Bu araştırmada, öğretim programları içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Araştırma konusunu kapsayan dönem içindeki vatandaşlık öğretim programlarından elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından araştırmacının kavramsal çerçevesi doğrultusunda kodlanmıştır. Tüm veriler kodlandıktan sonra elde edilen kod listesi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamındaki kod listesine ilişkin veri seti tekrar tekrar incelenerek birbiriyle ilişkili olan kodlar sınıflandırılarak bir araya getirilmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 243). Araştırma kapsamında ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanarak birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı, Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e vatandaşlık öğretim programlarında kimlik inşasını incelediği bu çalışmanın temel çerçevesini "bireysel kimlik", "dini kimlik", "toplumsal kimlik" ve "milli kimlik" temalarını oluşturarak belirlemiştir. Elde edilen veriler uygun temalar altında bulgular bölümünde sunularak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Vatandaşlık Öğretim Programlarında Kimlik İnşası İçerik Analizi Ana Temaları

Ana Tema	Tanım
Bireysel kimlik	Farklı bağlamda, farklı bir olay karşısında bireyin yeniden konumlanmasıdır.
Toplumsal kimlik	Geçmiş veya şu anda anne babalarımızın bize gösterdikleri sözlü olarak aktardıkları sosyal olarak toplumda yaşananlardan oluşur.
Dini kimlik	Teolojik düşünce olarak sosyal gerçekliğin bireyler tarafından yeniden üretilmesinde simgesel/symbolik dünyaya ait düşünüş biçiminin davranışlar hâline getirilmesiyle ortaya çıkan kimliktir.
Milli kimlik	Modernin ürünü olarak biz kategorisinde egemen kültürün ortaklıkları üzerinden inşa edilen kimliktir. Egemen kültürün dışında kalan bireyleri ötekileştirir.

Pamuk, A. (2017). *Kimlik ve tarih kimliğinin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan. (Kaynağından uyarlanmıştır.)

Araştırmacı, Milli Kütüphane ve literatürden birincil veri kaynaklarına ulaştıktan sonra elde edilen verileri tekrar tekrar okumuştur. Araştırmaya dâhil olan süreçteki vatandaşlık öğretim programlarında yer alan her bir sözcük, cümle, paragraf araştırmacı tarafından anlamlı bölümlere, kavramlara ayrılmıştır. Benzer bölümler ve kavramlar bir araya getirilerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Veri kodlamanın bir sonucu olarak, veri için ilişkisel kategorilerden bir çerçeve oluşmuştur (Glesne, 2015, s. 270).

Araştırmada güvenilirliği artırmak için veriler, alan uzmanı tarafından da kodlanarak alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Araştırmacının veri analizi ile alan uzmanının analizi karşılaştırılarak farklı ve benzer alt temalar ve ana temalar üzerinde tartışılarak düzenleme gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bireysel Kimlik

Meşrutiyet Dönemi

1329 (1913) tarihli mekatib-i ibtidaiye ders müfredatında yer alan musahabat-ı ahlakiye (diniye, tarihiye ve medeniye) dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde farklı değerler ifade edilerek, ahlak vurgusu yapılmaktadır. Özellikle dürüst olma, sorumlu olma, açgözlü olmama, alçak gönüllü olma, çalışkan olma, tutumlu olmaya yönelik ifadeler sıklıkla yer almaktadır. Ayrıca bireysel anlamda temizlik, sağlık, çalışkanlık ve tasarruf vurgusunun da yapıldığı görülmektedir öğretim programının birkaç yerinde ise bireysel hak ve seçim ifadelerinin de yer aldığı tespit edilmiştir.

Ara Dönem

Cumhuriyet'in ilanı öncesi 1338 (1922) tarihli İlk, orta tedrisat mektepleri müfredat programı malumat-ı medeniye dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde bireysel hak ve özgürlüklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Özgürlük vurgusuna ilişkin öğretim programında doğrudan "hürriyet, hürriyet içtimai, hürriyet-i iştirak, hürriyet-i fikriye, hürriyet-i vicdaniye" gibi ifadelerden bahsedilmektedir.

Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet'in ilanı sonrası 1340 (1924) ilk mekteplerin müfredat programı musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersi öğretim programında, bireysel kimlik kategorisinde ahlak vurgusunun sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Ahlak ile ilgili olarak "başkalarının malını tahrip etmemek, serseriyane gezmek, başkalarının malına dokunmamak, fena çocuklara uymamak, intizam, nezaket ve doğruluk" ifadelerinin belirtildiği görülmektedir. Öğretim programında sağlık ve sorumluluk vurgusunun da birçok kez yapıldığı ifade edilmektedir.

1340 (1924) İlk mekteplerin müfredat programı, musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde hak vurgusu ayrıca yer almaktadır. Hak ile ilgili olarak "intihab hakkı, fikir ve düşüncelerini serbestçe söylemek, müsavat, mesuliyet, vicdan, tefekkür, kelim, neşr, seyahat hakkı" ifadelerinden bahsedilmektedir. Hak vurgusunda seçim, eşitlik, fikir ve düşünce özgürlüğü, vicdan özgürlüğü, seyahat özgürlüğü ve yayın özgürlüğüne yer verilirken özgürlük vurgusunun yapıldığı da görülmektedir.

1926 İlk mekteplerin müfredat programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde sorumluluk vurgusu sıklıkla yapılırken sağlık, dürüstlük, ahlak, hak, özgürlük ve sevgi vurgularından da bahsedildiği görülmektedir. Yurt bilgisi dersi öğretim

programında sorumluluk vurgusuna ilişkin olarak “mektep nizamlarına riayet hususunda talebinin uhdesine düşen vazifeler, kadın ve erkeklerin vazifesi, vazifeşinaslık itiyatları tesis etmek, küçük vazifeler yüklemek” ifadelerine yer verilmiştir. Öğretim programında “ferdin hürriyeti, posta ve telgraf” ifadeleri belirtilerek hak ve özgürlük vurgusunun yapıldığı görülmektedir.

1927 ve 1930 İlk mektepler müfredat programlarında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde dürüstlük, sağlık, sevgi, hak, özgürlük vurgularının yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında dürüstlük ile ilgili olarak “nezaket, doğruluk” ifadelerine yer verilmiştir. Dürüstlük vurgulanırken bireylerin hoşgörülü ve saygılı olması gerektiği de belirtilmektedir. Sağlık vurgusuna ilişkin öğretim programında “çocuklarda temizlik, intizam” ifadelerinden bahsedilmektedir. Öğretim programının bazı yerlerinde “güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet ve vazifeşinaslık” ifadelerine yer verilerek sevgi vurgusu yapılırken “posta ve telgraf, ferdin hürriyeti” ifadeleri ile hak ve özgürlük vurgusuna yer verildiği görülmektedir.

1930 Orta mektep müfredat programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programı bireysel kimlikte ifadelerin tamamına yakınında hak vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Haklar arasında eğitim, kişi hürriyeti, fikir, çalışma, ticaret, din ve vicdan özgürlüğü, eşitlik haklarına vurgu yapılmaktadır. Öğretim programında yine saygı ve hoşgörü değerine sıklıkla yer verilmektedir.

1936 Ortaokul programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde hak vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Bireysel kimlik olarak öğrencilerin özgürlük, bireysel özgürlük, milletvekili seçme hakkı, bireysel hak ve siyasi hak, hak ile görevin ilişkisini kavraması gerektiği öğretim programında ifade edilmektedir. Hak vurgusu ile birlikte görev vurgusunun yapıldığı da görülmektedir.

1938 Ortaokul programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde hak vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğretim programında bireysel özgürlük, seçim hakkı, eşitlik, siyasi partiye girme hakkını kavraması gerektiği belirtilmiştir.

1948 İlkokul Programında okutulan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında bireysel kimlik olarak yaygın olarak hak kavramının vurgulandığı görülmektedir. Hak vurgusuna ilişkin olarak seçim hakkı vurgulanmakta ve seçim hakkını kullanarak demokratik katılım göstermesi gerektiği ifade edilmektedir. Hak kavramı ile birlikte ödevlerin ve sorumlulukların yerine getirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır.

1949 Ortaokul programında okutulan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında, bireysel kimlik kategorisinde hak vurgusunun sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Hak vurgusuna ilişkin “medeni hürriyet, siyasi hürriyet, şikâyet hakkı” ifadelerine yer verildiği, özgürlük vurgusunun yapıldığı da görülmektedir. Öğretim programında, ayrıca sorumluluk kavramına ilişkin vurguya da yer verilmiştir. Sorumluluk ile ilgili olarak öğretim programında “kendi paylarına düşen ödev ve sorumlulukları benimsemek, öğrencinin bir işte çalışarak harçlığını çıkarmasını sağlamak” ifadelerinden bahsedilmiştir. Bireysel değerlere ilişkin olarak ise saygı ve öğrencilerin davranış ve hareketlerinde dürüst olması gerektiği belirtilmiştir.

1962 İlkokul programı taslağında yer alan toplum ve ülke incelemeleri dersi öğretim programında bireysel kimlik kategorisinde ahlak ve sorumluluk vurgularının yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında bireylerin sorumluluk alan, girişken ve istekli kişiler olmaları gerektiği belirtilmiştir.

1962 Ortaokul programında yer alan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında, bireysel kimlik olarak yaygın olarak hak ve özgürlük vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında, yaşama hakkı, şikâyet hakkı, hak ve hürriyetlerin korunması, özgürlük haklarına vurgu yapılmaktadır. Ancak bu hak ve özgürlük vurgusu ile birlikte hürriyetin sınırlarını, özgürlük biçimlerini, sınırlarını kavraması gerektiği, medeni ve siyasi özgürlüğü bilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında, dürüstlük kavramına da vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dini Kimlik

Meşrutiyet Dönemi

Meşrutiyet dönemi, musahabat-ı ahlakiye (diniye, tarihiye ve medeniyye) dersi öğretim programında dini kimlik kategorisine ilişkin olarak ifadelerin dini terminolojiye ait kavramlar olduğu görülmektedir. Öğretim programında, din vurgusuna doğrudan yer verildiği vezaif-i diniye, cenabı hakka karşı vezaif, nefse karşı vazifeler, Müslüman'a ve canına karşı muamele gibi ifadelerle belirtilmektedir. Ayrıca din vurgusu altında dini sorumluluklardan da bahsedilmektedir.

Ara Dönem

1338 (1922) tarihli ilk, orta tedrisat mektepleri müfredat programında dini kimlik kategorisi ile ilgili olarak doğrudan din vurgusu altında dini vazifelerin ifade edildiği görülmektedir. Öğretim programında dini vurguya ilişkin nefsi vazifeler, vazife tarif ve taksimi, medeni, insani ve içtimai vazifeler yer almaktadır. Din vurgusuna değinilerek vazife/görev ve sorumluluk üzerinde durulduğu aynı zamanda dolaylı vurgulara da yer verildiği görülmektedir.

Cumhuriyet Dönemi

1340 (1924), 1926, 1927 ve 1930 ilk mekteplerin müfredat programında, 1930, 1936, 1938 orta mektep müfredat programında, 1948 ilkökul programında, 1949 ve 1962 ortaokul programında dini kimlik kategorisinde herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Sadece 1962 ilkökul programı taslağında yer alan toplum ve ülke incelemeleri dersi öğretim programında islam ve halifelik vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında İslam vurgusuna ilişkin olarak Türklerin İslamlığı kabulünden bahsedilmektedir. Halifelik ile ilgili olarak halifeliğin kaldırılması, çağdaşlaşma ve devrim vurgusunun yapıldığı görülmektedir.

Toplumsal Kimlik

Meşrutiyet Dönemi

1329 (1913) tarihli musahabat-ı ahlakiye (diniye, tarihiye ve medeniyye) dersi öğretim programında toplumsal kimlik kategorisinde çevre, aile, ahlak ve toplumsal değerlere ilişkin vurgular yer almaktadır. Çevre ile ilgili bireylerin çevreyi koruması gerektiği ve çevreye karşı duyarlı olunması gerektiği ifade edilmektedir. Aile ile ilgili olarak ailenin nimetleri, aile saadeti, büyüklere ve küçüklere karşı muhabbet, küçüklerin büyüklere karşı vazifeleri açıklanmaktadır. Toplumsal değerlere ilişkin sorumluluk, yardımseverlik, saygı, fedakârlık, sevgi vurguları yer almaktadır.

Ara Dönem

1338 (1922) tarihli ilk, orta tedrisat mektepleri müfredat programında okutulan musahabat-ı ahlakiye (medeniyye) dersi öğretim programında toplumsal kimlik kategorisinde çevre, ahlak, aile ve toplumsal değerlere ilişkin ifadeler dikkat çekmektedir. Çevre ile ilgili olarak "köyün idaresi, köyün temizliği, köyün evleri, köyün yolları, köyün hayvanları, usul-ü ziraat, ormanların muhafazası, köyün

mektebi, camii, kabristanı, köyün meraları” ifadelerinin vurgulandığı görülmektedir. Ahlak vurgusuna ilişkin olarak öğretim programında ahlaki terbiye doğrudan vurgulanırken ahlak ile ilişkili olarak ilmi terbiye, içtimai terbiye, vazifelerde itina fikrine de yer verilmiştir. Aile ile ilgili olarak toplumsal kimlik kategorisinde “evlâdın ebeveyne, ebeveynin evlada karşı vazifeleri” vurgulanmıştır.

Cumhuriyet Dönemi

1340 (1924) ilk mekteplerin müfredat programında okutulan musahabat-ı ahlakiyye ve malumat-ı vataniyye dersi öğretim programında toplumsal kimlik kategorisinde ahlak, çevre ve toplumsal değerlere ilişkin çok sayıda vurgu yer almaktadır. Ahlak ile ilgili olarak özellikle öğrencilere lazım gelen ahlak esaslarını benimsemek, yüksek ahlak ve fazilet numunelerini benimsemek, bireye ahlaki ve içtimai itiyatlar kazandırmak, öğrencilerde ahlaki hisleri geliştirmek” ifadeleri vurgulanmaktadır.

Çevre ile ilgili olarak çevrenin korunması ve temiz tutulması, bitkilerin ve hayvanların korunmasına ilişkin vurgular yer almaktadır. Toplumsal değerlere ilişkin olarak ise en fazla yardımseverlik, dayanışma ve tasarrufa ilişkin ifadeler yer almaktadır. Yine öğretim programında “hemşerilik vazifeleri” ifadesi ile sorumluluk ve görev vurgulanmaktadır. Tasarruf vurgusunun da yine ifadeler arasında olduğu görülmektedir.

1926 Yurt bilgisi dersi öğretim programında toplumsal kimlik ile ilgili olarak yardımseverlik vurgusunun çok sık olarak yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında ayrıca çevre, ahlak ve aile vurgusu yer almaktadır. Çevre vurgusuna ilişkin olarak “yerlere tükürmemek, sokaklara süprüntü atmamak, bataklığı kurutmak, yolları muhafaza etmek, köye ve etrafına ağaç dikmek, koru ve ormanların muhafazası, kasabanın güzelleştirilmesi ve temizliği için bütün hemşerilerin müştereken çalışması” ifadelerinden bahsedilmektedir. Ahlak ile ilgili olarak “ahlaki, iktisadi ve hukuki içtimai manaları idrak ettirmek, ahlaki ve içtimai itiyatlar kazandırmak” ifadelerine yer verilmiştir. Öğretim programının bazı yerlerinde “aile azasının vazife ve hakları” ifadesine yer verilerek aile vurgusunun yapıldığı görülmektedir.

1927 ve 1930 ilk mektepler müfredat programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında toplumsal kimlik kategorisinde toplumsal değerlere ilişkin olarak yaygın olarak yardımseverlik ve sorumluluk vurgusu yapılmıştır. Yurt bilgisi dersi öğretim programında yardımseverlik ile ilgili “İnsanlar arasındaki işbirliği, köylülerin müşterek çalışması, kasabada medeni ve hayırperver müesseselerin vücuda getirilmesinde zenginlerin yardımı, halkın belediyeye yardımı, mektepte bazı işlerin müştereken yapılması, mektepte bazı eşyanın müştereken imal edilmesi” gerektiği ifade edilmektedir. Öğretim programında toplumsal kimlikte sorumluluk vurgusuna ilişkin olarak okuldaki sorumluluklara, kasaba ve şehir hayatında herkesin riayet edeceği medeni kaidelere, toplu yerlerde oyulması gereken kaidelere ilişkin vurgular yer almaktadır. Ayrıca öğretim programında sağlık ile ilgili olarak “sıtma, sıtmaya karşı mücadele, sıtma mücadelesinde herkesin iştiraki lüzumu, işret tehlikesinden bahsedilmektedir. Öğretim programında aileye ilişkin çok sayıda vurgu yer almaktadır. Aile vurgusu ile ilgili olarak ailenin önemi, aile ve bireylerinin görevleri, haklarının neler olduğu, ailede ve ev hayatında işlerde dayanışmanın, amaç birliği olması gerektiği belirtilmiştir.

1936 Ortaokul programı yurt bilgisi dersi öğretim programında toplumsal kimlik ile ilgili olarak sadece yardımseverlik vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında yardımseverlik vurgusuna ilişkin iş bölümü ifadesinden bahsedilmektedir.

1938 Yurt bilgisi dersi öğretim programında toplumsal kimlik kategorisinde ahlak, aile, özgürlük ve toplumsal değerler vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında ahlak vurgusuna ilişkin öğrencilerin ahlak konusunda düşünme, irdeleme yapması gerektiği öğretim programında ifade edilmiştir. Öğretim programının toplumsal özgürlük ve çağdaşlaşma özgürlüğünün bireylerden tarafından kavranması gerektiği ifade edilmiştir. Toplumsal değerler olarak saygı, hoşgörü ve yardımseverlik, toplumsal hayat içerisinde iş bölümünü kavraması gerektiği ifade vurgusu yer almaktadır.

1948 Yurttaşlık dersi öğretim programında toplumsal kimlik olarak sıklıkla çevre ve sorumluluk vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Çevre ile ilgili olarak bireylerin çevreyi temiz tutması gerektiği, çevrenin temizliği, güzelliği ve ağaçlandırılması için yardımseverlik, dayanışma içerisinde hareket etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında sorumluluk vurgusunun yaygın olarak yapıldığı belirtilmektedir. Belediye nizamına uymak, köy yaşayış ve idaresinde bireylerin ödevleri, toplu yerlerde bireylerin uyması gereken kurallardan sıklıkla bahsedilmiştir.

1949 Ortaokul programı yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışma, saygı gibi toplumsal değerler sıklıkla vurgulanmaktadır. Sorumluluklarımıza ilişkin olarak özellikle okulda, aile içerisinde, toplum içerisinde sokakta ve toplu taşıma araçlarında sorumluluklarımız olduğu ve çocukların bunları yerine getirmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında “yardımlaşma” ifadesine yer verilerek yardımseverlik vurgusu yapılmıştır. Saygı değerine ilişkin olarak öğrencilerin birbirlerinin düşünüş ve inanışlarına saygı ve anlayış göstermeleri, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle münasebetlerinde karşılıklı saygı ve sevgi sağlamak, karşılıklı saygı ve sevgi sağlamak, topluluk hâlinde yaşayan insanların saygı, sevgi ve anlayış duygusuyla iş birliği yapmaları gerektiği ifade edilmektedir. Yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında, öğrencilerin mahallesinde, çevresinde olan meslekleri, işleri ve ekonomik hayatı kavraması gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında, meslek vurgusunun doğrudan yapıldığı görülmektedir.

1962 İlkokul programı taslağında yer alan toplum ve ülke incelemeleri dersi öğretim programında toplumsal kimlik kategorisinde sık olarak çevre vurgusuna yer verilmiştir. Çevre ile ilgili olarak çevre temizliği, çevrenin korunması, çevrenin düzeni, çevrenin korunmasında işbirliği ve sağlık açısından önemine ilişkin çok sayıda ifade yer almaktadır. Öğretim programında ayrıca toplumsal kimlik kategorisinde aile vurgusuna yer verilmektedir. Öğretim programında, toplumsal kimlik kategorisinde toplumsal değerlere sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Toplum meydana getiren bireylerle yardımseverlik, dayanışma ve iş birliği içerisinde hareket edip kaynaşılması gerektiği, okulda toplum içerisinde, ailede çok sayıda sorumluluk çeşitlerine ayrı ayrı vurgu yapılmaktadır.

Milli Kimlik

Meşrutiyet Dönemi

Meşrutiyet dönemi, musahabat-ı ahlakiye (diniye, tarihiye ve medeniyye) dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde vatan ve idari vurgusuna yoğun olarak yer verildiği görülmektedir. Vatan ile ilgili olarak öğretim programında “Osmanlı vatani, vatana karşı fedakârlık, sancağa hürmet, vatanın nimetleri, ecdat yadigârları, camiler, medreseler, türbeler, çeşmeler, köprüler, imaretler, kervansaraylar, vatana muhabbet, vatana karşı vazifeler, vatani sevmek, vatana fedakârane hizmet etmek” gibi ifadelerle yer verildiği görülmektedir. İdari vurgusu ilişkin Meşrutiyet, milli egemenlik, seçim, kanun, hükümet ifadelerinden sıklıkla bahsedilmektedir. Milli kimlik kategorisinde,

idari ile ilgili ‐hükümet, hükümete olan ihtiyaç, hükümetin hizmetleri, Meşrutiyet’in nimetleri, hâkimiyet-i milliye, intihab/seçim, kanun-ı esasi” ifadelerinin yer aldığı görülmektedir.

Ara Dönem

1338 (1922) tarihli ilk, orta tedrisat mektepleri müfredat programı malumat-ı medeniyye dersi öğretim programında yönetim ile ilgili kavramlar, milli egemenlik, kanun, cumhuriyet, sorumluluk, itaat ifadeleri sıklıkla vurgulanmaktadır.

Milli kimliğe ilişkin yönetimle ilgili olarak ‐hâkimiyet milletindir, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Ayan ve Mebusan Meclisi hükümet teşkilatı, hükümetin vazifeleri, hükümet şekilleri, kanuna ve hükümete itaat, Teşkilat-ı Esasiye Kanunu, Kanuni Esasi, Meşrutiyet ve Cumhuriyet’in mukayesesi, vilayet meclisi umumiyesi hakkında malumat, belediye ve vazifeleri, kaza ve vilayetlerin idaresi, kariye ve nahiyelerin idaresi, vergiler” ifadelerinden öğretim programında bahsedildiği görülmektedir. Öğretim programında vatan, millet ve hükümet ifadeleriyle aile arasındaki bağın vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca bireyin vatana, millete ve hükümete karşı görev ve sorumlulukları, askerlik, medeni ve vatani vazifelerden kanuna itaat ifadelerine yer verilmektedir.

Cumhuriyet Dönemi

1340 (1924) ilk mekteplerin müfredat programında milli kimlik kategorisinde ‐halk yönetimi olarak cumhuriyet, cumhuriyetin halka temin ettiği faydalar, Türkiye Cumhuriyeti’nin kanunlarına itaat, Cumhuriyet idare-i müdafaa için bedel-i nefis” ifadeleri görülmektedir. Bireylerin kanuna uyması gerektiği, Cumhuriyet yönetiminin korunması için kendinden fedakârlık yapması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca askerlik, sancağa hürmet, vatana karşı fedakârlık, milli savunmaya ilişkin olarak vatan savunmasının gerekliliği ve önemi ifade edilmiştir. Son olarak ise öğretim programında milli iktisada yönelik ifadeler de yer almaktadır.

1926 ilk mekteplerin müfredat programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde sıklıkla vatan, vatandaşlık, askerlik, Türk, milli savunma, adalet, tasarruf, kanun, sorumluluk vurgusuna yer verildiği görülmektedir. Yine öğretim programında millet adı olarak Türk ifadesinin vurgulandığı görülmektedir. İfade de Türkün kendisine yönelik olarak ekonomi, medeniyet gücü ve yeteneğine ilişkin olarak güven, inanç oluşturmanın ve bu hissin yaşatılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca tasarrufun bireyler için milli bir görev olduğu ifade edilmektedir.

1927 ve 1930 Yurt bilgisi dersi öğretim programında milli kimlikte yaygın olarak idari ve Türk kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca öğretim programında vatan, vatandaş, milli savunma, ahlak, tasarruf, kanun, ekonomi, askerlik, bağımsızlık, aile, farkındalık vurguları da yapılmıştır. Bu öğretim programında Cumhuriyet rejiminin faziletlerine çok sayıda vurgu yapılmıştır. Cumhuriyet rejiminin üstün bir yönetim olduğunu benimsetmek, Cumhuriyet’in gücünü halktan aldığını ve halka haklar verdiğini belirterek bireylerin Cumhuriyet’e karşı görevlerinin de olduğu ifade edilmiştir.

Milli kimlik olarak Türk kavramı yurt bilgisi dersi öğretim programında doğrudan vurgulanmıştır. İfadelerde millet, vatan kavramlarından bahsedilirken ilgili kavramların Türk olduğu doğrudan belirtilmiştir. Öğrencilerde Türk’ün ekonomi, medeni gücü, yetenekleri ile ilgili inanç ve güven duygusu oluşturarak bu duyguyu yaşatmak gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilere ülkenin yaşamış olduğu tehlikeler, vatan toprakları dışında kalmış Türkler ve onların yurt dışındaki resmi temsilcileri hakkında bilgilerin verilmesi gerektiğinden bahsedilmiştir. Yine Türk kavramına ilişkin olarak Türk ocakları ve faaliyetlerine öğretim programında yer verildiği görülmektedir.

1936 ortaokul programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde yönetim ile ilgili çok sayıda ifade yer almaktadır. Yönetim vurgusunda, bireylerin Türkiye Büyük Millet Meclisi oluşma biçimini, cumhuriyeti kavraması gerektiği, Cumhuriyet öncesi yönetim ile Cumhuriyet yönetimi arasındaki farkları kavraması gerektiği, demokraside hükümet biçimlerini bilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Milli kimlik olarak Türk vurgusu doğrudan sıklıkla yapılmıştır. Öğrencilerin Türk dilini, Türk milletinin oluşmasındaki olayları, Türk milliyetçiliğini kavraması gerektiği öğretim programında ifade edilmiştir. Öğretim programında “askerlik vazifesi” ifadesine yer verilerek askerliğin bireyler için bir görev olduğu görülmektedir.

1938 ortaokul programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programı milli kimlik kategorisinde milli yönetime ilişkin olarak “Cumhuriyeti kavramak, Türkiye Büyük Millet Meclisinin teşekkülünü kavramak” ifadelerinden bahsedilmiştir. Öğretim programında Türk vurgusu doğrudan yapılırken dil, millet ve milliyetçilik vurgusunun yapıldığı da görülmektedir. Milli kimlik olarak öğretim programında öğrencilerin Türk dilini, Türk milletinin oluşumundaki olayları, Türk milliyetçiliğini kavraması gerektiği ifade edilmiştir.

1948 İlkokul programında okutulan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programı milli kimlik kategorisinde daha çok ulus vurgusunun ilişkin çok sayıda vurgu yapıldığı görülmektedir. Ulus vurgusu ile ilgili olarak Türk ulusunun özelliklerini kavraması gerektiği, ulusal birliğin önemini bilmesi gerektiği, Türk ulusuna, Türk askerine, Türk ordusuna karşı sevgi, saygı ve güven duyarak bu duyguyu güçlendirmeleri gerektiği, milletine ve vatana karşı fedakârlık içinde çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Cumhuriyeti yüceltmesi ve koruması gerektiği, devlet otoritesine uyması gerektiği, kanunlara uyması ve kanunlara uymayı alışkanlığa dönüştürerek içsel bir davranış haline alması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretim programında, milli kimlik olarak öğrencilerin devrim anıtlarını ziyaret etmesi gerektiği belirtilmiştir. Yine öğretim programında yurt kavramı vurgulanmıştır. Yurt kavramı ile ilgili öğretim programında “yurdun iyiliği ve ilerlemesi için aynı düşünce ve görüşleri taşıyan insanlar bir araya gelerek siyasal partiler kurar” ifadesinden bahsedilmiştir.

Yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde Atatürk ilkeleri vurgusu yer almaktadır. Öğrencilerin Atatürk ilkelerini benimsemiş yurttaşlar olmaları gerektiği, Atatürk ilkelerini inanarak hissederek yaşayarak onu amaç, hedef hâline getirmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında yine çalışkanlık kavramının vurgulandığı görülmektedir.

1949 ortaokul programında okutulan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde cumhuriyet rejiminin faziletlerine sıklıkla yer verilmektedir. Öğretim programında, milli kimlik olarak ulus vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Öğretim programında, ulus vurgusu ile ilgili olarak öğrencilerin okuldan başlayarak hayatının her döneminde ulusa ait görevleri hem öğrenmesi hem de yapması gerektiği, ulus meydana getiren bireyleri kavraması gerektiği, ulus için vatan için içten çalışma davranışı göstermesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, millet için vatan için çalışmayı öğrencilerin severek yapması gerektiği, milli hedefleri öğrencilerin her amacın üstünde tutması gerektiği, öğrencilerin millet ve vatan işleri ile yakından ilgilenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında öğrencilere Türk milletinin bir bireyi olduğu ve bu aidiyetten dolayı şeref duyarak milli sorumluluklarını bilmesi gerektiği milli kimlik olarak ifade edilmiştir. Öğretim programında, aidiyet vurgusu içerisinde ulus, Türk, milliyetçilik, yurt, ülke ve görev kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Öğretim programında meslek vurgusunun doğrudan yapıldığı görülmektedir. Milli kimlik olarak öğretim programında, öğrencilerin birey ve yurttaş olarak bir meslek sahibi olmasının

önemli ve gerekli olduğunu kavraması gerektiği, meslek hazırlığında devletin bireylere yardım sağladığını bilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programında öğrencilerin vatandaşlık görevlerini kavraması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programında ayrıca vergi vurgusuna da yer verilmiştir.

1962 ilkokul programı taslağında yer alan toplum ve ülke incelemeleri dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde millî tarih vurgusunun yoğun olarak yer aldığı tespit edilmiştir. Milli tarih ile ilgili olarak öğrencilerin Türk tarihinin önemli devletlerini, şahsiyetlerini, Türklerin tarih sahnesine çıkışlarını, Türklerin tarihi önemini ve medeniyete katkıları, Meşrutiyet, Kurtuluş Savaşı ve Türk devrimi, çağdaşlaşma kavramlarına yoğun bir vurgu yer almaktadır.

Türkiye devletinin yönetim organlarını kavraması gerektiği, Cumhuriyet'in ilanının, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin kuruluşunun, hükümete yardım eden diğer kurumların öğrenciler tarafından bilinmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programında, yurttaşlık bilgisi vurgusu doğrudan yapılmıştır. Milli kimlik olarak öğretim programında, öğrencilerin Türk ahlakının ilkelerini bilmesi gerektiği, yurttaşlık bilgisinin ülkü uyandırması, milli birlik, dayanışma, disiplini kavraması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretim programında öğrencilerin okulda ve toplumda yaşanan olayları hayat ile ilişkilendirmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında ayrıca öğrencilerin Atatürk devrimlerini kavraması gerektiği, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı'nda Atatürk'ün başarılarını kavrayarak ilgili başarının geçtiği yerlere ilişkin fiziki kanıtları görmesi ve kavraması gerektiği ifade edilmiştir.

1962 ortaokul programında yer alan yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde öğrencilerin, cumhuriyet rejiminin ve Türk devriminin üstün niteliklerini, yönetim organlarını, anayasayı, 27 Mayıs 1960 Devrimi'ni ve nedenlerini kavraması gerektiği sıklıkla ifade edilmiştir. Yine milli kimlik kategorisinde, ulusa canla başla hizmet etmesi, milli işlerle ilgilenme ve bu işleri bir ülkü olarak görmesi, devlet malını koruması, Türk milletinin bir parçası olmasından şeref duyması ve sorumluluklarını bilmesi, milleti için yaşayıp milleti için ölmesi ve Türk milletine varlığını seve seve feda etmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretim programında ekonomi ile ilgili olarak milli ekonominin önemi, tasarruf ve vergi konularına vurgu yapılmıştır. Ayrıca hangi meslek olursa olsun mesleğin kutsallığı ve mesleğini en iyi şekilde yapan herkesin saygı duyulması gerektiği ifade edilmiştir. Yine öğretim programının bazı yerlerinde devrim anıtları vurgusunun yapıldığı da görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde sırası ile milli kimlik, toplumsal kimlik, bireysel kimlik ve dini kimlik kategorilerinde ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve ilgili literatür ile tartışılmıştır.

1329 (1913) tarihli Meşrutiyet dönemi musahabat-ı ahlakiye (diniye, tarihiye ve medeniyye) dersi öğretim programında "milli kimlik" kategorisinde "Türk" kimliğinden daha ziyade "Osmanlı" kimliği vurgulanmıştır. Osmanlı Devleti bu dönemde parçalanma evresindedir. Bunu engellemek için padişaha bağlılık, Osmanlı vatanına bağlılık, Meşrutiyet'in kazanımlarına yer verilmiştir. Kuş vd. (2018) Meşrutiyet dönemi "Yeni Malumat-ı Medeniye (1911)" ders kitabını incelemiş ve araştırmada, devlet içerisinde yer alan hangi millet olursa olsun hepsinin Osmanlı milleti olarak kabul görüldüğü düşüncesinin dönemin ders kitabında vurgulandığı ifade edilmiştir. Duman ve Tuna (2012) ise Meşrutiyet döneminin bir diğer vatandaşlık ders kitabı olan "Rehber-i İttihad"ı incelemiş bu kitabın,

ilkokul çocuklarına o günlerin resmî ideolojisi olan Osmanlılık fikrini benimsetmek ve Meşrutiyet değerlerinin ön plana çıkarmak için yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

1338 (1922) tarihli malumat-ı medeniyye dersi öğretim programında “milli kimlik” kategorisine ilişkin vurgular yoğun bir şekilde yer almaktadır. Öğretim programında, Meşrutiyet döneminin etkileri bu ara ve geçiş döneminde yoğun olarak gözlenmektedir. Bu dönemde okutulan Malumat-ı Medeniye dersi, Meşrutiyet dönemine göre farklılıklar göstermiştir. Meşrutiyet döneminde padişah ve Meşrutiyet yüceltilirken bu dönemde Meşrutiyet ile Cumhuriyet kavramı karşılaştırılarak milli egemenlik kavramı Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılmasına bağlı olarak yüceltilmiştir. Öğretim programında, çocukların milli egemenlik anlayışına dayalı yeni yönetimin idari yapısını milli bir kimlik inşa ederek içselleştirmeleri beklenmiştir. Geleceğin vatandaşlarından milli bir kimlik inşasında beklenenler açıkça belirtilmiştir. Bu beklentiye ilişkin olarak Bauman (2017), devletin kendisini ulusun kaderinin tecellisi ve istikbalinin teminatı olarak sunmak suretiyle vatandaşlardan kesin itaat beklediğini ifade eder.

1340 (1924) ilk mekteplerin müfredat programından başlayarak 1962 yılı Yurttaşlık Bilgisi Dersi Öğretim Programına kadar Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında yoğun olarak “milli kimlik” kategorisinde vurgular yer almaktadır. Cumhuriyet’in ilanı sonrasında milli kimlik inşası, siyasal iktidarın ulus devlet hedefi ile temel amacı olmuştur. Örneğin 1927 ve 1930 yılı ilk mektepler müfredat programında ilkokullarda okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında milli kimlik kategorisinde Erken Cumhuriyet döneminin siyasal iktidarı tarafından ulus devlet gereği aynılaşmak için milli bir kimlik inşasına çalışılmıştır. “Biz” vurgusu bağlamında Türk kavramı milli bir kimlik olarak öğretim programında siyasal iktidarın ve yeni Türk devletinin ideolojik yansıması olmuştur. Ayrıca yeni Türk Devleti tarafından militan bir yurttaş inşası milli kimlik olarak öğretim programında özellikle yer almıştır. Kayaalp (2015) 1923-1950 Dönemi’ne ilişkin ders kitaplarını incelediği çalışmasında, Erken Cumhuriyet dönemine yayılan resmî ideolojinin, türdeş bir toplum meydana getirmek, ulusal bir hafıza oluşturmak için Türklük temelinde bir ulus inşa etmek istemiş olduğunu vurgulamıştır. Mumyalmaz (2008) ise çalışmasında devletin temel kaygısının, Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasî sınırları içerisinde kültürece birbirine benzeyen, Türkçe konuşan, sadakatli bireyler yaratılması sonucuna ulaşılmıştır. Erken Cumhuriyet dönemi diğer öğretim programlarında da olduğu gibi Cumhuriyet yönetiminin kurumlarının öğrenciler tarafından öğrenilmesi, içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Çelik (2017) çalışmasında, Cumhuriyet döneminde Türklük vurgusunun açık ve kesin bir hal aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında, milli bir kimliğin inşasında ulus devlet anlayışı ve ulusun adının Türk olması siyasal iktidarın başlıca hedefi olmuştur.

Öğretim programlarının tamamında cumhuriyetin kurucu ideolojisi, cumhuriyetin fazileti, cumhuriyete karşı vazifeler yoğun olarak vurgulanmıştır. Örneğin 1962 Yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında 27 Mayıs 1960 Darbesi sonrası iktidar öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerini ve kurumlarına tanıyarak özümsemesini, yaşamını milletine adanarak sorumluluk sahibi olmasını, Cumhuriyet değerlerine bağlı mükemmel bir yurttaş olarak yetiştirilmesini milli kimlik inşasının en önemli hedefi kabul etmiştir.

Öğretim programlarının tamamında vatana, rejime, ulusa karşı görevler yoğun olarak vurgulanmıştır. Örneğin 1936 ortaokul programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında yurttaşların kanunlara kesin olarak itaat etmesi ve Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görevlerini milli his ile yerine getirmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Habermas (2010) devlet vatandaşlarının dayanışması, önemli durumlarda halkı ve anavatanı için hayatını riske atma biçiminde kendini göstermesi gerektiğini vurgulamıştır. Kaplan (2013) çalışmasında, Mustafa Kemal'e göre, eğitimin amacı yeni kuşakları Türk milletine ve devletine sadık olarak yetiştirmek ve onları Türk milleti ve devletine düşman olanlarla mücadeleye hazır hâle getirmek olduğunu vurgulamıştır. Öğretim programı, öğrencilerin geleceğin vatandaşları olarak milli bir kimlik inşa edip vatanın savunması ve devletin vermiş olduğu diğer görevleri seve seve yapması gerektiğini vurguladığı görülmüştür. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Mustafa Kemal'in manevi kızı Afet tarafından, kaleme alınan, "*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler*" kitabında, vatandaşların ailelerine, topluma ve devlete karşı görevlerini sıralanmıştır. Bunlar; vergi vermek, kamu düzenini bozmamak, seçimlere katılmak gibi yükümlülüklerdir. Erkek vatandaşların askerlik görevini yapması onların aydınlanmasına katkıda bulunan bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca Cumhuriyet dönemi vatandaşlık dersi öğretim programlarında tarih dersi içeriğine benzer tarihi vurguların çok sık yapıldığı tespit edilmiştir. Örneğin 1962 İlkokul programı taslağı toplum ve ülke incelemeleri dersi öğretim programında ulusal aidiyet duygusunu öğrencilerde içselleştirmek için Orta Asya'ya dayanan Türk tarihine ve Atatürk'e yer vermiştir. Copeaux (2016) tarihin incelenmesi ulusal bilinç sağlar; bir gurur konusu olan kültür eskiliğini tanıtır. Bir topluluğa ait olma bilinci, kimlik duygusu görev duygusuna yol açtığı vurgulanmıştır. Russell (2015) ise her ülkede tarih, o ülkeyi göklere çıkaracak şekilde öğretilir: Çocuklar kendi ülkesinin daima doğru yolda olduğuna, neredeyse her zaman muzaffer olduğuna, hemen bütün büyük insanların ülkesinden çıktığına ve ülkesinin her bakımdan diğerlerinden üstün olduğuna inanmayı öğrenir. Bu düşünceler onurlandırıcı ve pohpohlayıcı olduğu için kolaylıkla içselleştirilir ve içgüdüsel bir nitelik kazanan bu inançların daha sonra edinilen bilgilerle sökülüp atılması pek mümkün değildir.

Öğretim programlarının dönemin siyasal olaylarından etkilendiği ve bu olayların ders içeriklerine doğrudan yansıdığı tespit edilmiştir. 1962 İlkokul program taslağı kendisinden önceki vatandaşlık öğretim programlarından farklı olarak barış, çok partili hayat, 27 Mayıs ve yeni anayasa kavramlarına yer vermiştir. Öğretim programında ayrıca ulus, çağdaşlık, devrim, yurttaş, fedakârlık, ülkü ve barış kavramlarının vurgulandığı görülmüştür.

Toplumsal kimlik" kategorisinde toplumsal sorumluluk, çevre, aile, dürüstlük, saygı, duyarlılık, dayanışma, itaat vurgusunun sıklıkla yapıldığı görülmüştür. İttihat ve Terakki bu dönemde vatandaşlık öğretim programı ile çocuğu devletin ve toplumun geleceği olarak değerlendirmiş bu doğrultuda toplumsal kimlik inşa etmeye çalışmıştır. Bu bakımdan Meşrutiyet döneminde toplumun bir yurttaşlar topluluğu olarak medeni davranışlara sahip olması istenmiştir. Üstel (2016) çalışmasında Meşrutiyet'in makbul yurttaşını, toplumsal ve kamusal alandaki davranışlarını medenilik çerçevesinde düzenleyen birey olarak ifade etmiştir. Öğretim programında, toplumsal kimliğin inşasının aile temel alınarak gerçekleşeceği ve buna bağlı olarak bireylerin karşılıklı sevgi, saygı ve yardımlaşma duygularıyla uyum içerisinde hareketler sergilemesi gerektiği vurgulanmıştır. Karpat (2006) çalışmasında, toplumsal kimlik kazanmada ailenin toplumun temeli olduğu kadar kültürü koruyan ve kuşatan kuşağa aktaran en önemli kurum olduğunu ifade etmiştir.

Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında toplumsal kimlik kategorisinde yoğun olarak toplumsal değerlere vurgu yapılmıştır. Yardımseverlik, sorumluluk, duyarlılık, dayanışma en sık vurgulanan değerler arasındadır. Erken Cumhuriyet dönemi siyasal iktidarı, öğretim programında toplumsal kimlik inşasını öğrencilerde işbölümü ve dayanışma bilinci içerisinde toplumsal faydayı sağlayacak nitelikte gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Örneğin 1926 yılı Yurt bilgisi dersi öğretim programında yardımseverlik; 1927 ve 1930 yılı ilk mektepler müfredat programında sorumluluk ve

yardımsızlık; 1936 yılı yurt bilgisi dersi öğretim programında yardımsızlık ve dayanışma değerleri en sık vurgulanan değerlerdir. Öğretim programlarında, toplumu oluşturan herkesin toplumsal çıkarlar için dayanışma içinde olması vurgusunun yardımsızlık ile sağlanacağı ifadeleri gerekçe olarak gösterilmiştir. 1949 yılı yurttaşlık bilgisi dersi öğretim programında ise dayanışma ve yurttaş kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Öğretim programında siyasal iktidar okul, aile ve toplum arasında iş birliği kurarak solidarist bir toplumsal kimlik inşa etmek istemiştir. Siyasal iktidarın önceki öğretim programlarında olduğu gibi dayanışma bilincinin içselleştirilerek toplumun tüm bireyleri tarafından sorumlu davranması beklenmiştir. Demirkaya (2014) çalışmasında, toplumda yaşayan birey başkalarıyla ortaklık kurmalı ve dayanışma içinde olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretim programında, toplumun iş bölümü yaparak toplumsal yararın gerçekleşmesini yardımsızlık ve dayanışma içerisinde yapılması beklenmiştir. Öğretim programında, siyasal iktidar kişilerin ve vatandaşların Cumhuriyet'in değerlerine sahip olmaları için milli kimlikle birlikte bireysel ve toplumsal kimlik inşa etmelerini amaçlamıştır. Alabaş (2018) çalışmasında, yardımsızlık, tutumlu ve faydalı olmanın vatandaşlık ve ahlak eğitiminde önemli değerler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programında Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun toplum inşası aile üzerinden gerçekleştirerek dayanışma ruhunun toplumsal faydanın her şeyin önünde tutulması gerektiği, toplumu oluşturan bireylerin çevre bilinci, ahlaki erdemlere sahip olması, toplumsal kalkınma için çalışması gerektiği gibi değer ve eylemleri içselleştirmesi vurgulanmıştır. Turan (2014) çalışmasında, yetiştirilmek istenen vatandaşın birlik ve beraberlik duygusuyla donanmış, dayanışmacı karakterde olması istendiği sonucuna ulaşmıştır. Altındağ (2013) ise çalışmasında incelediği Yurt Bilgisi kitaplarında köyde yaşam bölümünde ve okulda öğrenciler arasındaki birlik ve beraberlik sıkça işlenen konular arasında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Kayaalp (2015) çalışmasında, toplumsal yarar için bireyler arasında ülkü birliği sağlamak adına önceki dönemlerden kalan imtiyazlı toplum yapısını hem resmî hem de söylemsel olarak ortadan kaldırdığını vurgulamıştır.

Toplumsal kimlik kategorisinde yoğun olarak vurgulanan diğer bir kavram ailedir. 1930 orta mektep müfredat programında okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programı "toplumsal kimliğe" ilişkin olarak aile vurgusunun yapıldığı tespit edilmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde kurucu kadro tarafından aile toplumun inşasında kimlik kazanımının en önemli öğelerinden birisi olarak görülmüştür. Civan (2007) çalışmasında aile tipi, literatürde geçen deyimle Cumhuriyet'in militan yurttaşlık anlayışıyla buluşan, "militan-misyoner" bir aile olarak vurgulanmıştır. Öğretim programında da ailenin toplumun inşasında önemli olduğu tespit edilmiştir.

Toplumsal kimlik kategorisinde yoğun olarak vurgulanan diğer bir kavram ise çevredir. Çevre ile medeni toplum arasında ilişki kurulmuştur. Özellikle çevrenin korunması, çevreye karşı duyarlılık, çevre bilinci, çevredeki canlılara karşı saygı öğretim programında sıklıkla vurgulanmıştır. Öğretim programlarında ayrıca çocuğun medeni olarak yetişmesi, toplumsal kuralları bilmesi sıklıkla vurgulanmıştır. Kayaalp (2015) çalışmasında, Cumhuriyet seçkinleri için yeni rejim, daha çok biçimsel göstergeler ile temsil edilen hatta çoğu zaman eş tutulan bir medeniyet projesidir. Çocuklar da bu projenin en önemli ve vazgeçilmez yapı taşlarıdır. Cumhuriyet'in evlatları küçük yaşlardan itibaren medeni olmanın kıymetini ve tüm inceliklerini bilmelidirler.

Alabaş (2018) çalışmasında; Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilkokul ile yeni tanışan bir bireyin bedensel ve ahlaki gelişimi, sosyalleşme bilinci kazanma, toplumsal ilişkiler, toplumsal yaşama uyum sağlaması ile birlikte bireye vatandaşlık ve ahlaki değerleri kazandırmanın amaçlandığı sonucuna ulaşmıştır. Haklara saygı duyma, yurttaşlık sorumluluğu, dayanışma vurgusu ifade edilmiştir. Caymaz (2007) ise iyi vatandaş ahlaki ve hukuki normların çizdiği sınırlar içerisinde kalmayı kabul eden

itaatkâr ve özverili bir kişi olarak vurgulamıştır. Demirkaya (2014) çalışmasında, ideal toplum ve bireyin özelliklerinden bir diğeri de bireyin sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Kayaalp (2015) çalışmasında, Cumhuriyet'in ilanından sonra kurucu felsefe ve ideoloji tarafından organizmacı toplum anlayışının benimsenip, toplumu meydana getiren bireylerin birbirine bağlandığı ve toplumsal yararın öncelik hâline geldiğini vurgulamıştır.

Toplumsal kimlik kategorisinde ayrıca toplumsal görev ve sorumluluklara yoğun olarak yer verilmiştir. Öğrencilerin aile, okul ve toplumun her alanında görev ve sorumluluklar üstlenerek dayanışmacı hareketler içerisinde gerçekleştirmesini amaçlamıştır.

1913 yılı musahabat-ı ahlakiye (Diniye, Tarihiye ve Medeniyye) dersi öğretim programında "bireysel kimlik" kategorisinde çoğunlukla ahlak vurgusunda, günümüz öğretim programlarında yer alan değerlere benzer olarak temizlik, cesaret, sevgi, saygı, duyarlılık, tutumlu olma, hak gibi değerlere yer verildiği görülmüştür. Bireyin, bir vatandaş olduğu kendi iradesi ile bedenini yönetmesi gerektiği öğretim programındaki bireysel kimlik inşasının amacı olmuştur. Üstel (2016) çalışmasında, Malumat-ı Medeniye kitaplarının, makbul vatandaşın ahlaki nitelikleri konusunda ayrıntılı bir envanter sunduğu, vatandaşı beden-akıl-ruh ekseninde adım adım inşa ettiğini belirtmiştir. Meşrutiyet döneminde, çocuk geleceğin vatandaşları olarak görülmüştür. Çocukların, öğretim programı kazanımları doğrultusunda inşa etmesi gereken bireysel kimlik ahlaklı, bedensel, akıl ve ruh olarak sağlıklı vatandaşlar olması gerektiği vurgulanmıştır.

1338 (1922) tarihli ilk, orta tedarisat mektepleri müfredat programı malumat-ı medeniyye dersi öğretim programı "bireysel kimlik" kategorisinde özgürlük ve hak vurgusunun yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programında vicdan, fikir, katılım özgürlüğü ile seçme hakkı ve görevi kavramları yer almıştır. Cumhuriyet'in ilanı öncesinde uygulanan bu vatandaşlık öğretim programında hakların vatandaşlara verilmesinin bir halk talebi olarak halk tarafından alınmadığı aksine siyasal iktidar tarafından verildiği görülmüştür. Kadioğlu (2012) çalışmasında vatandaşlık haklarının, halkın talebiyle aşağıdan elde edilmiş haklar değil, Cumhuriyet seçkinlerinin yukarıdan sundukları haklar olduğu vurgulanmıştır. Öğretim programında, vatandaşların hakları ve özgürlükleri belirtilirken onlara daha çok sorumluluk yüklendiği, yerine getirmesi gereken görevlerin olduğu vurgulanmıştır.

Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında "bireysel kimlik" kategorisinde yoğun olarak bireysel görev ve sorumluluklara vurgu yapılmaktadır. Devlet bireylere ve vatandaşlara görev ve sorumluluk yüklemiştir. Erken Cumhuriyet döneminde her ne kadar haklara vurgu yapılsa da bireylerden daha çok edilgen kalmaları, görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmiştir. Civan (2007) çalışmasında, Tek Parti Dönemi'nde yetiştirilmek istenen vatandaş modeli, görev vurgulu, haktan çok vazife odaklı, gerektiğinde bireysel menfaatlerinden toplumun genel menfaatleri doğrultusunda vazgeçebilen, bireysel hak ve özgürlüklerinden çok, toplumsal-siyasal hak ve özgürlüklere sahip, vatansaver, milliyetsever, ben kavramından çok biz kavramını içselleştiren bir vatandaşlık modeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kayaalp (2015) ise çalışmasında makbul vatandaş profilinde, hak ve özgürlükler değil, ödev ve sorumluluk kavramlarının ön plana çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Kemalist ideolojinin Erken Cumhuriyet döneminde bireysel bir kimlik inşa ederken vatandaşların etken değil devletin verdiği görevleri yerine getiren itaatkâr bireyler olmasını beklemiştir.

Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında, bireysel kimlik kategorisinde sıklıkla bireysel haklara da vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Cumhuriyet'in ilköğretim programlarında özgürlük, eşitlik, eğitim kavramlarının vurgulandığı görülmüştür. Öğrencilerin, okul yaşamına katılarak görevler üstlenmesi gelecekte vatandaş olacak olan bu bireylerin görev bilinci kazanmasını

sağlamıştır. Öğretim programında, siyasal iktidar bireysel kimlik kategorisinde genellikle haklara yer vermiştir. Öğretim programında, bireysel anlamda vatandaşlık haklarına yer verilmesi Erken Cumhuriyet döneminde bireyleri Cumhuriyet rejimine katma amacını göstermektedir. Demirkaya (2014) çalışmasında, Cumhuriyet rejiminin kurgulamak istediği birey ve toplumun özelliklerinden bir diğeri ise görev ve sorumluluklarının bilincinde olan bir toplumdur. Böyle bir toplumda herkes kendi görevini en iyi şekilde yapar ve Cumhuriyet'in kendine verdiği hak ve özgürlüklerden yararlanır sonucuna ulaşmıştır.

Cumhuriyet dönemi vatandaşlık öğretim programlarında "bireysel kimlik" kategorisinde sağlık konusu sıklıkla vurgulanmaktadır. Alabaş (2018) "Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlâkiye ve Medeniye" kitabını inceleyerek sorumluluk, sağlığa dikkat etme, temizlik gibi ahlak eğitimi değerlerinin bireysel kimlik inşasında önemini vurgulamıştır.

1913 yılı musahabat-ı ahlakiye (diniye, tarihiye ve medeniye) dersi öğretim programında din vurgusuna doğrudan yer verilip dini sorumluluklardan bahsedildiği tespit edilmiştir. Karpat (2006) "Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma" eserinde ulusal bir kimlik kazanma sürecinin başlangıcında Müslümanların arasında dini kimliğin daha baskın olduğunu ifade etmiştir. Heywood (2015) çalışmasında, millet olmanın bir diğer ana unsuru da dindir. Din, ortak ahlaki değerler ve manevi inançların bir ifadesini oluşturmaktadır ifadesini vurgulamıştır.

1922 yılı öğretim programı'nda "dini kimliğe" ilişkin olarak din vurgusuna çok az yer verildiği görülmüştür. Toplumsal ve siyasal alanı yeniden kurgulayan İttihat ve Terakki ideolojisinin seküler anlayışının ara dönem öğretim programında da etkisini hissettirdiği görülmüş olup Cumhuriyet'in ilanı sonrası inşa edilecek devlet kimliğinin nasıl olacağını örtük vurgulamıştır.

Cumhuriyet dönemi öğretim programlarında en az vurgu "dini kimlik" kategorisindedir. İncelenen birçok öğretim programında dini kimliğe ilişkin hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Öğretim programında, laik ve seküler bir ideolojinin olması Meşrutiyet döneminde yoğun olarak görülen dini kimlik ifadelerinin oldukça azaldığı görülmüştür. Siyasal iktidar, ulus devlet anlayışını kurulan yeni Türk devletinde mutlak egemen kılmak için dini söylemleri vatandaşlık öğretim programının dışında tutmuştur. Aslan (2011) çalışmasında, bu duruma ilişkin "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı" tarihsel olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk programı oluşunun yanı sıra, aynı zamanda kendisinden öncekilerden amaçları ve içeriği ile de oldukça farklılaşan ilk programdır. Ona bu niteliği veren özellik ulusal, laik ve demokratik bir toplumsal yapı oluşturma hedefi güden ilk program olması vurgusunu yapmıştır.

Öğretim programında laik, seküler ve pozitivist ideoloji kendinden önceki öğretim programlarından farklı olarak açık bir şekilde yer almıştır. Ahmad (2010) Kemalistler, toptan bir toplumsal, ekonomik ve siyasi dönüşüm istiyorlardı. Devleti artık geleneksel toplum kuralları ve sembolleriyle yönetmek istemiyor, Türkiye'yi 20. yüzyılda hızla ilerletecek yeni, laik bir ideoloji yaratmak istiyorlardı. Kemalistler, Batı'nın materyalizmini, teknolojisini, modern silahlarını, fikirleriyle beraber benimsemek, böylelikle toplumu, kelimenin en geniş anlamıyla dönüştürmek istiyorlardı. Bu, dinin devletten ayrıldığı değil, devletçe kontrol edildiği bir laik toplum yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Meşrutiyet Döneminde ve Cumhuriyet'e geçiş döneminde öğretim programında yer alan dini söylemlerin 1926 ilk mektepler müfredat programında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2011) ise çalışmasında, monarşik ve teokratik dönemlere özgü, aidiyet telkinleri, bunu sağlamaya yönelik gelenekler ve hurafeleri içeren bir anlatım yerine, laik ve bilimsel düşünüşe dayalı,

ulusalcılığı ve demokratik Cumhuriyet'i içselleştirmiş yurttaşlar yetiştirilmesini sağlayacak olan bir içerik esas alındığını vurgulamıştır.

1927, 1930, 1936, 1938, 1949 yılı ortaokullarda okutulan yurt bilgisi dersi öğretim programında “dini kimliğe” ilişkin vurgu ve ifadeye yer verilmemiştir. Cumhuriyet'in kurucu felsefesi ve ideolojisi laik ve sekülerizme dayandığı için siyasal iktidar tarafından vatandaşlık öğretim programında dini söylem veya kazanıma yer verilmemiştir. Civan (2007) çalışmasında, geri kalmışlığın nedeni olarak gösterilen yerel kültürel ve dini unsurlardan arınarak rasyonel ve evrensel bir bakış açısına sahip olmayı gerektiren unsurlara önem verildiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programında siyasal iktidar laik, çağdaş ve modern bir bireyin inşasında dini kimliğe ilişkin ifadelere yer vermemiştir. Ersanlı'ya (2018) göre Batı'ya yönelen Erken Cumhuriyet döneminin siyasal iktidarı laikleşme olmadan çağdaşlaşmayı gerçekleştiremeyeceğine inandığı için eğitimde seküler, laik ve pozitivist ideolojiyi egemen kılmıştır.

Kaynaklar

- Ahmad, F. (2010). *Bir kimlik peşinde Türkiye* (S. C. Karadeli, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: Resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18(36), 55-87.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki.
- Altındağ, A. (2013). *Tek Parti Dönemi'nde (1924-1946) ilkokullarda vatandaşlık eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aslan, A. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: “1924 ilk mektepler müfredat programı”. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Bauman, Z. (2017). *Kimlik* (M. Hazır, Çev.). Ankara: Heretik.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Civan, M. (2007). *Tek Parti Dönemi ilköğretim vatandaşlık bilgisi ders kitaplarında vatandaşlık modeli*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Copeaux, E. (2016). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk İslam sentezine* (A. Berktaş, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çelik, S. H. (2017). İdeal yurttaş yetiştirmede rol model olarak kahramanlar: II. Meşrutiyetten erken cumhuriyet dönemine kahraman tipleri üzerine bir inceleme. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (18), 337-366.
- Demirkaya, M. (2014). *Musâhabât-I Ahlâkiye ve Malûmât-ı Vataniye adlı ders kitabının transkripsiyonu ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Diaz-Pena, D. J. (2017). *The importance of national identity in social studies classes in Puerto Rico: An examination of teacher and student perceptions of “Lo Nacional”*. Doktora Tezi. University of Missouri, Columbia, Missouri.

- Doğdu, M. (2007). *Tek Parti Döneminde (1930-1950) Ülkemizdeki çocuk dergilerinde yurttaşlık bilincinin oluşturulması*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duman, D. ve Tuna, E. (2012). Meşrutiyet dönemi ilk vatandaşlık kitaplarından biri olan "rehber-i ittihad"ın içerik analizi. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 1631-1648.
- Duman, R. (2011). *Demokrat Parti Döneminde (1950-1960) sosyal bilgiler eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ersanlı, B. (2018). *İktidar ve tarih Türkiye'de "Resmi Tarih" tezinin oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Gutorov, V. (2015). Citizenship, national identity and political education: Some disputable questions. *Studies of Transition States and Societies*, 7(1), 77-92.
- Güvenç, B. (2010). *Türk kimliği kültür tarihinin kaynakları*. İstanbul: Boyut.
- Habermas, J. (2010). *"Öteki" olmak, "öteki"yle yaşamak* (İ. Aka, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Heywood, A. (2015). *Siyasi ideolojiler* (H. İnaç, Çev.). Ankara: Adres.
- Huntington, S. P. (2004). *Biz kimiz? Amerika'nın ulusal kimlik arayışı*. (A. Özer, Çev.). İstanbul: CSA Global.
- Joppke, C. (2007). Transformation of citizenship: Status, rights, identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48.
- Kadıoğlu, A. (2012). *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara* (C. Cemgil, Çev.). İstanbul: Metis.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. İstanbul: İletişim.
- Karakılıç, C. ve Müjdecı, M. (2014). Yurttaşlık bilgisi kitaplarında kimlik ve vatandaşlık (1950-1960). *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (11), 173-198.
- Karpat, K. H. (2006). *Osmanlı'da değişim, modernleşme ve uluslaşma* (F. D. Özdemir, Çev.). Ankara: İmge.
- Karpat, K. H. (2019). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji* (G. Ayas, Çev.). İstanbul: Timaş.
- Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji - vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923 - 1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırıkçı, C. A. (2017). *Sosyal bilgiler ve kapsamındaki ders kitaplarında doğu-batı bağlamında öteki: (1928-2017)*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Kuş, Z. (2020). *Türkiye'de ve dünyada ve vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Kuş, Z. ve Ozan, H. (2019, Kasım) *Nasıl bir vatandaş? Görev ve sorumluluklarını bilen vatandaş: Erken Cumhuriyet Dönemi vatandaşlık dersi öğretim programlarının analizi*. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kuş, Z., Arık, B., Altunok, B. N. ve İridağ, A. (2018). Yüzyılda ne değişti? Yeni malumat-ı medeniye ve günümüz vatandaşlık eğitimi ders kitabının karşılaştırılması. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 344-371.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *Ortaokul programı*. İstanbul: Devlet.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul programı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti İlk Tedrisat Dairesi. (1340). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti. (1927). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti. (1930a). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif Vekâleti. (1930b). *Ortaokul müfredat programı*. İstanbul: Devlet.
- Maarif-i Umumiye Nezareti. (1329a). *Mekatib-i İbtidaiye ders müfredatı: Bir ve iki derslane ve muallimli mekteblere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif-i Umumiye Nezareti. (1329b). *Mekatib-i İbtidaiye ders müfredatı: Altı, beş, dört ve üç derslane ve muallimli mekteblere mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Michaels, L. D. (2009). *Revising the nation through schooling: Citizenship and belonging in Slovak textbooks 1918-2005*. Doktora Tezi. University of Michigan, Michigan.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1962a). *Ortaokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1962b). *İlkokul programı taslağı*. Ankara: Ayyıldız.
- Mindivanlı-Akdoğan, E. (2016). *Köy Enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimini*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mollaer F. (2019). *Kimlik, tanınma mücadelesi ve şarkiyatçılık*. İstanbul: Metis.
- Mumyalmaz, H. (2008). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e vatandaşlık*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pamuk, A. (2017). *Kimlik ve tarih-kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Parlak, İ. (2005). *Kemalist İdeoloji'de eğitim Erken Cumhuriyet Dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme*. Ankara: Turhan.
- Piattoeva, N. (2010). *Citizenship education policies and the State Russia and Finland in a comparative*. Doktora Tezi. University of Tampere, Tampere.
- Popoviciu, L. (2005). *Children and national identity how children conceptualise identity: A comparison of case studies from Romania and England*. Doktora Tezi. Newcastle University, Newcastle.
- Russell, B. (2015). *Toplumsal yeniden inşanın ilkeleri* (T. Doğan ve Ş. Duran, Çev.). İstanbul: Bgst.
- Şimşek, U. (2008). *Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kimlik arayışları (1718-1938)*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Tin, T. G. (2006) *The evolution of citizenship education in nation-building in Singapore and Hong Kong*. Doktora Tezi. Durham University, Durham.
- Tuna, E. (2008). *Bir Osmanlı vatandaşlık ders kitabı olan Rehber-i İttihad çerçevesinde 2. Meşrutiyet döneminde vatandaşlık eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Turan, M. (2009). *1950 ile 1960 yılları arası ortaokul tarih dersi kitaplarında yer alan milli kimlik kavramının içerik analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. (2014). Tek parti yöneticilerinin söyleminde yeni toplumsal kimlik ve onun sembolleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 287-301.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Umur-i Maarif Vekâleti. (1338). *İlk, orta tedrisat mektepleri müfredat programı*. Ankara.
- Üstel, F. (2016). *Makbul Vatandaş'ın peşinde II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi* (7. Baskı). İstanbul: İletişim.
- Vatandaş, C. (2010). *Ulusal kimlik türk ulusçuluğunun doğuşu*. İstanbul: Açılım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyetten günümüze tarih ders kitaplarında türk kimliğinin inşası*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Her iki yazar, makalenin bütün bölümlerine eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.



The Examination of Relationships among Personal-Familial Qualifications, Levels of Parentification, Depression and Marital Satisfaction of Married Individuals*

Evli Bireylerin Kişisel-Ailesel Özellikleri, Ebeveynleştirilme, Depresyon ve Evlilik Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tolga Zencir

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship among levels of parentification, depression and marital satisfaction of married individuals; to examine how married individuals' personal-familial characteristics affect the level of parentification. 597 married people (244 men, 353 women) filled in "Parentified Child Scale-Adult Version", "Beck Depression Scale", "Marital Satisfaction Scale", and "Personal Information Form". Parentification and depression levels of married individuals statistically predict marital satisfaction. Parentification levels statistically significantly predict individuals' depression levels. While the main effect is observed in the parentification levels according to the familial and personal variables (permanent illness in the family, spending time with the parents, substance abuse in the family, the father's employment status, one of the parents working outside the province; the number of siblings and condition of working in childhood), the other variables indicate that there is no significant difference on their parentification level.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı evli bireylerin ebeveynleştirilme, depresyon ve evlilik doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek; kişisel ve ailesel özelliklerinin de ebeveynleştirilme düzeylerine temel etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın araştırma grubu olan 597 evli bireye (244 erkek, 353 kadın) "Ebeveynleştirilmiş Çocuk Ölçeği- Yetişkin Formu", "Beck Depresyon Ölçeği", "Evlilik Doyum Ölçeği", demografik özellikleri elde etmek için hazırlanmış olan "Kişisel Bilgi Formu" verilmiştir. Araştırma sonucuna göre, evli bireylerin ebeveynleştirilme ve depresyon düzeyleri evlilik doyumlarını istatistiksel olarak yordamaktadır. Ayrıca, ebeveynleştirilme düzeyleri, bireylerin depresyon düzeylerini de istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Evli bireylerin ailesel ve kişisel niteliklerine göre de bazı değişkenler (ailede kalıcı rahatsızlık olma durumu, ebeveynler ile zaman geçirme, aile madde bağımlılığı durumu, babanın çalışma durumu, ebeveynlerden birinin il dışında çalışma durumu; kardeş sayısı ve çocukken çalışma durumu) açısından ebeveynleştirilme düzeylerinde anlamlı bir temel etki görülürken, diğer değişkenler açısından ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Atıf için: Zencir, T. (2021). The examination of relationships among personal-familial qualifications, levels of parentification, depression and marital satisfaction of married individuals. *JRES*, 8(2), 258-279. <https://doi.org/10.51725/etad.923021>

Etik Bildirim: This study was carried out in accordance with the approval of Hacettepe University Ethics Committee dated July 17, 2018 and numbered 35853172-300.

Yazar Bilgileri

Tolga Zencir

Arş. Gör., Hacettepe
Üniversitesi, Ankara, Türkiye
a.tolgazencir@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Ebeveynleşme
Ebeveynleştirilmiş çocuk
Evlilik doyumu
Depresyon

Keywords

Parentification
Parentified child
Marital satisfaction
Depression

Makale Geçmişi

Geliş: 20/04/2021

Düzeltilme: 29/06/2021

Kabul: 05/10/2021

* This study was produced from the author's master's thesis.

Introduction

It is an undeniable fact that the family of origin influences the individuals' development (Cihan-Güngör, 2007). Theories explaining human behaviors and development process have affected interpersonal relationships, social learning, modeling, identification, and reward-punishment, and so on (Bronfenbrenner, 1979). Therefore, the importance of the family of origin emerges, and it is seen that it can affect an individual's behavior patterns in the future. If family members' roles and responsibilities become clear, all family members might get their roles and responsibilities easily. In addition, the boundaries can be certain. Minuchin, Rosman, and Baker (1978) stated that parents should not have forgotten their responsibilities by staying within their own borders, and they should have kept their children away from these roles and responsibilities. Accordingly, parents should be aware of their roles and responsibilities, as one's relationship with his/her own family is critical in the individual's life cycle.

Although the significance of the relationship with parents in the childhood and the adulthood of the child is known (Bowlby, 1969; Erikson & Erikson, 2014; Ford, 2006), the situation affects the person's psychological development in the lifetime (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973; Gültekin, 2010). Many scientists such as Adler (2002), Bowlby (1969), Erikson and Erikson (2014), and Freud (2015) also highlight the pattern of relationship in the family and drew attention to its impact on the formation of the personality. The influence of relationships with the family of origin also reveals itself during individuals' marriage and in marital conflicts they experienced (Lower, 2005). Glasser and Glasser (1995) underline that married individuals behave in their own marriage as they learn from their parents and their relationship styles can be evaluated as the repetition of behavior patterns in their family of origin (cited as Nazlı, 2014). Parentification was a significant predictor of personality types (Wells & Jones, 1999). Since Sroufe, Cooper and Dehart (1996) state that childhood personality traits played an important role in marital satisfaction. The parentification influences the individual and the person's family, spouse, or the individuals' relationship with their children and methods of childcare-education (Özabacı, 2011; Valleau, Bergner & Horton, 1995). People burden the values, beliefs, positive and negative qualifications what they brought from the family of origin to their marriage (İşmen-Gazioğlu, 2011). Bagget, Shaffer and Muetzfeld (2015) state that girls' relationship with their father affects their romantic relationship in adulthood. On the other hand, Peris, Goeke-Morey, Cummings, and Emery (2008) compared the marital life of the parents with the parentification levels of their children, and the parentification level of the children of the couples who had conflict in their marriages was also found to be high. It is a finding parallel to the results of Feldman, Fisher and Seitel's (1997) study. There is no study examining a direct relationship between marital satisfaction and parentification. Therefore, it is crucial to examine the relationship between parentification and marital satisfaction. In this way, the role of the traces which people bring from their families (Özabacı, 2011) in their marriage life is examined.

Looking at the concept of parentification, Boszormenyi-Nagy and Spark (1973) cited that the system concept in the family and the members' roles were the reciprocally dependent distribution; they also emphasized the importance of fulfilling the roles and responsibilities burdened by each family member. Jones and Wells (1996) explained that parents left their roles and responsibilities in a way that is not appropriate for their children's development as an extreme boundary violation. The role reversal occurring while being compelled to act as a parent to their parents or siblings results in "parentification". The children may utilize to fulfill the alienated parents' emotional life (Hooper & Wallace, 2009; Minuchin, Montalvo, Guerny, Rosman, & Schumer, 1967). Further, the skewness of parent-child roles is also observed (Chase, 1999), and "parentified children", which also bear the costs associated with the development of their parents, arises (Jurkovic, 1997). Azar and Wolfe (1998) have

considered parentification as child neglect or even as abuse. Jurkovic, Morrell, and Thirkield (1999) define this situation as destructive parentification. Furthermore, it ignores the emotional development of the child and affects the relationship style in adulthood (Hooper, 2007). Burton et al. (2018) also examined the relationship between parentification and depression in this context. There are also studies analyzing the relationship between depression and parentification (e.g., Derikozis & Wingsiong, 2017; Yıldırım, 2016; Köyden, 2015; Hooper, Doehler, Jankowski, & Tomek, 2012). It is significant to examine the relationship between parentification and depression because it causes possible consequences.

Parentification, which can be counted on the family traces of origin, has a significant effect on marital satisfaction and mental health. Many possible conditions such as depression, psychological stress, anxiety, eating disorders, embarrassment, adaptation problems, substance use, low self-esteem, and socioeconomic problems are known to be related to parentification (Burnett, Jones, Bliwise, & Ross, 2006; Chase, Deming, & Wells, 1998; Earley & Cushway, 2002; Fitzgerald, 2005; Hooper & Wallace, 2009; Jones & Wells, 1996). Besides, parentification affects individuals' depression levels (Carroll & Robinson, 2000; Hooper, Doehler, Jankowski, & Tomek, 2012; Jurkovic, 1997; Sfoglia, Pacheco, & Grassi-Oliveira, 2008; Yıldırım, 2016). Furthermore, there are fewer studies studying on correlational researches between parentification and personal/familial qualifications (Fitzgerald, Schneider, Salstrom, Zinzow, Jackson, & Fossil, 2008; McMahon & Luthar, 2007; van der Mijl & Vingerhoets, 2017). Especially, in Turkey, studies on parentification and the factors influencing parentification are much less common. Since the concept of parentification as a concept that can change according to ethnic and cultural influences (Chase, 1999), in this study, the concept of parentification was considered to be a concept with predominant cultural aspects and was defined in terms of individuals' personal and familial characteristics. Consequentially, it is important to examine the relationship among levels of parentification, marital satisfaction, and depression of married individuals as well as the examination of their personal and familial qualifications.

Purpose

Kagıtçibasi, Sunar, and Bekman (2001) indicated that the boundaries in the family of origin were not mature enough and children's autonomy was disregarded in Turkey. Conversion to a nuclear family from an extended family in Turkey has been continuing. Thus, boundaries in the family have a permeable structure, and it is critical to search this situation. Significantly, family members know their roles and responsibilities and fulfill their responsibilities and duties appropriate for their development. Due to parentification, the family's boundaries become miscible, and a negative situation arises (Chase, 1999). As a result, uncertainty of family boundaries in Turkey leads to parentification. Hence, investigating the concept of parentification and sharing the results of the studies are worthwhile. Further, the relationship with the spouses' family of origin is also significant in Turkey based on collectivist culture. It is possible to see that this situation is reflected even in proverbs and idioms in the culture and has such a social dynamic (Alkayış, 2013; Koç, 2016). Furthermore, individuals' relationship with their parents has a great importance in their childhood experiences. Therefore, as it is thought that familial and personal characteristics might affect depression, the personal and familial characteristics of the individuals, this study were determined in line with the studies in the literature (Castro, Jones, & Mirsalimi, 2004; Danby et al., 2015; Earley & Cushway, 2002; Hooper, 2008; Leon & Rudy, 2005; Lewandowska-Walter, Borchet, Rostowska, Polomski, & Peplinska, 2017). Thus, it is also wondered how the parentification, which is "silver spoon", impacts married individuals. In addition, owing to the absence of articles investigating parentification of married adults, the concept needs to be explained. This study aims to investigate the relationship among levels of parentification, depression, and marital

satisfaction of married people as well as the examination of their personal and family qualities affecting their parentification levels.

Method

Research Method

This correlational study examines the relationship among the variables (Karasar, 2000), and includes a cross-sectional research method in survey models.

Participants

This study's data were obtained from 671 married people (265 men, 406 women) residing in Ankara. When the requirement of "being married for at least one year" was applied, data were collected from 597 married individuals (244 men, 353 women). The participants were formed through a convenience sampling method (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). The demographic information (was collected to determine the participants' characteristics) of the participants was presented in Table 1.

Table 1. The Participants' Demographic Information

		Frequency (n)	Percentage (%)	
Gender	Men	244	40.9	
	Women	353	59.1	
Age	29 years and younger	123	20.6	
	30 – 39	238	39.9	
	40 – 49	134	22.4	
	50 years and older	102	17.1	
Occupation	Academician	21	3.5	
	Worker	118	19.8	
	Advocate	6	1.0	
	Banking worker	9	1.5	
	Soldier	4	0.7	
	Civil servant	95	15.9	
	Doctor	5	0.8	
	Retired	30	5.0	
	Businessperson	47	7.9	
	Housewife	145	24.3	
	Unemployed	7	1.2	
Duration of Marriage	Engineer	18	3.0	
	Teacher	92	15.4	
	0-5	177	29.6	
	6 – 15 years	199	33.3	
	16-25 years	124	20.8	
	26 years and over	97	16.2	
	Number of Children	Absence	90	15.1
		One child	270	45.2
		Two children	145	24.3
		Three children and over	92	15.4

Ethics Committee Approval Notification

This study was carried out in accordance with the approval of Hacettepe University Ethics Committee dated July 17, 2018 and numbered 35853172-300.

Data Collection Tools

The Personal Information Form

It was developed by the researcher and contains several questions about the participants' family of origin and personal information.

Parentified Child Scale – Adult Form (PCS-A)

Zencir and Haskan-Avcı (2019) developed this scale. The scale has two sub-dimensions that explain the level of general parentification (22 items) and sibling-oriented parentification (10 items). In this study, only the first dimension (parentification) was utilized. All items of the scale are based on both retrospective memories and current experiences. "It was expected of me to alleviate my mother's /father's worries" can be an example for the items. The internal consistency coefficient of parentification sub-dimensions of the scale was calculated as .88. The total variance explained by the parentification sub-dimension of the scale was 59.52%. In this study, "parentification" scores were only used, and the internal consistency coefficient in this study was analyzed as .88. Confirmatory factor analysis of the general parentification with 22 items showed RMSEA=.073; CFI=.95; NFI=.92. In addition, the correlation coefficient of the relationship between Filial Responsibility Scale and PCS-A was analyzed as .81. The test-retest correlation coefficient was .91.

Beck Depression Scale (BDS)

It was developed by Beck (1961) to measure the depression level of individuals and adapted to Turkish culture by Hisli (1988). In each item, individuals were given four sentences reflecting their moods and asked to mark one of appropriate options for these moods. It is a scale rated as 0 to 3 Likert-type. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .80. Similar scale validity of BDS was based on the depression scale (D) of the MMPI. The correlation coefficient between BDS and MMPI-D scale was found .63 (Hisli, 1988). Additionally, Hisli's (1989) other study found that the Pearson correlation coefficient between BDS and MMPI-D was as .50 and total common variance of the BDS was as %58 for all group (depressive people and students) and as %41.6 for the university students. The internal consistency coefficient in the current study is .88.

The Marital Satisfaction Scale (MSS)

It was developed by Çelik and Yazgan-İnanç (2009) to measure the marital satisfaction of individuals, and the scale has 3 subdimensions such as family, sexuality, and self. Also, the scale has 13 items, and 8 of which are reverse items. The scale is A 5-point Likert type. The highest score to be obtained from the scale is 65, and the lowest score is 13. High scores indicate the high level of marital satisfaction of married people. The total variance explained by the scale is 49.23%. The internal consistency coefficient of the "family" subscale, one of the subscales of the scale, is .83; "Sexuality" was calculated as .81 and "self" as .75. Criterion-related validity study was analyzed with Beck Depression Scale and Marriage Adjustment Scale. A significant negative correlation was found with BDI ($r = -.44^{**}$). The internal consistency coefficient in the current study was .84 on the "family" subscale; It was analyzed as .91 for the "sexuality" subscale and .76 for the "self" subscale.

Data Collection

The data were obtained from participants living in Ankara, both online and face to face. After the informed consent form was given from the participants, their voluntary participation was expected. It was stated that they have the opportunity to leave and stop working whenever they want.

Data Analysis

The relationship between marital satisfaction, depression, and parentification levels was examined through the Pearson correlation coefficient and linear regression analysis. Besides, the main effect of the married individual's personal and family qualifications on the levels of parentification was investigated by using the Two-Way analysis of variance (ANOVA). In this section, it was first examined whether the collected data showed a normal distribution. The kurtosis-skewness values were found to be between -2 and +2 and it was decided to use parametric tests (George & Mallery, 2010). In addition, according to the result of Levene' Test, it was seen that the data were normally distributed.

Results

1. Examining the Relationship among Marital Satisfaction, Parentification, and Depression Levels of Married Individuals

Analysis results related to descriptive statistics and correlation coefficients related to marital satisfaction, depression, and parentification levels of married individuals are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Statistics (\bar{x} , *ss*, Pearson Correlation Coefficients)

Variables	\bar{x}	<i>ss</i>	1	2
1. Parentification	53.91	16.06		
2. Marital Satisfaction	32.72	14.64	-.39*	
3. Depression	12.90	9.15	.22*	-.11*

* $p < .01$

In Table 1, the mean scores and standard deviation values of variables are 53.91 for the parentification levels, 12.90 for depression levels and 32.72 for marital satisfaction levels. Besides, when the correlation coefficients of the variables are analyzed, there is a statistically negative relationship between parentification and marital satisfaction levels. Also, there is a statistically significant relationship between parentification and depression levels. Regression analysis results for parentification and depression levels predicting marital satisfaction are shown in Table 3. Therefore, while marital satisfaction is the dependent variable, parentification and depression are the independent variables. In the regression analysis, parentification and depression variables as the independent variables were analyzed respectively, and the Enter model was selected in the analysis.

Table 3. Regression Analysis Results on Parentification and Depression Predicting Marital Satisfaction

Dependent Variable	Predictors	β	S.E.	R	R ²	<i>t</i>	<i>F</i>
Marital Satisfaction	Constant		1.97			26.45*	
	Parentification	-.38	.04	.39	.15	-9.93*	53.65*
	Depression	-.02	.06	.11	.01	-.73	

While examining the *t*-test results related to the significance of the regression coefficients in Table 3, it is seen that the parentification levels predict marital satisfaction ($t = 9.93$, $p = .00$). However, the level of depression does not predict marital satisfaction ($t = -.73$, $p = .47$). When the regression analysis results are examined, it is seen that the parentification levels explain 15% of the variance in the marital satisfaction levels.

Table 2 also shows that there is a positive, statistically relationship between parentification and depression levels. Regression analysis results for that parentification predicted marital satisfaction are presented in Table 4.

Table 4. Regression Analysis Results on Depression Predicting Parentification

Dependent Variable	Predictors	β	S.E.	R	R ²	<i>t</i>	<i>F</i>
Parentification	Constant		1.28			4.76*	
	Depression	.12	.02	.22	.05	5.37*	28.84*

* $p < .01$

Regression analysis results present that depression predicts parentification ($t=4.76$, $p < .01$). When the results in Table 4 are examined, it is seen that the parentification levels explain 5% of the variance in the depression levels.

2. Findings Regarding the Investigation of the Difference among Parentification Levels according to Family Characteristics of Married Individuals

Two-way analysis of variance (ANOVA) was tested according to the familial qualifications of married individuals.

Table 5. Two-way Analysis of Variance (ANOVA) Results Regarding the Investigation of the Difference among Parentification Levels according to Family Characteristics of Married Individuals

Variables	Sum of Squares	<i>df</i>	Mean of Squares	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Chronic illness of family members	1889.743	1	1889.743	8.335	.004*	.02
Spending time with the parents	5581.935	1	5581.935	24.621	.000*	.04
Substance abuse status of the parents	1109.287	1	1109.287	4.893	.027*	.01
Father's employment status	1720.474	2	860.237	3.794	.023*	.01
Mother's employment status	87.118	2	43.559	0.192	.825	.01
One of the parents working outside the province	1039.976	1	1039.976	4.587	.033*	.01
Substance abuse status of family members* Father's employment status	854.887	2	427.443	1.885	.153	.01
Substance abuse status of family members* Mother's employment status	147.205	2	73.602	0.325	.723	.01
Chronic illness of family members* Mother's employment status	88.407	2	44.203	0.195	.823	.01

* $p < .05$

Table 5 shows that, according to chronic illness of family members ($F = 8.335$, $p < .05$), spending time with parents ($F = 24.621$, $p < .05$), substance abuse status of the parents ($F = 4,893$, $p < .05$), father's employment status ($F = 3.794$, $p < .05$) and one of the parents working outside the province ($F = 4.587$, $p < .05$), there is a significant difference in the parentification levels of married individuals. According to the results of multi-directional variance analysis, these variables make a statistically significant difference. However, there is no statistically significant difference in their mothers' employment status ($F = 0.192$, $p > .05$). Besides, in terms of interaction both substance abuse status of family members and his father's employment status ($F = 1.885$, $p > .05$); interaction both substance abuse status of the parents and the mother's employment status ($F = 0.325$, $p > .05$); interaction both chronic illness of family members and mother's employment status ($F = 0.195$, $p > .05$); there is not a statistically significant difference on parentification scores. For the analysis, eta - square (η^2) values vary between .01 and .04.

The Tukey test was also carried out to determine the source of the characteristics that have the main effect on parentification levels.

Table 6. Tukey HSD Test Results Regarding the Analysis of Differences in Parentification Level according to Chronic Illness of Family Members

Dependent variable	Variables	<i>n</i>	\bar{x}	Difference between means (Yes-No)	<i>p</i>
Parentification	Chronic illness (Yes)	140	63.56	5.22	.00*
	Chronic illness (No)	407	58.34		

**p* < .05

According to Table 6, the parentification score of married individuals with permanent illness (psychological, physiological, and so on) of their parents or siblings is higher than the parentification scores of married persons who do not have the family members with chronic illness. The difference between the mean scores is statistically significant according to the Tukey test result (*p* < .05). In the light of the results, while the mean of parentification levels of individuals who have a family member with a chronic illness is analyzed as 63.56, the mean of parentification scores of others are 58.34. The difference between the mean scores was analyzed and found statistically significant (Table 7).

Table 7. Results of Comparing Means of Parentification Levels of the Married Individuals according to the Status of the Spending Time Their Parents

Dependent variable	Variables	<i>n</i>	\bar{x}	Difference between means (Yes-No)	<i>p</i>
Parentification	Spending time with the parents (Yes)	279	57.57	-6.76	.00*
	Spending time with the parents (No)	268	64.33		

**p* < .05

While examining Table 7, the parentification scores of the individuals who frequently spend time with their parents and who have frequent experience sharing are lower than those of the individuals who do not share this experience frequently, and those who spend less time. This difference between the means is statistically significant (*p* < .05). Parentification scores of those who often share experiences with their parents and spend time are 57.57, while those who spend less time have a parentification score of 64.33 (Table 7).

Table 8. \bar{x} and *n* Values according to the Father’s Employment Status of Married People

Variables	Father’s employment status	\bar{x}	<i>n</i>
Parentification	Father has never worked	66.36	20
	Your father worked in an income-generating job, even if he did not regularly work	61.20	132
	Your father has always worked in a job that generates regular income	55.29	395

According to Table 8, the mean of scores of parentification of the children of the people whose father is not working in a job that never generates regular income is 66.36; the mean of the people whose father has worked in a job changefully is 61.20, and the mean of the people whose father always works in a job is 55.29.

Table 9. Tukey HSD Test Results Regarding the Analysis of the Differences in Parentification Levels According to the Father's Employment Status of Married Individuals

Dependent Variable	Father's Employment Status (I)	Father's Employment Status (J)	Difference between means (I-J)	p
Parentification	Father has never worked.	Your father worked in an income-generating job, even if he did not regularly work	5.16	.33
		Your father has always worked in a job that generates regular income	11.07*	.02*
	Your father worked in an income-generating job, even if he did not regularly work	Your father has always worked in a job that generates regular income	5.91	.09

* $p < .05$

In Table 9, there is no statistically significant difference between the mean scores of married people whose fathers have never worked and those who work in an income-generating job even if their father does not regularly work ($p > .05$). However, the difference between the parentification score of those whose father has never worked and the parentification level of those whose father has always worked in a job that generates regular income is statistically significant ($p < .05$). Also, the difference between the parentification level of people whose father has always worked in a job that generates regular income, even if their father does not regularly work, is not statistically significant ($p > .05$).

In Table 10, the mean of the parentification score of married individuals, stating that at least one of the parents works outside the province, is 62.54. Those who stated that they did not work outside the province are calculated as 59.36. According to the analysis results, the presence and absence of at least one of his parents outside the province during childhood and adolescence has a main effect on parentification scores ($p < .05$).

Table 10. \bar{x} and n Values according to one of the Married People's Parents Working Outside the Province

Dependent variable	One of the married people's parents working outside the province	n	\bar{x}	Difference between means (Yes-No)	p
Parentification	Yes	149	62.54	3.17	.03*
	No	398	59.36		

* $p < .05$

According to Table 10, there is a statistically significant difference between the levels of parentification of married people per the status if married individuals' parents work outside the province ($p < .05$). Married individuals whose parents work outside the province have higher parentification scores than others.

4. Investigation of the Difference between Parentification Levels according to the Personal Qualifications of Married Individuals

Two-way analysis of variance (ANOVA) was tested according to the personal qualifications of married individuals.

Table 11. Two-way Analysis of Variance (ANOVA) Results Regarding the Investigation of the Difference among Parentification Levels according to Personal Characteristics of Married Individuals

Variables	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	η^2
Gender	54.973	1	54.973	0.234	.63	.00
Number of siblings	2851.090	3	950.363	4.040	.01*	.02
Birth order	271.065	3	90.355	0.384	.77	.00
Settlement Unit	123.158	2	61.579	0.262	.77	.00
Condition of working in childhood	10154.453	1	10154.453	43.166	.00*	.07
Number of siblings*Gender	565.351	3	188.450	0.801	.49	.00
Birth Order*Gender	260.122	3	86.707	0.369	.78	.00
Gender*Condition of working in childhood	632.028	1	632.028	2.687	.10	.01
Settlement unit*Gender	359.996	2	179.998	0.765	.47	.00

* $p < .05$

According to Table 11, although there is no statistically significant difference in parentification levels according to the individual characteristics such as the gender of married individuals ($F = 0.234$, $p > .05$), the order of birth ($F = 0.384$, $p > .05$), the settlement unit where he spent most of his life ($F = 0.262$, $p > .05$), the common impact of the number of siblings and gender ($F = 0.801$, $p > .05$), the common effect of the birth order and gender ($F = 0.369$, $p > .05$), the common effect of gender and employment status as a child ($F = 2.687$, $p > .05$) of the settlement and gender ($F = 0.765$, $p > .05$); It has a statistically significant effect on parentification levels according to other personal qualifications such as the number of siblings ($F = 4.040$, $p < .05$) employment status ($F = 43.166$, $p < .05$). While the eta square effect size of the number of siblings shows the moderate effect size ($\eta^2 = .02$), the eta square effect size ($\eta^2 = .07$) of the employment status during childhood is at a moderately strong level.

Table 12. \bar{x} and n Values according to the Number of Siblings of the Participants

Variable	The number of siblings	\bar{x}	n
Parentification	2 or fewer	50.35	156
	3 siblings	52.05	151
	4 siblings	55.97	117
	5 and more	57.36	173

According to the number of siblings of married individuals in Table 12, in the parentification scores, the lowest average score belongs to the group with 2 or fewer siblings ($\bar{x} = 50.35$). The second smallest parentification level is in individuals with 3 siblings ($\bar{x} = 52.05$). While 4 siblings ($\bar{x} = 55.97$) are the third smallest average, individuals with 5 or more siblings show the highest average ($\bar{x} = 57.36$).

Table 13. Tukey HSD Test Results Regarding the Analysis of the Differences in the Parentification Level according to the Number of Siblings of Married Individuals

Dependent variable	The number of siblings (I)	The number of siblings (J)	Difference between means (I-J)	P
Parentification	2 or fewer	3 siblings	-1.7004	.77
		4 siblings	-5.6132*	.02*
		5 and more	-7.0058*	.00*
	3 siblings	4 siblings	-3.9128	.16
		5 and more	-5.3054*	.01*
		4 siblings	5 and more	-1.3926

* $p < .05$

Tukey HSD test is conducted to determine the source and effect of the difference among the means, and the results are presented in Table 13. The mean difference between the group with 2 or fewer siblings and the group with 3 siblings is not statistically significant ($p > .05$). The mean difference between 2 or less with 4 siblings and 5 or more siblings is statistically significant ($p < .05$). The parentification levels of the individuals with 4 siblings and individuals with 5 or more siblings are higher than those of the individuals with 2 or fewer siblings, and this difference is statistically significant ($p < .05$). On the other hand, although the mean difference between the groups with 3 siblings and 4 siblings is not statistically significant ($p > .05$), there is a significant difference between the group with 5 and more siblings ($p < .05$). The mean difference between the 4 siblings and the group of 5 and more is not statistically significant ($p > .05$).

Table 14. Tukey HSD Test Results Regarding the Analysis of the Differences in the Parentification Level according to the Condition of Working in the Childhood of Married Individuals

Dependent variable	Condition of working in childhood	<i>n</i>	\bar{x}	Difference between means (Yes-No)	<i>p</i>
Parentification	Yes	295	57.743	9.070	.00*
	No	302	48.673		

* $p < .05$

In the light of the results in Table 14, it is observed that the participants with the highest parentification level belong to the group of the condition of working in a job as a child ($\bar{x} = 57.74$). Married individuals who answered "no" for their employment status have lower parentification levels ($\bar{x} = 48.68$). The parentification scores of the group working in a job as a child are higher than those of the non-working group, and this difference is statistically significant ($p < .05$). Employment status as a child from the personal characteristics of the participants also has a statistically main effect on parentification scores ($p < .05$) (Table 14).

Discussion and Conclusion

The Results Regarding the Levels of Parentification and Marital Satisfaction of Married Individuals

As a result of this study, there is a statistically significant relationship between levels of parentification and marital satisfaction of married individuals. The parentification levels predict statistically marital satisfaction levels. Correlatively, when the parentification levels decrease, the marital satisfaction levels increase. In other words, married people's parentification levels play a significant role in their own marital relationships. Furthermore, it can be said that individuals'

relationship style in their own family of origin maintains in their marriage life and that the background in the family of origin has an impact (Özabacı, 2011). Boszormenyi-Nagy (1987) also states that people who see that the boundaries in their family of origin were permeable and imbalance might also have trouble in their own marital relationship. Though parentification and marital satisfaction have not been studied before, their romantic relationship satisfaction has been investigated. In a study, which had similar findings with this study, on female university students, a significant relationship has been found negatively between the parentification levels with the fathers and romantic relationship satisfaction of the females (Bagget et al., 2015). When considered from this point of view, there is a significant relationship between the concepts emphasizing the relationship quality and the level of depression, and this study has reached similar results with the literature (Bagget et al., 2015; Boszormenyi-Nagy, 1987; Madden & Shaffer, 2016; Peris et al., 2008). The reason for a common result within the scope of this study may be the social support received from another person or institution in their social-ecological system, even if they are the parentified children in their own family of origin. The condition can be effective and allow them to follow a positive course.

The Results Regarding Parentification Levels and Depression Levels of Married Individuals

There is a statistically significant relationship between depression levels and parentification levels, and parentification level predicts depression statistically. Thus, it can be said that the level of parentification had the main effect on depression levels. This result is supported by similar literature results (Burton et al., 2018; Carroll & Robinson, 2000; Derikozis & Wingsiong, 2017; Hetherington, 1999; Hooper & Wallace, 2009; Köyden, 2015; Yıldırım, 2016). Emre (2016) also states that parentification would have a negative effect on the emotional and psychological structure of the person. Parentification also influences the child's spiritual development and has a protective or destructive legacy (Celano, 2018). Therefore, the result of this research may also be presumptive. Parentified children spend a significant part of their power on the path to becoming the parent of their parents and may also experience more feelings of fatigue, exhaustion, and boredom. Heubeck, Tausch, and Mayer (1995) also state that children taking responsibility for their parents also had a burden which may cause depression.

Married Individuals' Family Characteristics and Effects on the Parentification Levels

The Relationship between the Condition of Chronic Illness of Family Members and the Parentification Levels

There is a significant difference in parentification level according to the presence/absence of a person with chronic illness in the family. The mean of the parentification score of the participants who grew up in a family with a permanent illness family member is higher than that of the other participants. Having a family member with permanent illness has the main effect on the level of parentification, and, likely, the child may also be parentified in such a family (Lamorey, 1999). Individuals who were the parentified children tend to do kindness and are also often found in altruistic behavior (Stalfa-Jr., 1994). Additionally, similar results are obtained in a study with individuals with and without parents with AIDS (Stein, Riedel, & Rotheram-Borus, 1999; Stein, Rotheram-Borus, & Lester, 2007). Despite these results, Shifren (2001) states in his study that individuals whose parents had a permanent illness are stronger throughout their lives if they are an early caregiver. Such parentification has a positive effect. It can be said that the positive aspects of parentification could be in the part of instrumental parentification, and in cases where the child felt approved and emotionally loved by the parent (Hooper, 2007). In light of all these results, if one of the parents in the family of origin has chronic discomfort,

these parents' parental support, ability, and capacity may weaken due to illness, and parentification will also occur negatively.

The Relationship between Married Individuals' Spending Time with the Parents and Parentification

Parentification scores of married individuals who spent time with their parents on weekends are lower than those of the ones who did not spend time with their parents on weekends. Spending time with parents has a main effect on their level of parentification, and more time spending may reduce the level of parentification. The literature is seen as a critical concept for family members to spend time with each other, spending quality time is reflected positively (Prime Ministry General Directorate of Family and Social Research, 2010). From this point of view, parents spending time with their children and sharing their experiences prevents children's parentification phenomenon. It is also significant that the parent used her parenting skills at full capacity by fulfilling her/his roles and responsibilities. In this context, Davis, Bilms, and Suveg (2017) state that a qualified and healthy parent-child relationship should provide positive contributions to the child's development and that it is important for the parent to be qualified so that they can become qualified parents.

The Relationship between Substance Abuse Status of the Parents and the Parentification Levels

The study has found a statistically significant difference between whether one of the study group's parents was addicted to drugs (alcohol, drugs, etc.) and their parentification levels. Individuals with a drug-addicted parent also have a high parentification level than those without a drug-addicted parent. The result was consistent with the previous findings (Burnett et al., 2006; Chase et al., 1998; Godsall, Jurkovic, Emshoff, Anderson, & Stanwyck, 2004; Goglia, Jurkovic, Burt & Burge-Callaway, 1992). Besides, the common effect of having a father's employment status and having a parent with substance abuse has been examined: there is no statistically significant difference in parentification levels. It is observed that there was no statistically significant difference between the mother's employment status and substance addiction status, and parentification levels.

In the literature, it is seen that having a substance abuser parent causes the parentification (Burnett et al., 2006; Godsall et al., 2004; Chase et al., 1998; Goglia et al., 1992; Jurkovic, 1997; Pasternak & Schier, 2012) and people with alcoholic parents are more likely to be parentified as they are more responsible and more dependent on their families (Emre, 2016; Goglia et al., 1992; Pasternak & Schier, 2012). In another study, a similar result is obtained, and it is found that those with high parentification were those whose parents were alcohol dependent (Godsall et al., 2004). On the other hand, a statistically significant difference between whether one of the study group's parents was addicted to drugs (alcohol, drugs, etc.) and their parentification levels has been not found. This may be due to the limited number of participants whose parents are addicted to substances.

The Relationship between Employment status of Parents of Married Individuals and Parentification

When the parentification level of married individuals according to the father's employment status is examined, a statistically significant difference is observed between the people who stated that their father was always working and those who stated that their father was never working. The parentification level of the participants, who stated that their father never worked, is higher than that of the married individuals who stated that their father was always working. Thus, the parentification

level of the participants whose fathers regularly working is lower. Since the father's work brought along his roles and responsibilities, such a result may have come out.

While examining the mother's employment status of married people, there is no statistically significant difference between the parentification levels of married individuals. There is a main effect of the mother's employment status on parentification. The relationship between the socioeconomic level of the family and parentification has been investigated in the literature, although it is not related to the employment status of the mother and father (for example, Burnett et al., 2006; Haskan-Avcı, Zencir, Koç & Tunç, 2018; Köyden, 2015; Wingsiong, 2015). When the literature is examined, it is known that disadvantaged and unfavorable living conditions and low economic level triggered parentification (Emre, 2016). Haskan-Avcı et al. (2018) show that students in the lower economic had higher parentification levels. Burnett et al. (2006) also find a significant relationship between the household income level and the parent-child relationship in terms of the parenting skills affecting parentification. Furthermore, a positive relationship has been found between the mother's work outside the home and the parentification level (McMahon & Luthar, 2007). Despite these results, both Wingsiong (2015) and Koyden (2015) do not detect an effect of the socio-economic level on the parentification.

Married Individuals' Personal Characteristics and Their Effects on Parentification Levels

The Relationship between Gender and Parentification of Married Individuals

In the current study, when male and female married individuals' parentification levels are examined, the difference between gender and parentification levels of married adults is not statistically significant. This result is supported by similar studies (Jurkovic, Thirkield, & Morrel, 2001; van der Mijl & Vingerhoets, 2017). However, in a study examining the relationship between the gender and parentification level of university students, it is seen that the parentification level of male students was higher than that of female students, so the difference is statistically significant (Hooper, Tomek, Bond, & Reif, 2015). Furthermore, Clerici and Vanin (2002) find a significant difference between parentification levels in gender. On the other hand, Hetherington (1999) explains that the girls' emotional parentification levels were more than the boys'. However, in terms of instrumental parentification, the scores of the boys are higher.

Looking at the literature, a statistically significant difference in terms of gender is related to the different dimensions of parentification. Parentification has been examined in six different dimensions (emotional parentification focused on parents, instrumentation parentification focused on parents, emotional parentification focused on siblings, instrumental parentification focused on siblings, sense of injustice and, satisfaction with the role-taking); There is a statistically significant difference in gender in other dimensions besides the dimension of instrumental parentification focused on siblings (Lewansdowska-Walter et al., 2017).

In this study, there is no significant difference between the levels of parentification of married individuals and the development of parenting ability and capacity of their parents, regardless of the gender of the child, in families where there was parentification. Parentification has a multidimensional structure and been affected by the cultural factors. Therefore, there may not have been a significant difference.

The Relationship between the Number of Siblings of Married Individuals and Parentification Levels

The level of parentification of married individuals shows a statistically significant difference in the number of siblings. Parentification levels of individuals with “2 or less” siblings are lower than those of individuals with “4 siblings” and “5 and more”, and this difference is statistically significant. Parentification levels of individuals with more siblings are also higher in terms of other groups. In other words, the parentification level of married people with more siblings in the family of origin is higher than that of the individuals who possess fewer siblings.

Haskan-Avcı et al. (2018) conduct a study with university students; they achieve a similar result: the parentification level of the people with more siblings is higher. Another study analyzes that individuals with younger siblings had higher parentification levels than those without siblings (Wingsong, 2015). Besides, McMahon and Luthar (2007) cite that the number of siblings in the family of origin affected the person’s parentification level. They also state that the parentification level of people with more siblings was higher. In the literature, especially in parentification scales developed in recent studies, sibling dimensions and sibling relationships are also included in the scale items, which shows that the number of siblings and sibling relations are precious (Szymańska, 2021).

The Relationship between Birth Order and Parentification Levels of Married Individuals

No statistically significant difference in parentification levels of married individuals is found in this study. However, there is a significant relationship between being the eldest or first child and undertaking more care (Hetherington, 1999; McMahon & Luthar, 2007). It emerges as a socio-cultural family system pattern, especially in societies where older children take on more responsibilities, especially being sisters or brothers and being parents. It turns out that being an older brother or sister takes on a possible task, such as having a younger brother or sister under certain responsibilities. For this reason, it is known that there was a statistically significant relationship between the order of birth and the responsibility to provide care, and older children have more responsibilities (Cuskelly & Gunn, 2003). In this study, birth order does not have a main effect on parentification levels. This may be because the PCS-A used also has a sibling-focused parentification sub-dimension. Thus, even if there is a possible main effect, it may show itself in the other dimension of the scale. McMahon and Luthar (2007) state that the responsibilities of being a brother or sister were effective on the effect of the birth order on parentification. Since these relationships are also in a sub-dimension, the research scale may not have emerged in the parentification sub-dimension.

The Relationship between Settlement Unit (Where Married Individuals Spend Most of Their Life) and Parentification Levels

While investigating the relationship between parentification levels and the settlement unit where married individuals spend most of their lives, there is no statistically significant difference between them. This is the socio-cultural globalization of the world that results from social media, traditional mass media, and so on. Therefore, many situations in a big city can occur even in small cities and neighborhoods. The reduced gap between opportunities may have prevented it. It can be more important to evaluate the settlements from social and cultural aspects, not from the big-small concept. The absence of a statistically significant difference in the research results may be the determination of

concepts such as metropolitan, city/district centers by only looking at the number of people living in that region.

The Relationship between Employment status in Childhood and Parentification Level of Married Individuals

The parentification levels of the participants working in a job as a child are higher than those of the participants who do not work in that period. This difference is also statistically significant. Working in a job to contribute to the income of the family of origin is considered a type of instrumental parentification (Chase, 1999; Jurkovic, 1997). It can be said that there are only positive aspects of instrumental parentification among the types of parentification. Valteau et al. (1995) also state that parentification might also positively affect a person's functional side and sense of responsibility. From these points of view, having a job in one's childhood may be a component of the parentification process. This result is parallel to the literature.

Suggestions

The relationship among the parentification levels, marital satisfaction, depression, and familial-personal qualifications of married individuals was tried to be revealed. It is important that parents were aware of their roles and responsibilities and that the role reversal is in line with the child's developmental stages. A healthy family pattern also leads to the development of individuals' psychological resilience (Hooper, 2009). Although the importance of the relationship between the family of origin and parentification is known in the literature (Jurkovic, 1997), this study is expected to fill such a gap due to the limited number of studies. While the parent of the child develops the concept of parentification, it is important to determine both parents' parentification levels. Though the effects of parentification on the subsequent life periods of children are also examined, both the limited number and the absence of a study on marital life show the importance of this study. The results of this study indicate that parentification negatively affected marital satisfaction and triggered depression in adulthood. Moreover, the findings reveal individual and familial characteristics that impacted the parentification levels. Therefore, it is recommended to evaluate the results from such a perspective. It is significant to examine the family system and its borders with different samples since the Turkish society is particularly close to the sharing culture and the family and social relationships are "relational-connected". Additionally, it is critical to conduct in-depth descriptive study results through qualitative interviews through the studies. Although the parentification is developed by the child's parent, it is also important to determine "the levels of parentifying" that will reveal how much and how parents do this. To develop the scale in this context may also contribute. In addition, although instant clinical depression level is measured in this research, it is recommended to measure depressive symptoms with personality traits and symptoms in future studies. It can be suggested that school psychological counselors report the risk factors of parentification according to their education level by presenting them in the context of the parent-child relationship. To illustrate, it is momentous to identify these students as well as to inform their parents about the parentification since students with more siblings may have higher parentification levels.

Limitation

The main limitation of the study may be the measurement of depressive symptoms instead of measuring clinical depression. For future studies, it may be more appropriate to measure depressive symptoms rather than clinical depression. In addition, some parts may not be discussed in depth in the

discussion section, since the literature on parentification is not very deep and the concept has only just begun to be studied in the Turkish sample.

References

- Adler, A. (2002). *Sosyal duygunun gelişiminde bireysel psikoloji* (H. Özgü, Trans.). İstanbul: Hayat.
- Alkayış, M. F. (2013). Adıyaman yöresi atasözleri ve deyimlerinde gelin-kaynana ilişkisi ve evlilik konusu. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 579-594. Retrieved from <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/9/arastirmax-adiyaman-yoresi-atasozleri-deyimlerinde-gelin-kaynana-iliskisi-evlilik-konusu.pdf>.
- Azar, S. T., & Wolfe, D. A. (1998). Child physical abuse and neglect. In E. J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (2nd ed.) (pp. 501-544). New York: Guilford.
- Bagget, E., Shaffer, A., & Muetzelfeld, H. (2015). Father-daughter parentification and young adult romantic relationships among college women. *Journal of Family Issues*, 36(6), 760-783. <https://doi.org/10.1177/0192513X13499759>
- Boszormenyi-Nagy, I. (1987). *Foundations of contextual therapy: Collected papers of Ivan Boszormenyi-Nagy*. MD. New York: Brunner/Mazel.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties*. New York: Brunner/Mazel.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1 attachment*. New York: Basic.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University.
- Burnett, G., Jones, R. A., Bliwise, N. G., & Ross, L. T. (2006) Family unpredictability, parental alcoholism, and the development of parentification. *American Journal of Family Therapy*, 34, 181-189. <https://doi.org/10.1080/01926180600550437>
- Burton, L. (2007). Childhood adultification in economically disadvantaged families: A conceptual model. *Family Relations*, 56(4), 329-345. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00463.x>
- Burton, S., Hooper, L. M., Tomek, S., Cauley, B., Washington, A., & Pössel, P. (2018). The mediating effects of parentification on the relation between parenting behavior and well-being and depressive symptoms in early adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 4044-4059. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1215-0>
- Carroll, J. J., & Robinson, B. E. (2000). Depression and parentification among adults as related to parental workaholism and alcoholism. *The Family Journal*, 8(4), 360-367. <https://doi.org/10.1177/1066480700084005>
- Castro, D. M., Jones, R. A., & Mirsalimi, H. (2004). Parentification and the imposter phenomenon: An empirical investigation. *The American Journal of Family Therapy*, 32, 205-216.
- Celano, M. (2018). *Children with emotional and behavioural disorders: Systemsic practise*. New York: Momentum.
- Chase, N. D. (1999). *Burdened children: Theory, research, and treatment of parentification*. California: Sage.

- Chase, N. D., Deming, M. P., & Wells, M. C. (1998). Parentification, parental alcoholism, and academic condition among young adults. *American Journal of Family Therapy*, 26(2), 105–114. <http://dx.doi.org/10.1080/01926189808251091>
- Cihan-Güngör, H. (2007). *Evlilik doyumunu açıklamaya yönelik bir model geliştirme* [Developing a model to explain marital satisfaction]. Doctoral Thesis. Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Clerici, R., & Vanin, P. (2002). *Validation for Italian context of Jurkovic and Session's Parentification Questionnaire. PIP, Atti della XLI Riunione Scientifica*. Padova: CLEUP. Retrieved from <http://www.old.sis-statistica.org/files/pdf/atti/RSMi0602p343-346.pdf>.
- Cuskelly, M., & Gunn, P. (2003). Sibling relationships of children with Down syndrome: Perspectives of mothers, fathers, and siblings. *American Journal of Mental Retardation*, 108(4), 234–44. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2003\)108%3C234:SROCWD%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2003)108%3C234:SROCWD%3E2.0.CO;2)
- Çelik, M., & Yazgan-İnanç, B. (2009). Evlilik doyumu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 247-269. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4382/60137>.
- Danby, S., Cromdal, J., Rendle-Short, J., Butler, C. W., Osvaldsson, K., & Emmison, M. (2015). Parentification: Counselling talk on a helpline for children and young people. In M. O'Reilly, & J. N. Lester (Eds.), *The palgrave handbook of child mental health* (pp. 578-596). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137428318_31
- Davis, M., Blims, J., & Suveg, C. (2017). In sync and in control: A meta-analysis of parent-child positive behavioural synchrony and youth self-regulation. *Family Process*, 56(4), 962-980. <https://doi.org/10.1111/famp.12259>
- Derikozis, E. O., & Wingsiong, A. (2017). *Childhood parentification and adulthood depression and anxiety*. Paper presented in Canadian Psychological Association 2017 Conference, Toronto. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317784943_Childhood_Parentification_and_Adulthood_Depression_and_Anxiety.
- Earley, L. & Cushway, D. (2002). The parentified child. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 163-178. <https://doi.org/10.1177%2F1359104502007002005>
- Emre, O. (2016). Ebeveynleştirmenin çocukların gelişim sürecine etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 29-34. Retrieved from <http://openaccess.inonu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11616/8289/Makale%20Dosyas%c4%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Erikson, H. E. & Erikson, J. (2014). *İnsanın 8 evresi (Genişletilmiş Baskı)*. (G. Akkaya, Trans.). İstanbul: Okuyan Us.
- Feldman, S. S., Fisher, L., & Seitel, L. (1997). The effect of parents' marital satisfaction on young adults' adaptation: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 55-80. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0701_4
- Fitzgerald, M. M. (2005). *The impact of parentification on children's psychological adjustment: Emotional management skills as potential underlying process cheese*. Doctoral Thesis. University of Georgia Graduate Faculty, Athens. Retrieved from https://getd.libs.uga.edu/pdfs/fitzgerald_monica_m_200508_phd.pdf.

- Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossel, R. V. (2008). Child sexual abuse, early family risk, and childhood parentification: Pathways to current psychosocial adjustment. *Journal of Family Psychology, 22*(2), 320-324. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.2.320>
- Ford, M. C. (2006). The relationships between childhood maltreatment and delinquency. In B. Sims & P. Preston (Eds.), *Handbook of juvenile justice: Theory and practise* (pp.127-143). Taylor & Francis.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Humanities.
- Freud, S. (2015). *Psikanaliz üzerine beş konferans ve psikanalize toplu bakış*. (K. Şipal, Trans.). İstanbul: Say.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 Update* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Godsall, R. E., Jurkovic, G. J., Emshoff, J., Anderson, L., & Stanwyck, D. (2004). Why some kids do well in bad situations: relation of parental alcohol misuse and parentification to children's self-concept. *Substance Use & Misuse, 39*(5), 789-809. <https://doi.org/10.1081/ja-120034016>
- Goglia, L. R., Jurkovic, G. J., Burt, A. M., & Burge-Callaway, K. G. (1992). Generational boundary distortions by adult children of alcoholics: Child-as-parent and child-as-mate. *American Journal of Family Therapy, 20*(4), 291-299. <https://doi.org/10.1080/01926189208250899>
- Gültekin, Z. (2010). Bağlanma ve aile işlevleri açısından anne-baba-çocuk ilişkileri. In T. Solmuş (Ed.), *Bağlanma, evlilik ve aile psikolojisi* (pp.123-141). İstanbul: Sistem.
- Haskan-Avcı, Ö., Zencir, T., Koç, M., & Tunç, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin ebeveynleşme düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi. In C. Şahin (Ed.), *20. Uluslararası psikolojik danışma ve rehberlik kongresi tam metin kitabı* (pp.141-147). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği.
- Hetherington, E. M. (1999). Should we stay together for the sake of the children? In E. M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resiliency perspective* (pp. 93-116). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heubeck, B. G., Tausch, B., & Mayer, B. (1995). Models of responsibility and depression in unemployed young males and females. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 5*(5), 291-305. <https://doi.org/10.1002/casp.2450050502>
- Hisli, N. (1988). Beck depresyon envanterinin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi, 22*, 118-126. Retrieved from https://www.academia.edu/1472683/Beck_Depresyon_Envanterinin_Ge%C3%A7erli%C4%9Fi_%C3%9Czerine_bir_%C3%87al%C4%B1%C5%9Fma.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi, 23*(7), 3-13.
- Hooper, L. M. (2007). The application of attachment theory and family systems theory to the phenomena of parentification. *The Family Journal, 15*, 217-223. <https://doi.org/10.1177/1066480707301290>
- Hooper, L. M. (2008). Defining and understanding parentification: Implications for all counsellors. *The Alabama Counselling Association Journal, 34*(1), 34-43.

- Hooper, L. M. (2009). Individual and family resilience: definitions, re-search, and frameworks relevant for all counsellors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 35(1), 19-26. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875400.pdf>.
- Hooper, L. M., Doehler, K., Jankowski, P. J., & Tomek, S. E. (2012). Patterns of self-reported alcohol use, depressive symptoms, and body mass index in a family sample: the buffering effects of parentification. *The Family Journal*, 20(2), 164-178. <https://doi.org/10.1177/1066480711435320>
- Hooper, L. M., Tomek, S., Bond, J. M., & Reif, M. S. (2015). Race/ethnicity, gender, parentification, and psychological functioning: Comparisons among a nationwide university sample. *The Family Journal*, 23(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/1066480714547187>
- Hooper, L. M., & Wallace, S. A. (2009). Evaluating the parentification questionnaire: Psychometric properties and psychopathology correlates. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 32, 52-68. <https://doi.org/10.1007/s10591-009-9103-9>
- İşmen-Gazioğlu, A. E. (2011). Aile yaşam döngüsü. In H. Yavuzer (Ed.), *Evlilik okulu* (7th ed.) (pp. 29-47). İstanbul: Remzi.
- Jones, R. A., & Wells, M. (1996). An empirical study of parentification and personality. *The American Journal of Family Therapy*, 24(2), 145-152. <https://doi.org/10.1080/01926189608251027>
- Jurkovic, G. J. (1997). *Lost childhood: The plight of the parentified child*. Brunner/Mazel.
- Jurkovic, G. J., Morrell, R., & Thirkield, A. (1999). Assessing childhood parentification: Guidelines for researchers and clinicians. In N. D. Chase (Ed.), *Burdened children: Theory, research and treatment of parentification* (pp. 92-113.). Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452220604.n4>
- Jurkovic, G. J., Thirkield, A., & Morrell, R. (2001). Parentification of adult children of divorce: A multidimensional analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(2), 245-257.
- Kagıtcıbası, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(4), 333-361. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(01\)00071-5](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00071-5)
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler, terimler* (10th ed.). Ankara: Nobel.
- Koç, A. (2016). Struggle at the threshold: The mother-in-law and father-in-law wrestling in Anatolian weddings. *The Journal of International Social Research* 9(42), 252-274. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164216144>
- Köyden, D. (2015). *The relationship between parentification and depression, anxiety, anger and obsessive beliefs*. Master's Thesis. Hacettepe University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Lamorey, S. (1999). Parentification of siblings of children with disability and chronic disease. In N. D. Chase (Ed.), *Burdened children: Theory, research and treatment of parentification* (pp. 75-91.). Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452220604.n4>
- Leon, K., & Rudy, D. (2005). Family processes and children's representations of parentification. *Journal of Emotional Abuse*, 5(2-3), 111-142.
- Lewandowska-Walter, A., Borchet, J., Rostowska, T., Polomski, P., & Peplinska, A. (2017). Parentification and coping in polish adolescents. *Polish Journal of Social Science*, 12(1), 157-176. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/325386504>.

- Lower, L. M. (2005). Couples with young children. In M. Harway (Ed), *Handbook of couples therapy* (pp. 44-60). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Madden, A. R, & Shaffer, A. (2016). The relation between parentification and dating communication: The role of romantic attachment-related cognitions. *The Family Journal*, 24(3), 313-318. <https://doi.org/10.1177%2F1066480716648682>
- McMahon, T. J., & Luthar, S. S. (2007). Defining characteristics and potential consequences of caretaking burden among children living in urban poverty. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(2), 267-281. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.2.267>
- Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B. G., Rosman, B. L., & Schumer, F. (1967). *Families of the slums: An exploration of their structure and treatment*. New York: Basic.
- Minuchin, S., Rosman, B. L., & Baker, L. (1978). *Psychosomatic families: Anorexia nervosa in context*. London: Harvard University.
- Nazlı, S. (2014). *Aile danışmanlığı* (11th ed.). Ankara: Anı.
- Özabacı, N. (2011). Evlilik öncesi ilişkiler. In H. Yavuzer (Ed.), *Evlilik okulu* (7th ed.) (pp. 48-60). İstanbul: Remzi.
- Pasternak, A. & Schier, K. (2012). The role reversal in the families of adult children of alcoholics. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 3, 511-57. Retrieved from http://w.archivespp.pl/uploads/images/2012_14_3/Pasternak51_ArchivesPP_3_2012.pdf.
- Peris, T. S., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., & Emery, R. E. (2008). Marital conflict and support seeking by parents in adolescence: Empirical support for the parentification construct. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 633-642. <https://doi.org/10.1037/a0012792>
- Prime Ministry General Directorate of Family and Social Research. (2010). *Aile yapısı araştırması*. Ankara: Diner.
- van der Mijl, R. C. & Vingerhoets, A. J. (2017). The positive effects of parentification: An exploratory study among students. *Psihologijske teme*, 26(2), 417-430. <https://doi.org/10.31820/pt.26.2.8>
- Sfoggia, A., Pacheco, M. A., & Grassi-Oliveira, R. (2008). History of childhood abuse and neglect and suicidal behavior at hospital admission. *Crisis*, 29, 154-158. <https://doi.org/10.1027/0227-5910.29.3.154>
- Shifren, K. (2001). Early caregiving and adult depression: Good news for young caregivers. *The Gerontologist*, 41(2), 188-190. <https://doi.org/10.1093/geront/41.2.188>
- Sroufe, L. A., Cooper, R. G., & Dehart, R. D. (1996). *Child development* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stalfa-Jr, F. J. (1994). Vocation as autobiography: Family of origin influences on the caregiving role in ministry. *Journal of Pastoral Care*, 48(4), 370-380. <https://doi.org/10.1177/002234099404800407>
- Stein, J. A., Riedel, M., & Rotheram-Borus, M. J. (1999). Parentification and its impact on adolescent children of parents with AIDS. *Family Process*, 38, 193-208. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1999.00193.x>
- Stein, J. A., Rotheram-Borus, M. J., & Lester, P. (2007). Impact of parentification on long-term outcomes among children of parents with HIV / AIDS. *Family Process*, 46(3), 317-333. <https://doi.org/10.1111/J.1545-5300.2007.00214.X>

- Szymańska, P. (2021). The role of siblings in the process of forming life satisfaction among young adults—moderating function of gender. *Current Psychology*, 40, 61323-6144. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00776-3>
- Valleau, M.D., Bergner, R. M., & Horton, C. B. (1995). Parentification and caretaker syndrome: An empirical investigation. *Family Therapy*, 22, 157–164.
- Wells, M. & Jones, R. A. (1999). Object relations therapy for individuals with narcissistic and masochistic parentification styles. In N. D. Chase (Ed.), *Burdened children: Theory, research and treatment of parentification* (pp. 117-131). Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452220604.n6>
- Wingsiong, A. C. (2015). *Parentification, coping, and distress in siblings of individuals with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD)*. Master's Thesis. University of Windsor the Faculty of Graduate Studies, Ontario.
- Yıldırım, F. (2016). *Examining the effects of family unpredictability and parentification on university students' depression level, anger styles and obsessive beliefs*. Master's Thesis. Hacettepe University the Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Zencir, T & Haskan-Avcı, Ö. (2019). Development of the parentified child scale- adult version: A reliability and validity study. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 48(1), 531-553. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefd/issue/44511/443707>.

Author Contribution Statement

The author confirms sole responsibility for the following: study conception and design, data collection, analysis and interpretation of results, and manuscript preparation.

Acknowledgements

I would like to thank Dr. Özlem Haskan Avcı, whose support I always feel during the thesis writing process. In addition, no support was received from any institution or organization during the execution of the study.

Conflict of Interest

There is no conflict of interest.

Ethical Statement

This study was carried out in accordance with the approval of Hacettepe University Ethics Committee dated July 17, 2018 and numbered 35853172-300.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 280-294 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.971177

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Temel Eğitim Programlarında Dijital Okuryazarlık*

Digital Literacy in Primary Education Curricula

Nilgün Altun, Gülgün Bangir Alpan

ÖZ

Bu araştırmada, Temel Eğitim Programları dijital okuryazarlık bağlamında incelenmiştir. Nitel araştırma deseni benimseyen çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını; temel eğitim Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programları oluşturmaktadır. Öğretim programlarının seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt, derslerin okullarda haftada en az 3 ders saati işleniyor olmasıdır. Bu araştırmada öğretim programlarının tema ve kategorileri, "bağlam, kazanım, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme"dir. Analiz birimi olarak da "kelimeler ve ilgili paragraflar" belirlenmiştir. Doküman incelemesinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretim programlarının bağlam boyutunda dijital okuryazarlığın "dijital yetkinlik" olarak yer aldığı; kazanım boyutunda dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili kazanımların bulunduğu, Türkçe, sosyal bilgiler, hayat bilgisi dersi öğretim programında diğer öğretim programlarına göre dijital okuryazarlığa daha çok yer verildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretim programında tüm sınıf seviyelerinde dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin düzenli kazanımların olduğu, ayrıca fen bilimleri öğretim programının dijital okuryazarlık bağlamında en az kazanıma sahip öğretim programı olduğu belirlenmiştir. Fen, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretim programında eğitim durumları boyutunda dijital okuryazarlık becerilerine yer verildiği ortaya çıkmıştır. Eğitim durumları boyutunda, matematik ve hayat bilgisi dersi öğretim programında, ölçme ve değerlendirme boyutunda ise hiçbir programda dijital okuryazarlığa yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

This research was carried out in order to examine the Primary Education Curricula within the context of digital literacy. In the research, qualitative research design was adopted and document analysis was used as the data collection technique. Data source of the research consists of the following elementary level curricula: Turkish, mathematics, science, social studies and social science. The criterion sampling method was used in the selection of curricula. In this study, the themes and categories of the curricula are "context, attainment, educational status, and assessment and evaluation". "Words and related paragraphs" were determined as the units of analysis. The data obtained from the document analysis were analyzed by content analysis. According to the results of the research, digital literacy is included as "digital competence" in the context dimension of the curricula; in the goal dimension, there are goals related to digital literacy skills, digital literacy is included in the Turkish and social studies curricula more than other curricula, in social science curriculum, it is determined that there are regular objectives in digital literacy skills all class levels and, in addition, the science curriculum is the curriculum with the least objectives in the context of digital literacy. It has been revealed that digital literacy skills are included in the science, Turkish and social studies curriculum education situations, but no data related to digital literacy is found in the mathematics and social science curricula. In the measurement and evaluation dimension, it was revealed that digital literacy was not included in any of the curricula.

Yazar Bilgileri

Nilgün Altun

Öğretmen, Milli Eğitim
Bakanlığı, Ankara, Türkiye
nilgunaltun86@gmail.com

Gülgün Bangir Alpan

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
bangir@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Dijital okuryazarlık
Temel eğitim
Eğitim programı

Keywords

Digital literacy
Primary education
Curriculum

Makale Geçmişi

Geliş: 13/07/2021

Düzeltilme: 02/11/2021

Kabul: 04/11/2021

Atıf için: Altun, N. ve Bangir-Alpan, G. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 280-294. <https://doi.org/10.51725/etad.971177>

Etik Bildirim: Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışmanın bir kısmı birinci yazar tarafından, Prof. Dr. Gülgün Bangir Alpan'ın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

“2020 Dijital Raporu”na göre; dünya nüfusunun %59’u internet, %49’u sosyal medya, %67’si mobil internet kullanıcısıdır. İnternet kullanıcılarının %92’si ise mobil cihaz kullanmaktadır. Aynı raporda Türkiye nüfusunun %74’ünün internet, %92’sinin mobil internet, %64’ünün sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir (Kemp, 2020). Bu oranlar dünyada ve Türkiye’de dijital iletişimin yayılımının arttığını göstermektedir. Dijital iletişimin niceliği ve niteliği dijital okuryazarlıkla ilişkilidir. Dijital okuryazarlık, birtakım karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içermektedir. Bu beceriler kullanıcıların dijital ortamdaki etkinlik derecesini belirlemektedir. Ekranlardaki grafiksel yönergeleri okumak, dijital ortamda yeni işlevsel materyaller oluşturmak, bilginin niteliğini ve geçerliliğini değerlendirmek dijital okuryazarlık etkinlikleri kapsamındadır. Dijital okuryazarlık, kullanıcı odaklı bir yaklaşım olarak dijital ortamdaki öğrenme etkinliklerinin niteliğinin değerlendirilmesinde de bir ölçüt olarak görülebilir (Eshet, 2004). Dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, internet okuryazarlığı, ağ okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı ile iç içe girmiş bir kavramdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, çoğu zaman birbirini tamamlayan özeld farklılıkları bulunan yeni okuryazarlık kavramlarının ortaya çıkmasına zemin oluşturmuştur. Sınırları birbirine dayanan farklı okuryazarlık becerilerinde kişiler, ilgili kaynaklardaki bilgiyi yalnızca okuyup yazabilen değil, bu bilgiyi özümseyerek yorumlayabilen ve kendi anlamlarını oluşturma becerisine sahip olan bireylerdir (Kurt, 2010). Dijital okuryazar olmak bireysel farklılıklarla, öz yaşantılarla, ilgi ve eğitim yaşantıları ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda bireyleri tanımlamada dijital yerli ve dijital göçmen kavramları ile karşılaşılmaktadır.

Çoğunluğu gençlerden oluşan dijital yerli nesil “app kuşağı” olarak adlandırılmaktadır. App kuşağı gençleri, çoğu yetişkinin karmaşık bulacağı akıllı telefon ve tabletler için tasarlanan uygulamaları yaşamlarının bir parçası olarak görmektedirler (Gardner ve Davis, 2014, s. 22). Yaşamının merkezinde çevrimiçi ortamların ve yeni teknolojilerin yer aldığı, günlük işlerini teknoloji ile yürüten dijital yerliler için karmaşık dijital görevler sıradan, basit işlerdir. Dijital yerli kavramı, doğduklarında kendilerini teknoloji ortamının içinde bulan, erken yaşlarda teknolojiyle tanışan, bu yönde yeni bir öğrenme dili oluşturan yeni nesil bireyleri ifade etmektedir (Oblinger ve Oblinger, 2005; Pedró, 2006; Prensky, 2001a, 2001b). Dijital yerliler bu çağın teknolojileri ile yaşamaya başlamıştır. Ancak yerli de olsalar dijital ortamı etkili, anlamlı ve etik olarak kullanma konusunda eğitime ihtiyaçları vardır. Dijital göçmenler ise dijital yerlilerin aksine yeni teknolojilerle sonradan tanışan ancak dijital dünyada kendi yolunu bulmaya çalışan bireyler (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 4) olduklarından dijital okuryazarlığın gerektirdiği karmaşık dijital görevleri gerçekleştirmede genellikle zorlanmaktadır.

Bu çağda dijital yerli ya da göçmen tüm bireylerin iş ve günlük yaşamını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. 21. yüzyıl becerileri etkili iletişim becerileri, öğrenmeyi öğrenme, sosyal beceriler, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, bilgiye ulaşabilme, kullanabilme ve yorumlayabilme, yaşam boyu öğrenme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Bates, 2002, s. 7). Adı geçen bu becerilere sahip olabilmek için dijital okuryazar olmak ve yenilikçi olmak önceliklidir. Bu sebeple çağın eğitim politikalarında, eğitim programlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde değişen koşullara göre yenilikler gerçekleştirmek kaçınılmazdır (Erişti, 2010, s. 1-18; Genç ve Eryaman, 2015; Stephens ve Keqiang, 2014; Voogt ve Roblin, 2012). Çağın toplumsal ve ekonomik koşullarında başat ve etkili rol alabilecek bireyler yetiştirebilme hedefi eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gereğini doğurmaktadır. Eğitim reformlarının ve politikalarının uygulama alanlarından biri de öğretim programlarıdır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler

ile bireylerin, toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarında oluşan değişmeler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında 45 öğretim programı güncellenmiştir.

Öğretim programlarında, kazanımlar kapsamındaki temel beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ);“Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil mesleki, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir.” (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 2015). Türkiye Yeterlilik Çerçevesi’nde sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlar; “ana dilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “matematiksel yetkinlik” ve “bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “dijital yetkinlik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “inisiyatif alma ve girişimcilik algısı”, “kültürel farkındalık ve ifade” şeklinde sıralanmıştır. Bu araştırmanın konusu olan dijital okuryazarlık becerisi “dijital yetkinlik” kapsamındadır. Dijital yetkinlik alanına ilişkin güncellenen tüm öğretim programlarındaki açıklama şöyledir:

İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e, s. 5).

Açıklamaya bakıldığında, Millî Eğitim Bakanlığının öğretim programlarıyla, dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılmasını hedeflediği görülmektedir. Bu durumda öğretim programlarında dijital okuryazarlık becerisine yeterince yer verilmesi beklenmektedir. Özellikle ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıf ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfı kapsayan temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık becerisine yer verilmesi zamanlama açısından ayrıca önemlidir. Bu programların adı geçen hedefi gerçekleştirmedeki yol göstericiliği, eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler için önemlidir. Ayrıca eğitim programları ve eğitim teknolojisi alanında çalışan araştırmacıları da yakından ilgilendirmektedir. Arpa (2017) gelişen eğitim teknolojilerinin eğitim programlarına etkisini incelediği araştırmasında çağdaş eğitim politikası, plan ve programlarının, teknolojik olanaklardan yararlanmadığı takdirde bugünün toplumsal ve bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermesinin mümkün olamayacağını vurgulamış, eğitim programlarında yenilikçilik, üretkenlik, çok yönlülük, girişimcilik ve teknoloji okuryazarlığı gibi becerilerin yer alması gerektiğini belirtmiştir. Alan yazına bakıldığında bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programlarında, (Elçi, 2015; Peker-Ünal, 2017; Sarıkoç ve Alpan, 2019; Tarım ve Senemoğlu, 2020), sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında (Tay, 2017; Turan ve Avcı, 2018), Türkçe dersi öğretim programlarında (Duran ve Özen, 2018); yabancı dil öğretim programında (Lam ve Wong, 2017) ve öğretim programlarının bilgi ve iletişim becerileri bölümünde (Hague ve Payton, 2010) dijital okuryazarlık, dijital vatandaşlık öğeleri içeren araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Bu çalışmada anılan araştırmalardan farklı olarak temel eğitim programları dijital okuryazarlık bağlamında incelenmiştir. Temel eğitim programları dersler bazında ayrı ayrı ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Temel eğitim programlarının;

- (1) bağlam,
- (2) kazanım,
- (3) eğitim durumları ve

(4) ölçme-değerlendirme boyutunda dijital okuryazarlık becerilerine ne kadar ve nasıl yer verilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Temel eğitim programlarını dijital okuryazarlık bağlamında incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma nitel bir model ve desende yürütülmüştür. Araştırmanın yanıt aradığı sorular yazılı materyallerin içerik ve kapsamına yönelik olduğu için doküman incelemesi yöntemiyle veri toplanmıştır. Doküman incelemesi bilimsel araştırmaların odağındaki olay ya da olguların yer aldığı yazılı metinlerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal bir örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Ölçütü karşılayan birimler ise örnekleme alınır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 91). Buradaki ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada öğretim programlarının seçiminde dikkate alınan ölçüt; ilkököl ve ortaokullarda haftada en az 3 ders saati okutulan temel derslerin (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, hayat bilgisi) seçilmiş olmasıdır.

Araştırmanın Veri Kaynağı

Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan araştırmanın veri kaynağını; 2017 yılında geliştirilen 2018’de revize edilen Temel Eğitim (1-8) düzeyindeki ilkököl ve ortaokul Türkçe (1-8), matematik (1-8), sosyal bilgiler (4-7), fen bilimleri (3-8), ve hayat bilgisi dersi (1-3) öğretim programları oluşturmaktadır. Bailey’e (1982) göre dokümanlar dört aşamada analiz edilebilir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma aşaması. Araştırmacı, çalışmaya başlamadan önce alandaki kuramlardan yola çıkarak veya kendi geliştirdiği kategoriler yoluyla işe başlayabilir. Bu kategoriler ve temalar, yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri ve temaları olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 151). Bu araştırmada doküman olan öğretim programlarından örneklem seçildikten sonra kategorik olarak incelenmiştir. Araştırmanın temel kategorilerini Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersleri oluşturmuştur. Analiz birimi olarak da “kelimeler ve ilgili paragraflar” belirlenmiştir. Öğretim programları bağlam, kazanım, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ayrılmış ve bu boyutlar dijital okuryazarlık becerisi bakımından incelenmiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini oluşturan, 2017’de güncellenen 2018 yılında revize edilen temel eğitim derslerine ilişkin öğretim programlarına Millî Eğitim Bakanlığı, “Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi” Web adresinden Eylül-Ekim 2018 tarihlerinde ulaşılmıştır (MEB, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e). Söz konusu öğretim programları bilgisayara indirilip dosyalanmıştır. Verilerin toplanmasında ve analizinde araştırma sorularının sırası gözetilmiştir. Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerine ait öğretim programları dijital okuryazarlık becerisi bakımından (dijital okuryazarlık becerisinin varlığı, yer alma şekli) incelenmiş; öğretim programlarında

Şekil 1’de görüldüğü gibi verilerin analizinde öğretim programları dersler bağlamında kategorilendirilmiş, Tema olarak da araştırmanın alt problemini oluşturan öğretim programı boyutlarına yer verilmiştir. Her bir boyuta ait kodların belirlenme biçimi de Şekil 1’de görülmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Dijital okuryazarlıkla ilgili analiz birimi 55 kelimenin üç Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri uzmanının görüşleri alınarak belirlenmesi araştırmanın geçerliğini artırmıştır. Ayrıca betimsel analizlerde iki kodlayıcıdan birlikte çalışmıştır. Miles ve Huberman formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılarak hesaplanan kodlayıcılar arasındaki iç tutarlılık % 95 bulunmuştur. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; çalışmanın amaç ve problemini destekler nitelikte ve bütünlüğü koruyacak biçimde ilgili tablo, şekil, grafik veya resimlerle açıklanmalıdır.

Öğretim Programlarının Bağlam Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Dijital okuryazarlık becerileri; İlköğretim Türkçe (1-8), matematik (1-8), fen bilimleri (3-8), sosyal bilgiler (4-7) ve hayat bilgisi (1-3) dersi öğretim programlarının bağlam boyutu bakımından incelenmiştir. Bağlam boyutunda temalar “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları”, “Öğretim Programlarının Amaçları”, “Öğretim Programlarının Perspektifi”, “Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları”, “Sonuç”, “Öğretim Programının Özel Amaçları” ve “Alana Özgü Beceriler” başlıkları olarak belirlenmiştir. Bağlam boyutundaki dijital okuryazarlık becerilerine ait bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretim Programlarının Bağlam Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Kategori Tema	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	Hayat Bilgisi
	MEB Program	-	-	-	-
Amaçları	-	-	-	-	-
Perspektifi	Dijital Yetkinlik	Dijital Yetkinlik	Dijital Yetkinlik	Dijital Yetkinlik	Dijital Yetkinlik
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	-	-	-	-	-
Sonuç	-	-	-	-	-
Öğretim Programının Özel Amaçları	Çoklu Medya Kaynaklarını Kullanma	-	-	Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma	Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma
Alana Özgü Beceriler	-	-	-	Dijital Okuryazarlık	Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma

Tablo 1’e bakıldığında dijital okuryazarlık becerileri tüm derslerde “Öğretim Programlarının Perspektifi” temasında “dijital yetkinlik” olarak yer almıştır. Bu temada öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri

kapsayan yetkinliklerin “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde belirlendiği ifade edilmiştir. Öğretim Programının Özel Amaçları temasında Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme becerisinin geliştirilmesinden söz edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında dijital okuryazarlıkla ilgili olarak öğrencileri için, “Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları” (MEB, 2018d, s. 8) ifadesine yer verilmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programında ise (2018, s. 8) öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Alana özgü beceriler temasında yalnızca sosyal bilgiler dersi öğretim programında doğrudan dijital okuryazarlık sözcüğüne yer verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programında ise çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme becerisinin geliştirilmesinden söz edilmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programında ise bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine yer verilerek dijital okuryazarlığa vurgu yapılmıştır.

Öğretim Programlarının Kazanım Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Öğretim programlarının kazanım boyutunda incelenen dijital okuryazarlık becerilerine ait bulgular Tablo 2’de tüm dersler bir arada Öğretim programı üzerinde yer alan kazanım kodları ile gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretim Programlarının Kazanım Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Dersler Sınıflar	Türkçe	Matematik	Fen B.	Sosyal B.	Hayat B.	Top
	İlkokul 1. Sınıf	-	-	-	-	HB.137 HB.146
İlkokul 2. Sınıf	-	M.2214 M.2221	-	-	HB245	3
İlkokul 3. Sınıf	T.3322 T.3326	-	-	-	HB.325	3
İlkokul 4. Sınıf	T.4332 T.4335	M.4413	-	SB.431		4
Ortaokul 5. Sınıf	T.5325 T.5329	M.5252 M.5312	-	SB.541 SB.542 SB.543 SB.561		8
Ortaokul 6. Sınıf	T.6332 T.6334 T.6411	-	-	-		3
Ortaokul 7. Sınıf	T.7331 T.7333T.7417	M.7341 M.7342 M.7412 M.7413	F.7111	SB.713 SB.714		10
Ortaokul 8. Sınıf	T.8331 T.8417	M.8226 M.8312 M.8314 M.8321 M.8332 M.8341 M.8342 M.8343 M.8344	F.8633	-		12
Toplam	16	18	2	7	4	45

Tablo 2'ye bakıldığında dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili en fazla kazanımın (18) matematik dersi öğretim programında, en az kazanımın (2) ise fen bilimleri dersi öğretim programında yer aldığı görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre dijital okuryazarlık becerisinin ele alındığı kazanım sayılarına bakıldığında en az 1.sınıf (2), en fazla ise 8. sınıfta (12) olduğu söylenebilir.

Okuryazarlık genel anlamda dil ve matematik becerisi gerektirir. Dijital okuryazarlık ise bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal beceri gerektirir. Bu açıdan bakıldığında matematik dersi öğretim programında dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili en fazla kazanım bulunması anlaşılır ve olağandır. Ancak dijital okuryazarlığın bilgisayar bilimleri gibi fen bilimlerinin teknik ve uygulamalı alanlarında önemli yerinin olduğu düşünüldüğünde, en az kazanımın fen bilimleri dersi öğretim programında yer almış olmasını anlamak güçtür. Bu durum ilköğretimde fen bilimlerinin daha çok Doğa Bilimleri yönüyle ele alındığını düşündürmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanım boyutu dijital okuryazarlık bakımından incelendiğinde üçüncü sınıftan itibaren her sınıf seviyesinde konuyla ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. İlkokul seviyesinde daha çok dijital içeriklere nasıl ulaşılacağı, söz konusu içeriklerin kavranması üzerinde durulduğu söylenebilir. Ortaokul seviyesinde ise bilgi-iletişim teknolojilerinin bilinçli ve güvenli kullanımı, sosyal medya araçlarının akademik olarak kullanılmasına dikkat çekilmiştir.

Matematik dersi öğretim programı kazanım boyutu dijital okuryazarlık bakımından incelendiğinde her sınıf seviyesinde konuyla ilgili kazanımların yer almadığı görülmektedir. İkinci, dördüncü, beşinci, yedinci ve sekizinci sınıf seviyesinde ilgili kazanımlar bulunmaktadır. Buna göre matematik dersinde dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımların belli bir düzen dâhilinde verilmediği, kazanımların rastgele sınıf seviyelerine yerleştirildiği söylenebilir. Kazanım açıklamalarına bakıldığında bilgi-iletişim teknolojilerinden yararlanmakla sınırlı kalındığı görülmektedir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanım boyutu dijital okuryazarlık bakımından incelendiğinde ilkokul seviyesinde konuyla ilişkili kazanımların yer almadığı, ortaokul seviyesinde ise yalnızca yedinci ve sekizinci sınıfta birer kazanımın yer aldığı görülmektedir. Yedinci sınıf kazanımında yer alan uzay teknolojileri ve uydular kapsamında dijital araçlara vurgu yapılmıştır. Sekizinci sınıf kazanımında ise güvenli internet kullanımına dikkat çekilmiştir. Temel Eğitimde beş sınıf seviyesinde yer alan fen bilimleri dersinde STEM (Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) uygulamaları ile mühendislik ve tasarım becerilerine yer verildiği için (Bahar, Yener, Yılmaz, Emen ve Gürer, 2018) diğer derslere göre dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların daha fazla olması beklenmektedir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanım boyutu dijital okuryazarlık bakımından incelendiğinde altıncı sınıf hariç diğer tüm sınıf seviyelerinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Dördüncü sınıfta teknolojik yön bulma araçlarına değinilerek aynı zamanda dijital araçlara (dijital altimetre, GPS aracı gibi) yer verilmiştir. Beşinci sınıfta yer alan kazanımlar bilinçli ve güvenli internet kullanımı ile ilgili olduğu söylenebilir. Yedinci sınıf kazanımlarında ise sosyal medyanın kültüre ve dijital teknolojilerin ekonomiye etkisine yer verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle sosyal bilgiler dersinde diğer derslere göre daha kapsamlı yer verildiği söylenebilir. Bu durumda dersin özel amaçları arasında dijital okuryazarlığın bulunmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanım boyutu dijital okuryazarlık bakımından incelendiğinde tüm sınıf seviyelerinde dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Birinci ve ikinci sınıf seviyesinde bilgi-iletişim teknolojilerinin bilinçli ve güvenli kullanımı ele alınmıştır. Üçüncü sınıf seviyesinde ise teknolojik ürünlerin günlük hayatımıza

katkılarına değinilmiştir. Öğretim programları arasında dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili kazanımların yalnızca hayat bilgisi dersi öğretim programında tüm sınıf seviyelerinde yer aldığı görülmektedir. Diğer öğretim programlarında ise dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımlar söz konusu öğretim programının kapsadığı sınıf seviyelerinin tümünde sistematik olarak yer almamaktadır.

Birinci sınıf seviyesinde yalnızca hayat bilgisi öğretim programında dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili kazanıma yer verilmiştir. 2. sınıf seviyesinde matematik ve hayat bilgisi, 3. sınıf seviyesinde Türkçe ve hayat bilgisi, 4 ve 5. sınıf seviyesinde Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler; 6. sınıf seviyesinde yalnızca Türkçe, 7. sınıf seviyesinde ise Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler son olarak 8. sınıf seviyesinde Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi öğretim programında dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir.

Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programı eğitim durumları boyutu dijital okuryazarlık becerileri açısından incelenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda eğitim durumları boyutunda "Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı" başlığı altında dijital okuryazarlığa dair birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internette indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır (MEB, 2018e, s. 9).

Türkçe Dersi öğrenme-öğretme sürecinde işlenmesi ve öğretim materyallerinde yer verilmesi belirtilen konu önerileri bölümünde "Bilim ve Teknoloji", "Çocuk Dünyası" ve "Okuma Kültürü" konuları dışında dijital okuryazarlığa yer verilmemiştir. Çocuk Oyunları kapsamında "dijital oyunlar" konusuna yer verilerek dijital okuryazarlığa doğrudan değinilmiştir. Bilim ve Teknoloji kapsamında "bilişim okuryazarlığı" ve "teknoloji" konusu önerilerek dijital okuryazarlığa dolaylı olarak yer verilirken "Okuma Kültürü" kapsamında ise dijital okuryazarlığa doğrudan yer verilmiştir.

Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitapevi, kitaplar, kütüphaneler, metinlerarasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okumasevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb. (MEB, 2018e, s. 16-17).

Türkçe Dersi Öğretim Programı eğitim durumları boyutunda dijital okuryazarlığa geniş bir şekilde yer verildiği söylenebilir. Öğretmenler dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili konularda detaylı olarak yönlendirildiği açıkça görülmektedir.

Fen bilimleri dersi öğretim programı eğitim durumları boyutunda mühendislik ve tasarım becerilerinin kazandırılmasına yönelik faaliyetlerde teknolojinin fen ve mühendislik alanıyla bütünleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ülkemizin bilimsel araştırma ve teknolojik gelişme kapasitesini arttırmaya etkisi bakımında öğrencilerin fen, teknoloji ve mühendislik uygulamalarına yönelik yaşantı geçirmelerinin öneminden bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden beklenen rolün öğrencilere fen, teknoloji ve mühendisliğin bütünleştirilmesi için rehberlik yapma; öğrencileri üst ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmak olduğu belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı eğitim durumları boyutunda dijital okuryazarlığa doğrudan değinilmiştir.

Son yıllarda dijital teknolojiye bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siberdolandırıcılık, siber zorbalık vb.) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla konuyla ilgili ders içi ve ders dışı etkinliklere yer verilmelidir (MEB, 2018d, s. 10).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlar ve beceriler bölümünde de doğrudan dijital okuryazarlığa yer verildiği düşünüldüğünde dijital okuryazarlığın planlı ve bir şekilde ele alındığı söylenebilir. Öğretim Programlarının Eğitim durumları boyutunda yer alan dijital okuryazarlık becerilerine ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Kategoriler	Türkçe	Matematik	Fen Bilimleri	Sosyal Bilgiler	Hayat Bilgisi
Temalar					
Bilgi Okuryazarlığı	✓		✓		
Çoklu Okuryazarlık	✓		✓		
Dijital Okuryazarlık	✓		✓	✓	
Teknoloji Okuryazarlığı	✓		✓		

Tablo 3'e bakıldığında eğitim durumları boyutunda Türkçe ve fen bilimleri dersi öğretim programında tüm temalara yer verildiği, sosyal bilgiler öğretim programında yalnızca dijital okuryazarlık temasına yer verildiği; hayat bilgisi ve matematik dersi öğretim programında ise hiçbir temaya yer verilmediği görülmektedir.

Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Boyutunda Dijital Okuryazarlık Becerileri

Tüm derslerin ölçme-değerlendirme boyutunu içeren bölümün ortak yazıldığı görülmüştür. "Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında yazılan bu bölümde doğrudan veya dolaylı olarak dijital okuryazarlığa ilişkin herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. Bu bölümde sıralanan ilkeler arasında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamına alınan derslerin öğretim programlarında dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların varlığı düşünülürse dijital okuryazarlık ve bununla ilgili becerilerin ölçülmesini sağlayacak etkinliklere programlarda yer verilmesi beklenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temel eğitim programlarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi konulu çalışmada Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi dersi öğretim programlarının bağlam boyutunda dijital okuryazarlık becerisinin "dijital yetkinlik" olarak yer almasının; Millî Eğitim Bakanlığının bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğunu düşündürmektedir. Benzer olarak Erkmen ve Bakar (2018) güncellenen öğretim programlarında dijital yetkinlik konusu önceki programlarla karşılaştırdıklarında kazanım ve açıklamalar boyutunda %28'lik bir artış oranıyla daha fazla yer aldığını gözlemlemişlerdir. Gül'ün (2018) "Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Eğitim Programları ve İnovatif Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışması da bu sonuca benzerdir. Nitekim araştırma sonucunda eğitim programlarının dönemin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlandığı bununla beraber her programın bir önceki programdan daha ileri olduğu görülmüştür. Geçgel, Kana ve Eren ise (2020) çalışmalarında Covid-19 salgını sürecinde dijital yetkinlik açısından öğretmenlerin, öğrencilerin, kitapların yanısıra programların da yeniden değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim programlarının tamamının kazanım boyutunda doğrudan veya dolaylı olarak dijital okuryazarlık becerilerinin varlığı tespit edilmiştir. Türkçe ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında diğer öğretim programlarına göre dijital okuryazarlığa yönelik daha fazla kazanıma yer verilmiştir. Bu sonuç Türkçe Öğretim Programı'nda "Okuma Kültürü" temasında, sosyal bilgiler öğretim programında ise "Özel Amaçlar ve Temel Beceriler" temasında dijital okuryazarlığın doğrudan vurgulanmasıyla açıklanabilir. Kurudayıoğlu ve Soysal (2018) çalışmalarında 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) kazanımlarının dijital yetkinliğe uygunluğunu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında dijital yetkinliğe yer verildiğini, ancak kazanımların dağılımında beceri alanları ve sınıf düzeyleri bakımından dengeli bir dağılıma rastlanmadığını belirtmişlerdir. Turan ve Avcı (2018), 2018 sosyal bilgiler öğretim programını dijital vatandaşlık bakımından incelemişlerdir. Programda yer alan 27 beceriden 16'sının dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilebileceğini bu saptamayı önemli bir bulgu olarak değerlendirmişlerdir. Bu araştırmada yer verilmeyen konuyla ilişkisinin daha yakın olduğu düşünülen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programında da dijital okuryazarlık ve dijital vatandaşlık gibi kazanımlara orta düzeylerde yer verildiği saptanmıştır (Elçi, 2015; Peker-Ünal, 2017).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında her sınıf seviyesinde düzenli olarak dijital okuryazarlık becerisini içeren kazanımlar tespit edilmiştir. Buna göre hayat bilgisi dersi ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulduğu için öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren dijital okuryazarlıkla tanıştığının kabullenildiği ve bu doğrultuda dijital teknolojilerin bilinçli-güvenli kullanımının hedeflendiği söylenebilir. Fen bilimleri dersi öğretim programı dijital okuryazarlık bağlamında en az kazanımın yer aldığı programdır. İlkokul 3 ve 4, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulan fen bilimleri dersinde yalnızca iki kazanım bulunmaktadır. Ancak fen bilimleri dersi öğretim programında 3. sınıf hariç diğer tüm sınıf seviyelerinde "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" kapsamında öğrencilerden yıl içerisinde uygulamalar yapması ayrıca günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözetilen bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir. Buna göre öğrencilerin belirtilen uygulamaları (özellikle mühendislik), teknolojik ürünleri tasarlayıp yapabilmeleri temel bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında dijital okuryazarlık becerisinin yer alması gerekliliği tartışılmaz bir gerçekliktir. Bu durumda fen bilimleri öğretim programının kazanım boyutu ile bağlam, eğitim durumları boyutu arasında dijital okuryazarlık bakımından bir çelişki söz konusudur.

Sınıf seviyelerine göre dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili kazanımların durumuna bakıldığında yalnızca hayat bilgisi dersi öğretim programlarında tüm sınıf seviyelerinde söz konusu kazanımların yer aldığı diğer derslerin öğretim programlarında ise ilgili dersin okutulduğu bütün sınıf seviyelerinde dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili kazanımlara rastlanılmamıştır. Kazanımlar dengesiz bir dağılım göstermektedir. Bu anlamda ilgili kazanımlar tüm sınıf seviyelerinde aşamalı ve gittikçe derinleşen, genişleyen bir şekilde verilmelidir. Ayrıca aynı sınıf seviyesinde farklı dersler arasında disiplinler arası bir yaklaşımla dijital okuryazarlık beceri ele alınmalıdır. Süral ve Girmen (2019) çalışmalarında hayat bilgisi dersinde dijital bir değerlendirme aracı geliştirmiş ve uygulama sürecini betimlemişlerdir. Bu süreçte yapılan değerlendirmeye göre, öğrenciler teknolojiyi kullanma yönünde sorunlar yaşadıklarını ve aynı zamanda da bu süreçten keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırma sonuçlarını ve yorumları desteklemektedir.

Fen bilimleri, türkçe ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı eğitim durumları boyutunda dijital okuryazarlık becerisine yer verilirken matematik ve hayat bilgisi dersi öğretim programında dijital okuryazarlıkla ilgili herhangi bir veriye yer verilmemiştir. Hayat bilgisi ve matematik derslerinin

kazanımlarında dijital okuryazarlıkla ilgili konuların yer aldığı göz önüne bulundurulduğunda eğitim durumları boyutunda birtakım yönlendirmelerin bulunmaması eksikliklerdir. Türkçe ve fen bilimleri öğretim programı eğitim durumları boyutunda dijital okuryazarlığın yanı sıra bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve çoklu okuryazarlığa yer verilmiştir. Tüm programlar içinde eğitim durumları boyutunda diğer boyutlara oranla dijital okuryazarlık becerilerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Ders olarak bakıldığında da sosyal bilgiler dijital okuryazarlık becerisi bakımından öğretim programlarında öne çıkmaktadır. Direkçi, Akbulut ve Şimşek (2019) Çalışmalarında Türkçe dersi öğretim programını incelemişlerdir. Programda yer alan kazanımların dijital ortamları sadece anlama ve paylaşma için değil, bir üretim ortamı olarak yansıtılmasının önemi üzerinde durmuşlardır. Benzer olarak öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanan “Eğitim Bilişim Ağı”nın dijital birçok içerik ve çeşitli portalden oluştuğu ve sürekli güncellendiği düşünüldüğünde, eğitim durumlarında diğer deyişle öğrenme-öğretme sürecinde etkili olarak kullanımı yönünde tüm programlarda yer verilmesi beklenebilir. Eryılmaz ve Uluyol (2015) da “21. Yüzyıl Becerileri Işığında FATİH Projesi Değerlendirmesi” adlı çalışmalarında benzer yoruma ulaşmışlardır.

Ölçme-değerlendirme boyutunda doğrudan veya dolaylı olarak dijital okuryazarlığa ilişkin herhangi bir veriye ulaşılmamıştır. Bu boyutta sıralanan ilkeler arasında ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kazanım ve açıklamaların sınırlarının temel alınması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma kapsamına alınan derslerin öğretim programlarında dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımların varlığı düşünüldüğünde dijital okuryazarlık ve bununla ilgili becerilerin ölçülmesini sağlayacak etkinliklere programların ölçme - değerlendirme boyutunda yer verilmesi beklenebilir.

Temel eğitim programlarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi konulu çalışmanın sonucu genel olarak şöyle özetlenebilir: Tüm programların bağlam boyutunda “dijital yetkinlik” olarak geçen dijital okuryazarlık becerisi yalnızca sosyal bilgiler dersi öğretim programında beceri olarak yer almaktadır. Kazanım boyutunda doğrudan dijital okuryazarlık becerisinin ele alındığı ders sosyal bilgilerdir. Diğer derslerde ise genel kazanım açıklamalarında dijital okuryazarlık becerinin ele alındığı görülmektedir. Eğitim durumları boyutunda Türkçe, fen ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında dijital okuryazarlık becerisine değinilmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutunda konuyla ilgili veri elde edilememiştir. Tüm programlar içinde eğitim durumları boyutunda diğer boyutlara oranla dijital okuryazarlık becerilerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Ders olarak bakıldığında da sosyal bilgiler dijital okuryazarlık becerisi bakımından öğretim programlarında öne çıkmaktadır. Bağlam, kazanım ve eğitim durumları boyutu birlikte ele alındığında dijital okuryazarlık bakımından öğretim programlarının yeterli olmadığı ayrıca dijital okuryazarlık becerisinin; öğretim programlarının bağlam, kazanım, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarında tutarlı, birbirini destekleyecek bir şekilde ele alınmadığı söylenebilir. Burul’un (2018) araştırmasında öğretmenlerin genel olarak öğretim programına bağlılıklarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenler tarafından 21. yüzyıl becerileri kapsamında anılan (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013) dijital okuryazarlık becerisi kazandırılmak isteniyorsa öncelikle öğretim programlarında bu beceriye yer verilmesi gerekmektedir. Bu görüşü Simpson ve Obdalova (2014) ile Yamaç’ın (2018) araştırmaları da desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şöyledir: Program geliştirme uzmanları ya da öğretim programı tasarımcıları, bağlam, kazanım, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme gibi programın sistematik yapısını oluşturan boyutlarda dijital okuryazarlık becerisine dengeli biçimde yer verebilirler. Öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutunda kazandırılması hedeflenen dijital okuryazarlık ve diğer becerilerin ölçülmesiyle ilgili genel bir çerçeve oluşturulabilir. Öğretmen, öğrenci ve velilerin dijital okuryazarlık becerilerini ve bu beceriyi geliştiren koşulları betimleyici

araştırmalar yapılabilir. Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararları, ortaöğretim seviyesindeki öğretim programları dijital okuryazarlık, eğitim teknolojileri bağlamında incelenebilir.

Kaynaklar

- Arpa, M. (2017). Gelişen eğitim teknolojilerinin eğitim programlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 128-135.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H. ve Gürer, F. (2018). 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (2. Basım.). New York: The Free.
- Bates, A. W. (2002). *Managing technological change: Strategies for college and universities*. CA: Jasey Bass.
- Burul, C. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Elçi, C. A. (2015). *Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erişti, B. (2010). Eğitimde dönüşümler. F. Odabaşı (Ed.), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler içinde* (s. 1-18). Ankara: Nobel.
- Ekmen, C. ve Bakar, E. (2018). İlköğretimde öğretim programları ve ders kitaplarında dijital yetkinliğin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 5-35.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *GEFAD*, 35(2), 209-229.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Gardner, H. ve Davis, K. M. (2014). *App kuşağı* (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Opimist.
- Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2015). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: PegemA.
- Gül, U. (2018). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim eğitim programları ve inovatif etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir Twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hague, C. ve Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. <https://www.nfer.ac.uk/media/1770/futl06.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kemp, S. (2020) *Digital in 2020: 3,8 Billion people use social media*. <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, A. A. (2010). Okuryazarlıkta dönüşümler. F. Odabaşı (Ed.), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* içinde (s. 81-102). Ankara: Nobel.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital yetkinlik bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 184-199.
- Lam, C. ve Wong, C. (2017). Challenges for digital literacy in English curriculum. *Teach4DH@GSCL* içinde (s. 32-36). <http://ceur-ws.org/Vol-1918/lam.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Basım). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Matematik dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018d). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018e). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Oblinger, D. G. ve Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic.
- Pedró, F. (2006). *The new millennium learners: Challenging our views on ICT and learning*. <https://www.oecd.org/edu/cei/38358359.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Peker-Ünal, D. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 180 – 195.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants Part – 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants Part – 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.

- Sarıkoz, A. ve Bangir-Alpan, G. (2019). Öğrenci ve öğretmen bakış açısıyla bilişim teknolojileri ve yazılım dersi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1595-1607.
- Simpson, R. ve Obdalo, A. O. (2014). New technologies in higher education – ICT skills or digital? *Social and Behavioral Sciences*, 154, 104 – 111.
- Stephens, M. ve Keqiang, R. X. (2014). Using a framework of 21st century competencies to examine changes between China's 2001 and 2011 Mathematics curriculum standards for basic education. *Journal of Mathematics Education*, 5(2), 9 – 15.
- Süral, İ. ve Girmen, P. (2019). Hayat bilgisi dersinde dijital bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 289-304.
- Tarım, B. ve Senemoğlu, N. (2020). Türkiye ve gelişmiş ülkelerin bilişim teknolojileri öğretim programlarının benzer ve farklı özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 292-325.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Turan, S. ve Avcı, K. E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29537, 19 Kasım 2015.
- 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.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması, analizi, raporlanması makaleye dönüştürülmesi süreçlerine her iki yazar aktif olarak katılmıştır. Yayın sürecinin takibi ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 295-313 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1021426

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Araştırma-Sorgulama Temelli Etkinliklerin Farklı Bilişsel Stillerdeki Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kelime İşlemci Programını Kullanabilme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Inquiry-Based Activities on the Skills of Pre-service Science Teachers with Different Cognitive Styles to Use the Word Processing Program

Nisa Yenikalaycı, Salih Ateş

ÖZ

Bu araştırmada, araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma, yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre yürütülmüştür. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 3. sınıfta öğrenim gören 72 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, Grup Saklı Figürler (GSF) Testi ve performans dayalı Kelime İşlemci Testi (KİT) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına GSF testi araştırmanın başında, KİT ise ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenen mesleki gelişim programı kapsamında araştırma-sorgulama temelli etkinliklerden oluşan Kelime İşlemci Modülü (KİM) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, bilişsel stilleri etkileyebilecek farklı değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

ABSTRACT

In this research, the effect of inquiry-based activities on the skills of pre-service science teachers with different cognitive styles to use the word processing program according to the purpose of the science courses was examined. The research was conducted according to a non-equivalent control group model, one of the quasi-experimental designs. The research was carried out with 72 pre-service teachers studying in the science education program in the third grade at a state university in the Black Sea region in the spring semester of the 2018-2019 academic year. In order to collect the data, the Group Embedded Figures (GEF) Test and the performance-based Word Processing Test (WPT) were used. The GEF test was given to the experimental and control groups at the beginning of the research, and the WPT was used as a pre-test and post-test. The Word Processing Module (WPM), which includes inquiry-based activities, was used within the scope of the organized professional development program to develop the skills of pre-service science teachers with different cognitive styles to use the word processing program according to the purpose of the science courses. As a result of the research, it was determined that the organized professional development program contributed to the development of the skills of pre-service science teachers with different cognitive styles to use the word processing program according to the purpose of the science courses. In addition, it was stated that different variables that may affect cognitive styles should be considered.

Yazar Bilgileri

Nisa Yenikalaycı

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
nyenikalayc@gmail.com

Salih Ateş

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
s.ates@gazi.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Bilişsel stil
Araştırma-sorgulama
Mesleki gelişim
Kelime işlemci programı
Fen bilgisi öğretmen adayı

Keywords

Cognitive style
Inquiry
Professional development
Word processing program
Pre-service science teacher

Makale Geçmişi

Geliş: 09/11/2021

Düzeltilme: 01/12/2021

Kabul: 05/12/2021

Atıf için: Yenikalaycı, N. ve Ateş, S. (2021). Araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını kullanabilme becerilerine etkisi. *JRES*, 8(2), 295-313. <https://doi.org/10.51725/etad.1021426>

Etik Bildirim: Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 06.07.2018 tarih ve 2018/223 sayılı Etik Kurul Onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

* Bu araştırma, birinci yazarın doktora tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulmuştur.

Giriş

Bireylerin problem çözme becerileri, zihinsel süreçleri ve öğrenme özellikleri birbirinden farklılık göstermekte olup bu özellikler her bireyde farklı şekilde gelişmektedir (Özyürek, 2016). Öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları bilmekte ve bu farklılıkları dikkate almaktadırlar. Buna karşın, öğretim programını zamanında yetiştirme kaygısı ve bazı konulardaki bilgi eksiklikleri nedeniyle öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklara hitap edecek eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramamaktadırlar (Turgut, Salar, Aksakallı ve Gürbüz, 2016). Bu kapsamda, bireysel farklılıklar temelinde ele alınan bilişsel stillerin özellikle uygulamalı öğretimle ilgili olduğu düşünülmektedir. Bilişsel stil yapılarından olan alan bağımlılık ve alan bağımsızlık eğiliminin eğitim düzeyi, kültürel geçmiş ve çalışma alanına bakılmaksızın akademik başarı ile arasındaki ilişki birçok çalışmada araştırılmıştır (Altıparmak, 2009; Candar ve Saracaloğlu, 2014; Hederich ve Camargo, 2015; Tinajero, Castelo, Guisande ve Paramo, 2011).

Alan bağımlı (field dependent) bilişsel stil eğilimine sahip olmak, dış kaynaklara güvenme eğilimi dahil alanın bir bütün olarak görüldüğü bilgiyi zihinde düzenleme ve işleme yöntemini ifade etmektedir (Tamaoka, 1991). Algılamada bütüne odaklanan alan bağımlı bireyler, önce genel resmi görmektedirler. Sorunları çözerken duruma karşı hassastırlar ve bu nedenle bilgiyi transfer etmede zorlanırlar. Ayrıntıların ya da bütün içindeki parçaların pek farkına varamazlar. Başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanırlar, iş birliği yapmaya ya da takım çalışmasına yatkındırlar. Ayrıca, sosyal bilimlerde daha başarılı olma eğilimindedirler (Şimşek, 2020, s. 100). Alan bağımsız (field independent) bilişsel stil eğilimine sahip olmak ise iç kaynaklara güvenme eğilimi dahil bireyin görüş alanındaki nesnelere ayrı birimler olarak ele alındığı bilgiyi düzenleme ve işleme yöntemini ifade etmektedir (Tamaoka, 1991). Alan bağımsız bireyler, parçalara odaklanırlar ve benzerlikleri önemsemezler ancak farklılıkları kolayca ayırt edebilirler. Çözüm odaklı düşünürler ve her olayı ayrı değerlendirmek isterler. Bireysel çalışmaktan büyük zevk alırlar. Bununla birlikte, fen ve matematik alanlarında daha başarılı olma eğilimindedirler (Şimşek, 2020, s. 100).

Derslerde alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin, alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Özarıslan ve Bilgin, 2016). Benzer şekilde Mutlu ve Temiz (2013), lise birinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri arasında yer alan değişkenleri belirleme, hipotez kurma, değişkenleri kullanma ve verileri yorumlama becerileri ile ilgili olarak alan bağımsız öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim sistemlerinin, alan bağımsız öğrencilerin performansını desteklediği, onlar için daha iyi öğrenme fırsatları sunduğu buna karşın, alan bağımlı öğrencileri ayırarak onların daha düşük sınıflarda ve mevcut sistemin dışında kalmalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Hederich ve Camargo, 2015). Oysaki alan bağımlı öğrenciler, kaynak eksikliğinde dezavantajlı duruma düşmektedirler. Kaynak kullanımındaki eksiklikler, alan bağımsız öğrencilerin öğrenmesini çok fazla etkilememektedir. Özellikle yüksek derecede alan bağımlı öğrencilerin karşılaştıkları akademik zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilecek bir alternatif sunmak için öğretim yöntemini bilişsel stile uyarılma ve bu bağlamda etkinliklerin geliştirilmesi konusu dikkate alınmalıdır. Bu konuda, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin özellikleriyle eş zamanlı başa çıkmada en uygun yolun bilgisayar destekli öğretim olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, motive edici uyarılara ve geri bildirimlere önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tinajero vd., 2011). Gerçekleştirilecek bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında içeriklerin, öğretmen adaylarının alanları bağlamındaki örnekleri içerecek şekilde zenginleştirilerek sunulması gerekmektedir.

Fen bilimlerinde kavramların uygun pedagojik yöntemlerle sunulmasında kullanılabilir verimli yöntemlerden biri de araştırma-sorgulama temelli öğrenme yaklaşımıdır. Araştırma-sorgulama temelli öğrenme, öğrencilerin aktif olduğu, süreç boyunca araştıran, sorgulayan ve üst düzey düşünme becerilerini kullanarak öğrenen bireyler olmalarına teşvik eden bir süreci tanımlamaktadır (Ormancı ve Balım, 2019, s. 10). Bu öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin kavramları ve konuları öğrenmelerini, bunları günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağladığı, iş birliği yapmalarına, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, fene ve bilime olan ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırdığı, bilim insanı gibi düşünmeye ve çalışmaya teşvik ettiği düşünülmektedir (Ormancı ve Balım, 2019, s. 23-24). Günümüzde fen bilimleri eğitimi bağlamında bu kazanımların elde edilmesi sürecine bilgisayar teknolojilerinin entegrasyonu ve öğretmen adaylarının fen derslerinin amacına uygun bilgisayar programlarını kullanma becerilerini geliştirmeleri önem taşımaktadır. Nitekim fen bilgisi öğretmen adayları öğretim stratejilerini desteklemek için sınıfta araştırma-sorgulama temelli pedagoji ile bilgisayar etkinliklerinin entegrasyonu konusunda başarılıdır (Angeli, 2005). Fakat bu başarıyı belirlemede, öğretmen adaylarının becerilerinin geliştirilmesi için hazırlanan mesleki gelişim programlarının verimliliğinin tespit edilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının yapısının, mesleki gelişim programlarında geliştirilecek becerilerin ölçülmesi açısından uygunluğu oldukça önemlidir.

Ölçme araçlarının yapısı ve bilişsel stil etkileşimleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde; alan bağımsız ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin hem standart testlerde hem de öğretmenlerin değerlendirmelerinde (Hederich ve Camargo, 2015), ortaokul öğrencilerinin çoktan seçmeli bilimsel süreç becerileri testinde (Aydın-Ceran ve Ateş, 2020), lise öğrencilerinin çoktan seçmeli testlerde (Karaçam, 2005; Karaçam ve Ateş, 2010; Sarı, Altıparmak ve Ateş, 2013) ve açık uçlu test tekniklerinde (Sarı vd., 2013) daha başarılı oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca Blanton (2004), üniversite öğrencilerine farklı formatlarda uygulanan okuduğunu anlama testinin sonuçları üzerinde bilişsel stilin etkili olduğunu belirlemiştir. Buna karşın, alan bağımlı ve alan bağımsız ortaokul öğrencilerinin açık uçlu bilimsel süreç becerileri testi puanlarının (Aydın-Ceran, 2018; Aydın-Ceran ve Ateş, 2020) ve lise öğrencilerinin açık uçlu test puanlarının benzer yapıda olduğu (Karaçam, 2005; Karaçam ve Ateş, 2010), lise öğrencilerinin kavramsal bilgileri ile klasik fizik problemlerini çözme düzeylerinin uygulanan testin içeriğinden ve formatından bağımsız olduğu (Altıparmak, 2009; Sarı vd., 2013) buna ilaveten, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı (Atabek-Yiğit ve Balkan-Kıyıcı, 2018) tespit edilmiştir. Alanyazında, bilişsel stil ve performansa dayalı ölçümler konusunda eksikliğin olduğu görülmektedir.

Bilgisayar destekli öğretimin performans çıktılarına etkisinin, performansa dayalı ölçüm araçları ile incelenmesi konusunda bir gereklilik ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin gelişimine etkisi performansa dayalı bir ölçme aracı kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Deney ve kontrol grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik son test performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik son test performans puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik son test performans puan ortalamaları arasındaki öğretim yöntemi ve bilişsel stil etkileşimi anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu modele göre yürütülmüştür. Bu modelde, yansız olarak belirlenen deney ve kontrol gruplarında katılımcı sayıları eşitlenmeye çalışılmaz fakat katılımcıların olabildiğince benzer nitelikte olmalarına dikkat edilir (Karasar, 2020, s. 137). Öğretmen adaylarının ders programları, bilgisayar laboratuvarının uygunluğu ve kapasitesi dikkate alınarak öğretmen adaylarının verimli şekilde sürece dâhil edilmesini sağlamak amacıyla deney grubu kendi içerisinde dört gruba ayrılmış ve bu gruplara aynı deneysel işlem uygulanmıştır. Bu süreçte, kontrol grubunda herhangi bir işlem uygulanmamıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunda, Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 3. sınıfta öğrenim gören 72 (61 kadın, 11 erkek) öğretmen adayı yer almıştır. Araştırmada yer alan öğretmen adayları, lisans eğitimleri sırasında öğretmenlik mesleğine ve fen alanına yönelik almış oldukları farklı derslerde kelime işlemci programını kullanmışlardır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 06.07.2018 tarih ve 2018/223 sayılı Etik Kurul Onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla, Grup Saklı Figürler (GSF) Testi ve Kelime İşlemci Testi (KİT) kullanılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplama araçlarının kullanımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Sürecinde Veri Toplama Araçlarının Kullanımı

Grup	Ön test	Uygulama süreci	Son test
Deney (4 grup)	Grup Saklı Figürler (GSF) Testi, Kelime İşlemci Testi (KİT)	Kelime İşlemci Modülü (KİM)	Kelime İşlemci Testi (KİT)
Kontrol	Grup Saklı Figürler (GSF) Testi, Kelime İşlemci Testi (KİT)	-	Kelime İşlemci Testi (KİT)

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına GSF testi çalışmanın başında, KİT ise ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde deney grubuna Kelime İşlemci Modülü (KİM) kullanılmıştır.

Grup Saklı Figürler (GSF) Testi

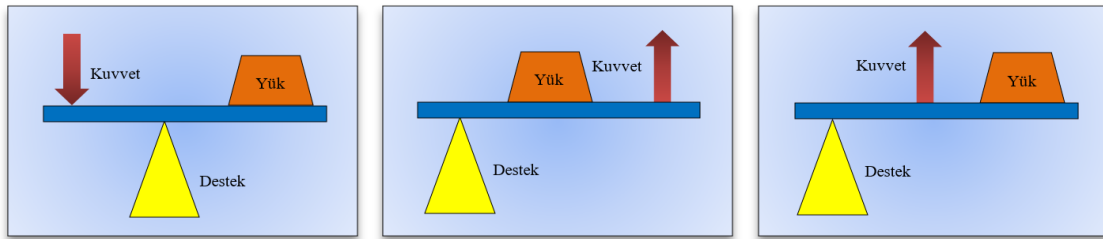
Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından Group Embedded Figures (GEF) Test olarak geliştirilen Grup Saklı Figürler (GSF) Testi, araştırma kapsamında öğretmen adaylarını alan bağimli,

alan orta ve alan bağımsız bilişsel stil eğilimine sahip olacak şekilde gruplandırmak amacıyla kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan GSF testinin alıştırmaya amaçlı kullanılan birinci bölümünde yedi, analizi gerçekleştirilen ikinci ve üçüncü bölümlerinde ise dokuz soru olmak üzere toplam 25 soru yer almaktadır. Testin güvenilirliği Witkin vd. (1971) tarafından Spearman-Brown formülü kullanılarak 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Kelime İşlemci Testi (KİT)

KİT, öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme düzeylerini ölçen performansa dayalı bir ölçme aracıdır. Elmalı (2015) tarafından geliştirilen Görsel Grafiksiz Tasarım Oluşturma Testi (GGTOT), kullanılan kelime işlemci programının ismiyle anılarak araştırma kapsamında Kelime İşlemci Testi (KİT) olarak ele alınmış ve testin içerdiği performans soruları yeniden çizilerek kullanılmıştır.

KİT içerisinde; çizim nesnesi oluşturma (ÇNO), akış diyagramı oluşturma (ADO), tablo oluşturma (TO) ve kavram haritası oluşturma (KHO) olmak üzere dört adet performans sorusu yer almaktadır. KİT'ten örnek bir soru (çizim nesnesi oluşturma) Şekil 1'de verilmiş olup ilgili performans görevi "Aşağıda verilen çizim nesnesini kelime işlemci programını kullanarak oluşturunuz." şeklinde sunulmuştur.



Şekil 1. KİT'ten örnek bir soru (çizim nesnesi oluşturma).

Uygulama Süreci

Deney grubunda farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla düzenlenen mesleki gelişim programı kapsamında araştırma-sorgulama temelli etkinliklerden oluşan Kelime İşlemci Modülü (KİM) kullanılmıştır. Bu modülde, bilgisayarda kelime işlemci programından yararlanarak çizim nesnesi, akış diyagramı, tablo ve kavram haritası oluşturmaya yönelik fen bilimleri bağlam temelli ve araştırma-sorgulama yöntemine dayalı olarak hazırlanan etkinlikler yer almaktadır. Etkinlikler hazırlanırken, alanı fen eğitimi ve bilgisayar eğitimi olan uzmanlardan, çizimlerin bilimselliğe uygunluğu ve performans sorularının belirlenen kazanımları içerip içermediği ile ilgili olarak görüşler alınmıştır. KİM'deki etkinliklerin uygulanabilirliğinin belirlenmesine yönelik geçerlik çalışmasının yapılması amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama grubunda, Karadeniz bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 2. sınıfta öğrenim gören 42 öğretmen adayı yer almıştır.

Pilot uygulama, gerçek verileri toplamadan önce sınırlı sayıda katılımcı ile yürütülen bir çalışma veya denemedir. Pilot çalışmanın araştırmacıya süreçle ilgili kazandırdığı deneyim ve tutarlılık, çalışmada tutarlılığın sürdürülmesi için gereklidir. Eğer süreçte sorun varsa araştırmacı, veri toplamadan önce bu durumları belirleyebilir ve düzeltebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.

310-311). Her oturumda, sürece dair olumlu ve olumsuz yönleri ifade etmeleri için gözlemciler yer almıştır. Uygulamalar bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler sırasında her öğretmen adayı bireysel olarak bir bilgisayar ile çalışmıştır. Pilot uygulama sonucunda, benzer kazanımları içeren etkinlikler elenmiştir. Her kazanımın en az iki etkinlikte pratik yapılmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama grubundan gelen geri bildirimlere göre KİM'e son hâli verilmiştir. KİM'de, "1. Salıncağın Salınım Süresi, 2. Basit Elektrik Devresi, 3. Besin Piramidi, 4. Ay'ın Evreleri, 5. Büyüme ve Gelişme, 6. Elektrik Devre Elemanları ve 7. Canlılara Ait Özellikler" olmak üzere toplam yedi etkinlik yer almaktadır. KİM'de yer alan araştırma-sorgulama temelli etkinliklere bir örnek (Salıncağın Salınım Süresi) Ek'te verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Grup Saklı Figürler (GSF) Testi Verilerinin Toplanması

GSF testi, deney ve kontrol gruplarına çalışmanın başında uygulanmıştır. Veriler, sessizliğin hâkim olduğu sınıf ortamında toplanmıştır. Test, öğretmen adaylarına çıktı olarak dağıtılıp yanıtlamadan önce yönergeyi okumaları istenmiştir. Ardından öğretmen adayları, karmaşık şekil içinde saklı olan basit şekli bularak etrafını kurşun kalem ile belirgin bir şekilde çizmişlerdir. GSF testinin cevaplama süresi olarak 20 dakika verilmiştir.

Kelime İşlemci Testi (KİT) Verilerinin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarına KİT ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Veriler, bilgisayar laboratuvarı ortamında toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde, bilgisayar laboratuvarı ortam açısından uygun hâle getirilerek her bilgisayara öğretmen adayının süreçte ihtiyaç duyacağı belgeler (1 adet boş Word belgesi ve testte kullanılacak resimler) bir klasöre USB disk ile aktarılarak kaydedilmiştir. Veri toplama sürecinde, KİT'in renkli çıktıları her bir öğretmen adayına dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarından, bilgisayardaki belge ve klasör adlarını kendi ad ve soyadları olarak yeniden adlandırmaları istenmiştir. KİT'in tamamlanması için 50 dakika süre verilmiştir. Öğretmen adayları, birbirlerinden etkilenmeden gerçekçi performans durumlarını sergileyebilmeleri için bilgisayar laboratuvarında mesafeli olarak oturtulmuşlardır. Süreç sonunda, bilgisayarlardaki veriler USB disk ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Grup Saklı Figürler (GSF) Testi Verilerinin Analizi

GSF testinde, öğretmen adaylarının doğru olarak buldukları şekil sayıları dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. GSF testinden alınan toplam puanlara ait betimsel istatistik Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. GSF Testinden Alınan Toplam Puanlara Ait Betimsel İstatistik

N	\bar{X}	S	Minimum	Maksimum	Medyan
72	12,66	3,34	4,00	18,00	13,00

Tablo 2 incelendiğinde, GSF testinden alınan toplam puanların ortalaması $\bar{X}=12,66$ ve standart sapması $S=3,34$ 'tür. Alamolhodaie (1996) tarafından geliştirilen formül kullanılarak, GSF testinden alınan puanların ortalamasından standart sapmanın dörtte birinin çıkarılması ile elde edilen değer altında doğru şekil bulan öğretmen adayları alan bağımlı (AB) bilişsel stil grubunda ($X < \bar{X} - S/4$); GSF testinden alınan puanların ortalamasına standart sapmanın dörtte birinin eklenmesi ile elde edilen değer üstünde doğru şekil bulan öğretmen adayları alan bağımsız (AB') bilişsel stil grubunda

$(X > \bar{X} + S/4)$, bu ikisi arasında kalan öğretmen adayları ise alan orta (AO) bilişsel stil grubunda yer almıştır. Bilişsel stillere göre öğretmen adaylarının gruplandırılması Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilişsel Stillere göre Öğretmen Adaylarının Gruplandırılması

Bilişsel stil	Hesaplama	Puan	N	Yüzde (%)
AB	$[12,66 - (3,34/4)] = 12,66 - 0,84 = 11,82$	0-11 arası	26	36,11
AO	$11,82 < X < 13,50$	12 ve 13	17	23,61
AB'	$[12,66 + (3,34/4)] = 12,66 + 0,84 = 13,50$	14 ve üstü	29	40,28
Toplam			72	100,00

Tablo 3 incelendiğinde, N=72 öğretmen adayının %36,11'i alan bağımlı, %23,61'i alan orta ve %40,28'i alan bağımsız bilişsel stil grubunda yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının bilişsel stillerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stillere göre Dağılımı

Grup	Bilişsel stil	N	Yüzde (%)	
Deney	Grup 1	AB	3	4,17
		AO	4	5,56
		AB'	6	8,33
	Grup 2	AB	7	9,72
		AO	3	4,17
		AB'	7	9,72
	Grup 3	AB	7	9,72
		AO	8	11,11
		AB'	5	6,94
	Grup 4	AB	5	6,94
		AO	1	1,39
		AB'	6	8,33
Kontrol	AB	4	5,56	
	AO	1	1,39	
	AB'	5	6,94	
Toplam		72	100,00	

Tablo 4 incelendiğinde, deney grup 1 (%8,33), deney grup 4 (%8,33) ve kontrol grubu için (%6,94) alan bağımsız öğretmen adayların oranının diğer gruplara göre fazla olduğu, deney grup 2 için (%9,72) alan bağımlı ve alan bağımsız öğretmen adaylarının oranının eşit olduğu ve deney grup 3 için ise (%11,11) alan orta öğretmen adaylarının oranının diğerlerine göre fazla olduğu görülmektedir.

Kelime İşlemci Testi (KİT) Verilerinin Analizi

KİT'ten elde edilen veriler rubrikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenen ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programında yer verilen bilgisayar dersi kazanımları temelinde Elmalı (2015) tarafından oluşturulan rubrikler yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. KİT'te yer alan performans sorularının belirlenen kazanımları içerip içermediği ile ilgili kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Kazanımı tam olarak gerçekleştirebilme 2 puan, kısmen gerçekleştirebilme 1 puan ve boş bırakma 0 olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, her öğretmen adayı çalışma sayfasını kaydetmiştir. KİT'in puanlanmasında tutarlı olunması için performans soruları sırayla puanlanmıştır. Örneğin, birinci performans sorusu tüm öğretmen adaylarında puanlandıktan sonra ikinci performans sorusunun puanlanmasına geçilmiştir. Alanı

bilgisayar eğitimi olan iki uzmandan performans sorularının puanlanması ile ilgili dönüt alınmıştır. KİT'teki alt boyut performans sorularına ait kazanım sayıları ve alınabilecek en yüksek puanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. KİT'teki Alt Boyut Performans Sorularına Ait Kazanım Sayıları ve Alınabilecek En Yüksek Puanlar

Performans sorusu	Kazanım sayısı	Alınabilecek en yüksek puan
Çizim Nesnesi Oluşturma (ÇNO)	8	16
Akış Diyagramı Oluşturma (ADO)	7	14
Tablo Oluşturma (TO)	10	20
Kavram Haritası Oluşturma (KHO)	5	10
Kelime İşlemci Testi (KİT) Toplam	30	60

Tablo 5 incelendiğinde, KİT'te toplam 30 kazanımın yer aldığı ve alınabilecek en yüksek puanın 60 olduğu görülmektedir. Kazanımlar “testin adı_performans sorusu_kazanım numarası” şeklinde kodlanmıştır. KİT'te aşağıdaki kazanımlar yer almaktadır.

- Çizim Nesnesi Oluşturma (ÇNO): KİT_ÇNO_K1: Hazır şekil kullanabilme, KİT_ÇNO_K2: Hazır şekli yeniden boyutlandırabilme, KİT_ÇNO_K3: Kesme-kopyalama ve yapıştırma işlemlerini gerçekleştirebilme, KİT_ÇNO_K4: Metin kutusu ekleme ve biçimlendirebilme, KİT_ÇNO_K5: Yazı tipini ve boyutunu biçimlendirebilme, KİT_ÇNO_K6: Hazır şekli renklendirebilme, KİT_ÇNO_K7: Hazır şekli hizalayabilme ve KİT_ÇNO_K8: Hazır şeklin kenarlıklarını biçimlendirebilme
- Akış Diyagramı Oluşturma (ADO): KİT_ADO_K1: Hazır şekil kullanabilme, KİT_ADO_K2: Metin kutusu ekleme ve biçimlendirebilme, KİT_ADO_K3: Metin vurgulama (koyu, italik, altı çizili vb.), KİT_ADO_K4: Metnin yazı özelliklerini değiştirebilme (yazı tipi, boyutu, rengi, vurgu rengi vb.), KİT_ADO_K5: Belgeye klasörden resim ekleme, KİT_ADO_K6: Resmin yeniden boyutlandırılması, KİT_ADO_K7: Resim-metin kompozisyonunun ayarlanması
- Tablo Oluşturma (TO): KİT_TO_K1: Tablo ekleyebilme, KİT_TO_K2: Tabloya satır/sütun ekleyebilme, KİT_TO_K3: Hücre hizalayabilme, KİT_TO_K4: Hücreleri bölme/birleştirme, KİT_TO_K5: Tabloyu boyutlandırabilme, KİT_TO_K6: Metin yönünü ayarlayabilme, KİT_TO_K7: Hazır şekil kullanabilme, KİT_TO_K8: Hazır şekli yeniden boyutlandırabilme, KİT_TO_K9: Hücre renklendirebilme, KİT_TO_K10: Matematiksel simge kullanabilme
- Kavram Haritası Oluşturma (KHO): KİT_KHO_K1: Hazır şekil kullanabilme, KİT_KHO_K2: Metin kutusu ekleme ve biçimlendirebilme, KİT_KHO_K3: Kesme-kopyalama ve yapıştırma işlemlerini gerçekleştirebilme, KİT_KHO_K4: Metnin yazı özelliklerini değiştirebilme (yazı tipi, boyutu, rengi, vurgu rengi vb.), KİT_KHO_K5: Hazır şekli yeniden boyutlandırabilme ve biçimlendirebilme

KİT'in ön test olarak uygulamasında gerçekleştirilemeyen kazanımların sayısı fazla olduğu için KİT'in son test olarak uygulanmasından rastgele seçilen 20 öğretmen adayının verileri güvenilirlik açısından farklı puanlayıcılar (2 bilgisayar eğitimi ve 2 fen eğitimi uzmanı) tarafından puanlanmıştır. Puanlamayı yapan uzmanlara performans görevleri, kullanılacak rubrikler ve puanlama süreciyle ilgili temel bilgiler verilmiştir. Uzmanlardan puanlamaları sırasında, bir performans sorusu ile ilgili tüm öğretmen adaylarının verileri kontrol edildikten sonra yeni bir soruya geçmeleri istenmiştir. Sürekli değişken kategorisinde olan KİT verileri için dört puanlayıcı tarafından verilen puanların uyumunu

kontrol etmek amacıyla sınıf içi korelasyon katsayısı sonuçları incelenmiştir. KİT için puanlayıcılar arası uyum değeri 0,86 olarak hesaplanmış ve uyumun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının KİT ön test ve son test toplam puanları SPSS programına aktarılmıştır. Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda KİT ön test toplam ($p=0,17$; $p>0,05$) ve son test toplam ($p=0,20$; $p>0,05$) verilerinin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çarpıklık (ön test= $-0,17$; son test= $-0,14$) ve basıklık katsayılarının da (ön test= $0,10$; son test= $-0,73$) normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, varyansların homojen olduğu ($p>0,05$) tespit edilmiştir. KİT toplam verilerinin analizinde parametrik testlerden varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Ön test puanları homojen olduğunda son test puanları ANOVA ile ön test puanları homojen olmadığında ise son test puanları ANCOVA ile analiz edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının KİT son test toplam puanları üzerinde öğretim yöntemi ve bilişsel stilin ortak etkisini belirlemek için KİT ön test toplam puanları ortak değişken olarak atanmıştır. ANCOVA varsayımları test edilerek ortak değişken olarak atanan KİT ön test toplam puanları ile bağımlı değişken olan KİT son test toplam puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ($r=0,60$) belirlenmiştir.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen analizler aşağıda yer almaktadır. Gruplar; Deney Grup 1 (1), Deney Grup 2 (2), Deney Grup 3 (3), Deney Grup 4 (4) ve Kontrol (5) olarak kodlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına göre KİT toplam puanlarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarına göre KİT Ön Test ve Son Test Toplam Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	N	Ön Test					Son Test				Anlamlı Fark (Bonferroni)
		\bar{X}	S	F	p	\bar{X}	S	F	p		
Deney	Grup 1 (1)	13	30,92	5,83			41,00	5,62			
	Grup 2 (2)	17	32,82	9,18			41,82	7,34			
	Grup 3 (3)	20	31,90	5,19	0,72	0,58	37,50	5,45	5,79	0,00*	1>5, 2>5, 4>5
	Grup 4 (4)	12	33,83	5,98			42,17	6,53			
Kontrol (5)	10	29,60	5,01			31,90	4,67				

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına göre KİT ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p=0,58$; $p>0,05$). Grupların başlangıçta homojen olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarına göre KİT son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,00$; $p<0,05$). Fark oluşturan grubu belirlemek için Post Hoc testlerinden Bonferroni ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, KİT son test toplam puanlarında öğretmen adaylarının ortalamalarının deney grup 1 için $\bar{X}=41,00$, deney grup 2 için $\bar{X}=41,82$ ve deney grup 4 için $\bar{X}=42,16$ olup bu değerler kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ortalamasından $\bar{X}=31,90$ yüksektir. Fakat deney grup 3 için $\bar{X}=37,50$ değeri kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ortalamasından $\bar{X}=31,90$ yüksek olmasına rağmen aradaki fark anlamlı bulunmamıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik ön test performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen analizler aşağıda yer almaktadır. Gruplar; alan bağımlı: AB (1), alan orta: AO (2) ve alan bağımsız: AB' (3) olarak kodlanmıştır. Bilişsel stil gruplarına göre KİT ve alt boyutlarının puan ortalamalarının betimsel istatistikleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Bilişsel Stil Gruplarına göre KİT Ön Test Toplam Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	\bar{X}	S	F	P	Anlamlı Fark (Bonferroni)
AB (1)	26	29,92	6,51			
AO (2)	17	31,24	6,00	3,24	0,05*	3>1
AB' (3)	29	34,17	6,33			

* $p=0,05$

Tablo 7 incelendiğinde, bilişsel stil gruplarına göre KİT ön test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p=0,05$). Fark oluşturan grubu belirlemek için Post Hoc testlerinden Bonferroni ikili karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Buna göre, KİT ön test toplam puanlarında alan bağımsız öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=34,17$, alan bağımlı öğretmen adaylarının ortalamasından $\bar{X}=29,92$ yüksektir. Başka bir deyişle, bilişsel stilin öğretmen adaylarının kelime işlemci programını derslerinin amacına uygun olarak kullanabilmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ifade edilebilir.

Gruplar başlangıçta homojen olmadığından, son test performans puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi için tek yönlü kovaryans analizi (one-way ANCOVA) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının KİT son test puanları üzerinde bilişsel stil ve KİT ön test toplam puanlarının ortak etkisinin anlamsız olduğu belirlenmiştir, $F(2, 66)=0,35$; $p>0,05$. Bu bulgu, KİT son test puanlarını tahmin etmede, bilişsel stil bağımsız değişkeni için hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bilişsel stil gruplarının KİT ön test puanlarına göre düzeltilmiş KİT son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bilişsel stil gruplarına göre KİT son test toplam puanlarına ait betimsel istatistik Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Bilişsel Stil Gruplarına göre KİT Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistik

Bilişsel stil	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
AB	26	38,00	39,27
AO	17	38,12	38,56
AB'	29	40,79	39,40

Tablo 8 incelendiğinde, KİT son test puan ortalamaları alan bağımlı grup için $\bar{X}=38,00$, alan orta grup için $\bar{X}=38,12$ ve alan bağımsız grup için $\bar{X}=40,79$ olarak hesaplanmıştır. Buna göre, gruplar arasında bir farkın olduğu ve alan bağımsız grubun puan ortalamasının diğerlerine göre yüksek olduğu düşünülebilir. Ancak bilişsel stil gruplarının KİT ön test puanları kontrol edildiğinde son test puanlarında değişim olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş KİT son test puan ortalamaları alan bağımlı grup için $\bar{X}=39,27$, alan orta grup için $\bar{X}=38,56$ ve alan bağımsız grup için $\bar{X}=39,40$ 'tır. Düzeltilmiş KİT son test puanlarının bilişsel stile göre ANCOVA sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Düzeltilmiş KİT Son Test Puanlarının Bilişsel Stile göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test (Reg.)	1078,27	1	1078,27	34,58	0,00*
Bilişsel stil	7,94	2	3,97	0,13	0,88
Hata	2120,26	68	31,18		
Toplam	3329,32	71			

* $p < 0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının düzeltilmiş KİT son test puan ortalamaları arasında bilişsel stile göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, $F(2, 68)=0,13$; $p > 0,05$.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik son test performans puan ortalamaları arasındaki öğretim yöntemi ve bilişsel stil etkileşiminin anlamlı olup olmadığı belirlenmesi için iki yönlü kovaryans analizi (two-way ANCOVA) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının KİT son test puanları üzerinde grup ve KİT ön test toplam puanlarının ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir, $F(8, 56)=1,59$; $p > 0,05$. Bu bulgu, KİT son test puanlarını tahmin etmede, grup değişkeni için hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grupları temelinde oluşturulan bilişsel stil gruplarının KİT ön test puanlarına göre düzeltilmiş KİT son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları temelinde oluşturulan bilişsel stil gruplarına göre KİT son test toplam puanlarına ait betimsel istatistik Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grupları Temelinde Oluşturulan Bilişsel Stil Gruplarına göre KİT Son Test Toplam Puanlarına Ait Betimsel İstatistik

Grup	Bilişsel stil	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama	
Deney	Grup 1	AB	3	38,00	38,52
		AO	4	38,75	40,91
		AB'	6	44,00	43,51
	Grup 2	AB	7	38,29	41,15
		AO	3	47,67	46,36
		AB'	7	42,86	39,38
	Grup 3	AB	7	39,29	38,71
		AO	8	36,50	36,26
		AB'	5	36,60	37,88
	Grup 4	AB	5	42,00	42,41
		AO	1	28,00	31,80
		AB'	6	44,67	41,62
Kontrol	AB	4	30,25	32,55	
	AO	1	30,00	29,97	
	AB'	5	33,60	34,34	

Tablo 10 incelendiğinde, KİT son test puan ortalamaları alan bağımsız öğretmen adaylarının deney grup 1 için $\bar{X}=44,00$, deney grup 4 için $\bar{X}=44,67$ ve kontrol grubu için $\bar{X}=33,60$; alan orta öğretmen adaylarının deney grup 2 için $\bar{X}=47,67$ ve alan bağımlı öğretmen adaylarının deney grup 3 için $\bar{X}=39,29$ olarak hesaplanmış olup diğer gruplardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna göre gruplar arasında bir farkın olduğu düşünülebilir. Ancak deney ve kontrol grupları temelinde oluşturulan bilişsel stil gruplarının KİT ön test puanları kontrol edildiğinde KİT son test puanlarında değişim olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş KİT son test puan ortalamaları alan bağımsız öğretmen adaylarının deney

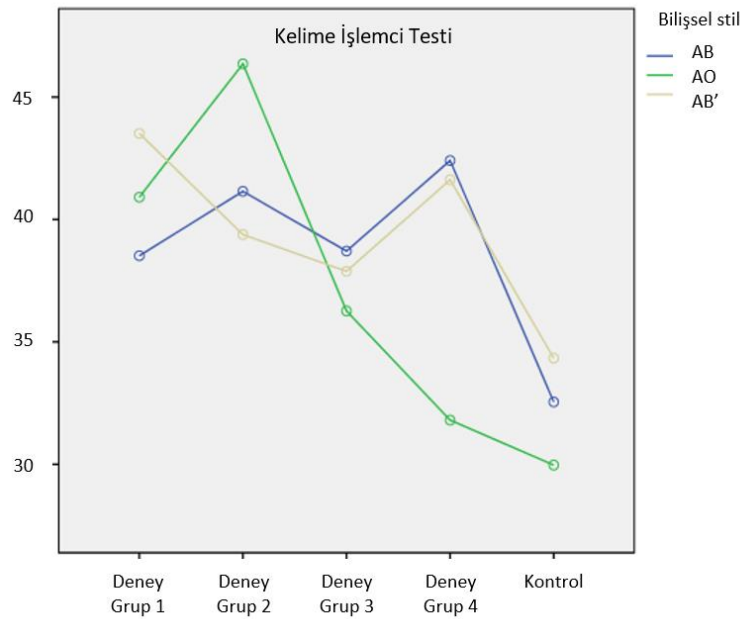
grup 1 için $\bar{X}=43,51$ ve kontrol grubu için $\bar{X}=34,34$; alan orta öğretmen adaylarının deney grup 2 için $\bar{X}=46,36$; alan bağımlı öğretmen adaylarının deney grup 3 için $\bar{X}=38,71$ ve deney grup 4 için $\bar{X}=42,41$ olarak hesaplanmış olup diğer gruplardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Düzeltilmiş KİT son test puanlarının yöntem ve bilişsel stile göre ANCOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Düzeltilmiş KİT Son Test Puanlarının Yöntem ve Bilişsel Stile göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ön test (Reg.)	630,73	1	630,73	28,42	0,00*
Yöntem	517,12	4	129,28	5,83	0,00*
Bilişsel stil	35,14	2	17,57	0,79	0,46
Yöntem x Bilişsel stil	283,08	8	35,39	1,59	0,15
Hata	1242,89	56	22,19		
Toplam	3329,32	71			

* $p<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmen adaylarının düzeltilmiş KİT son test puan ortalamaları arasında yöntem ve bilişsel stil etkileşimine göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir, $F(8, 56)=1,59$; $p>0,05$. Grup değişkenine göre alan bağımlı, alan orta ve alan bağımsız öğretmen adaylarının KİT son test puanlarındaki farklılaşma Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Grup değişkenine göre alan bağımlı, alan orta ve alan bağımsız öğretmen adaylarının KİT son test puanlarındaki farklılaşma.

Şekil 2 incelendiğinde, KİT ön test puanları kontrol edildiğinde deney ya da kontrol grubunda yer alma durumunun alan bağımlı, alan orta ve alan bağımsız öğretmen adaylarının KİT son test puanlarında farklı sonuçlara neden olduğu görülmektedir. Deney grup 1 ve kontrol grubunda alan bağımsız, deney grup 2’de alan orta, deney grup 3 ve deney grup 4’te alan bağımlı öğretmen adaylarının puan ortalamaları diğerlerine göre yüksektir. Deney grup 3’te alan bağımlı, alan orta ve alan bağımsız öğretmen adayları birbirine benzer puanlar elde etmişlerdir. Deney grup 4’teki alan orta grup ile alan bağımlı ve alan bağımsız gruplar arasındaki belirgin fark dikkat çekmektedir. Ayrıca, deney grup 2, deney grup 3, deney grup 4 ve kontrol gruplarında alan bağımlı ve alan bağımsız öğretmen adaylarının puanlarının benzer eğilime sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu etkinliklerden oluşan mesleki gelişim programı kapsamında hazırlanan Kelime İşlemci Modülü (KİM) kullanımının öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik performans puan ortalamaları incelendiğinde, KİT ön testte homojen olan grupların KİT son testte kontrol grubu ile aralarındaki farkın açıldığı belirlenmiştir. KİT son testte deney grup 1, grup 2 ve grup 4'teki öğretmen adaylarının puan ortalamalarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ortalamasından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, deney grup 3'te yer alan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının da kontrol grubundaki öğretmen adaylarından yüksek olduğu fakat bunun anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öyle ki bu durumun oluşmasında deney grup 3'teki alan orta bilişsel stil eğilimine sahip öğretmen adaylarının oranının fazla olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları kelime işlemci programını fen derslerinin amacı doğrultusunda yaygın olarak kullanmaktadırlar. Nitekim fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını ders amacına uygun kullanabilme yeterliklerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Elmalı, 2015; Yenikalaycı ve Ateş, 2021). Percival (2018) araştırmasında, öğretmenlerin kelime işlemci Word (%98) yazılım uygulamasını daha sık kullandıklarını ve günlük derslerinde Word öğrenme yazılım araçlarını kullandıkları için teknolojiyi sınıflarına entegre ettiklerine inandıklarını tespit etmiştir. Orhan, Yılmaz ve Gören (2006), ilköğretim öğretmenlerine Word'de şekil çizme gibi üst düzey bilgisayar okuryazarlığı becerileri kazandırılırken kelime işlemci programını kullanarak %90,48'inin metin/resim eklenmiş, %87,5'inin metin/resim ve tablodan oluşan, %74,47'sinin çizim araç çubuğunu kullanarak içinde şekil bulunan materyaller hazırlayabileceğini ifade ettiklerini belirlemişlerdir.

Farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik performans puan ortalamaları incelendiğinde, KİT ön testte alan bağımsız öğretmen adayları lehine olan grupların, KİT son testte homojen olduğu ve aralarındaki farkın kapandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırma-sorgulama temelli etkinliklerin öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme becerilerini geliştirirken alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireyler arasındaki KİT ön test sonuçlarına göre olan farkı alan bağımlılar lehine kapatmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları alan yazın ile benzerlik göstermektedir. Alan bağımlı ve alan bağımsız ortaokul öğrencilerinin performansa dayalı bilimsel süreç becerileri testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı (Aydın-Ceran, 2018; Aydın-Ceran ve Ateş, 2020) ifade edilmektedir. Bu durum, bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının alan bağımlı ve alan bağımsız öğretmen adayları arasındaki farkı kapatacak şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Benzer şekilde Tinajero vd. (2011), öğretim yöntemleriyle ilgili olarak destek ve rehberlik stratejilerini bağımsız öğrenme fırsatlarıyla birleştirmenin, alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin özellikleriyle eş zamanlı başa çıkmada en uygun yol ve bu doğrultuda bilgisayar destekli öğretimin en uygun yöntem olacağını belirtmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci programını fen derslerinin amacına uygun kullanabilmeye yönelik performans puan ortalamaları arasında öğretim yöntemi ve bilişsel stil etkileşiminin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Alan yazında öğretim yöntemi ve bilişsel stil etkileşimleri

ile ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Horzum ve Alper (2006), fen derslerinde öğrenme-öğretme yöntemleri ile bilişsel stil (alan bağımlı, alan bağımsız) arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Diğer yandan, bilgisayar destekli eğitsel yazılımlarda ön örgütleyicilerin bulunmasının, öğrencilerin akademik başarı puanları ile sahip oldukları alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stilleri arasında anlamlı bir fark oluşturduğu savunulmaktadır (Somyürek, 2004). Handal ve Herrington (2004), hipermedya destekli öğretim ortamlarının, alan bağımsız öğrencilerin başarılı olmaları için daha fazla fırsat sağladığını ifade ederek, bu öğretim ortamlarının alan bağımsız bilişsel stil eğilimine sahip öğrenciler için kullanılması ve alan bağımlı öğrenciler için kullanımından kaçınılması gerektiğini düşünmektedirler. DeTure (2004), internet tabanlı uzaktan eğitim ortamında daha fazla alan bağımsız öğrenciler ile alan bağımlı öğrencilerin puanlarının benzer yapıda olduğunu belirlemiştir. İpek (2010, 2011), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stilleri ile düşük yoğunluklu ve yüksek yoğunluklu metin uygulamalarını içeren bilgisayar destekli öğretim sonunda elde edilen okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını saptamıştır. Angeli, Valanides ve Kirschner (2009), bilgisayar simülasyon aracına sahip bir sistemde öğretim materyali türleri (entegre metin ve şema materyalleri) açısından alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilerden problem çözümede daha iyi performans gösterdiklerini belirlerken öğretim materyallerinin etkili tasarımından dolayı toplam bilişsel yükü azalttığına dikkat çekmişlerdir. Başka açıdan, bilişsel stiller ile bilgisayara yönelik tutum arasında (Altun, 2003; Altun ve Çakan, 2006), bilişsel stiller ile bilgisayara yönelik motivasyon arasında (Yenikalaycı ve Ateş, 2019) ve uzaktan eğitim ortamında öğretmenlerin bilişsel stilleri ile bilgisayar öz algıları (bilgisayar öz yeterliği, bilgisayar kaygısı ve bilgisayar kullanışlılığı) arasında (Straker-Banks, 2002) istatistiksel olarak anlamlı olmayan ilişkiler tespit edilmiştir.

Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stil kavramları, insan bilişini kavramsallaştırmanın yalnızca bir yoludur. Bilişsel stillerin oluşumunda birçok faktör rol oynadığından, bilişsel stili yalnızca alan bağımlılığı ve alan bağımsızlığı kullanarak belirlemek zordur. Bu nedenle, insan bilişinin bütünsel bir görüntüsünü göstermek için bilişsel stillerin diğer yönlerini göz önünde bulundurmak gerekli olabilir (Tamaoka, 1991). Bu kapsamda, bilişsel stilleri etkileyebilecek farklı değişkenlerin dikkate alınması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma, bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilen etkinlikler ile sınırlı olup yapılacak araştırmalarda öğretmen adaylarından kelime işlemci programını kullanarak alanlarına özgü ders içerikleri oluşturmaları istenebilir.

Kaynaklar

- Alamolhodaie, H. (1996). *A study in higher education calculus and students' learning styles*. Doktora Tezi. University of Glasgow Mathematics Education, Scotland.
- Altıparmak, M. (2009). *Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki başarıları ile başarıyı ölçmek için kullanılan testlerin içeriği ve formatı arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, A. (2003). Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(1), 56-62.
- Altun, A. ve Çakan, M. (2006). Undergraduate students' academic achievement, field dependent/independent cognitive styles and attitudes towards computers. *Educational Technology & Society*, 9(1), 289-297.

- Angeli, C. (2005). Transforming a teacher education method course through technology: Effects on pre-service teachers' technology competency. *Computers & Education*, 45, 383-398.
- Angeli, C., Valanides, N. ve Kirschner, P. (2009). Field dependence-independence and instructional-design effects on learners' performance with a computer-modeling tool. *Computers in Human Behavior*, 25(6), 1355-1366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.05.010>
- Atabek-Yiğit, E. ve Balkan-Kıyıcı, F. (2018). Bilişsel stiller ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım yeterliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 39-55.
- Aydın-Ceran, S. (2018). *Yaşam temelli bağlanımlarla desteklenmiş 5E modelinin farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın-Ceran, S. ve Ateş, S. (2020). Measuring scientific process skills with different test formats: A research from the perspective of cognitive styles. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(3), 220-230. <https://doi.org/10.21891/jeseh.703442>
- Blanton, E. L. (2004). *The influence of students' cognitive style on a standardized reading test administered in three different formats*. Doktora Tezi. University of Central Florida Institute of Educational Sciences, Florida.
- Candar, M. K. ve Saracaloğlu, A. S. (2014). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-94.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (12. baskıdan çeviri). (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18(1), 21-38. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1801_3
- Elmalı, Ş. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci yazılımını görsel ve grafiksel tasarım amaçlı kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Handal, B. ve Herrington, A. (2004). On being dependent or independent in computer based learning environments. *e-Journal of Instructional Science and Technology*, 7(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ850352.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hederich, C. ve Camargo, A. (2015). Cognitive style and educational performance. The case of public schools in Bogotá, Colombia. *Educational Psychology*, 36(4), 719-737. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1091916>
- Horzum, M. B. ve Alper, A. (2006). Fen bilgisi dersinde olaya dayalı öğrenme yöntemi, bilişsel stilin ve cinsiyetin öğrenci başarısına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 151-175.
- İpek, I. (2010). The effects of CBI lesson sequence type and field dependence on learning from computer-based cooperative instruction in web. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 9(1), 221-234.

- İpek, I. (2011). The effects of text density levels and the cognitive style of field dependence on learning from a CBI tutorial. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(1), 167-182.
- Karaçam, S. (2005). *Farklı bilişsel stillerdeki lise öğrencilerinin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramları anlama düzeylerinin farklı ölçme teknikleri ile tespiti*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karaçam, S. ve Ateş, S. (2010). Ölçme tekniğinin farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeylerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 21-30.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Ankara: Nobel.
- Mutlu, M. ve Temiz, B. K. (2013). Science process skills of students having field dependent and field independent cognitive styles. *Educational Research and Reviews*, 8(11), 766-776, doi: 10.5897/ERR2012.1104
- Orhan, F., Yılmaz, M. B. ve Gören, Ö. (2006). *İlköğretim öğretmenleri için "öğretim materyali geliştirme amaçlı BOY öğretim tasarımı" önerisi ve uygulama sonuçları: Örnek bir çalışma*. 6. International Educational Technology Conference'de sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Kıbrıs.
- Ormancı, Ü. ve Balım, A. G. (2019). *Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı*. A. G. Balım (Ed.), *Fen öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar* (1. basım) içinde (s. 9-44). Ankara: Anı.
- Özarslan, M. ve Bilgin, İ. (2016). Öğrencilerin alan bağımlı/bağımsız bilişsel stillerinin ve bilimsel düşünme yeteneklerinin maddenin doğası kavramlarını anlamalarına ve fen dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 94-110.
- Özyürek, M. (2016). *Bireysel farklılıkları inceleme yaklaşımları* (6. basım). Ankara: Kök.
- Percival, E. (2018). *The impact of professional development on teachers' use of technology in an urban high school*. Doktora Tezi. Saint Peter's University, New Jersey.
- Sarı, M., Altıparmak, M. ve Ateş, S. (2013). Test yapısının farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin mekanik başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 334-344.
- Somyürek, S. (2004). *Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan ön örgütleyicilerin alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Straker-Banks, A. (2002). *The relationship among teachers who are field dependent or field independent in an online course on their perceptions of computer self-efficacy, computer anxiety, and computer usefulness*. Doktora Tezi. New York University The Steinhardt School of Education, New York.
- Şimşek, A. (2020). Öğrenme biçimi. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (5. basım) içinde (s. 95-136). Ankara: Nobel.
- Tamaoka, K. (1991). Historical development of learning styles inventories from dichotomous cognitive concepts of field dependence and field independence to multi-dimensional assessment. *Matsuyama University Review*, 3(4), 107-132.
- Tinajero, C., Castelo, A., Guisande, A. ve Paramo, F. (2011). Adaptive teaching and field dependence-independence: Instructional implications. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 497-510.

- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A. ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E. ve Karp, S. A. (1971). *A manual for the embedded figures test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Yenikalaycı, N. ve Ateş, S. (2019). *Farklı bilişsel stillerdeki fen bilgisi öğretmen adaylarının kelime işlemci ve tablolama programlarını ders içeriğine uygun kullanımlarına yönelik motivasyonlarının incelenmesi*. ERPA International Congresses on Education’da sunulmuş bildiri, Sakarya.
- Yenikalaycı, N. ve Ateş, S. (2021). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tablolama ve kelime işlemci programlarını fen derslerinin amacına uygun kullanabilme yeterliklerinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 16(6).

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın tüm aşamaları iki yazar tarafından yürütülmüştür. Uygulama aşaması ilk yazarın çalıştığı kurumda yapılmış olup yazım ve analiz aşamalarında her iki yazarın da katkıları aynı oranda olmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Çalışmanın uygulama kısmındaki katkılarından dolayı fen bilgisi öğretmen adaylarına teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Bildirim

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 06.07.2018 tarih ve 2018/223 sayılı Etik Kurul Onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

EK. Kelime İşlemci Modülü (KİM)'den Örnek Bir Etkinlik

Etkinliğin Adı: Salıncağın Salınım Süresi

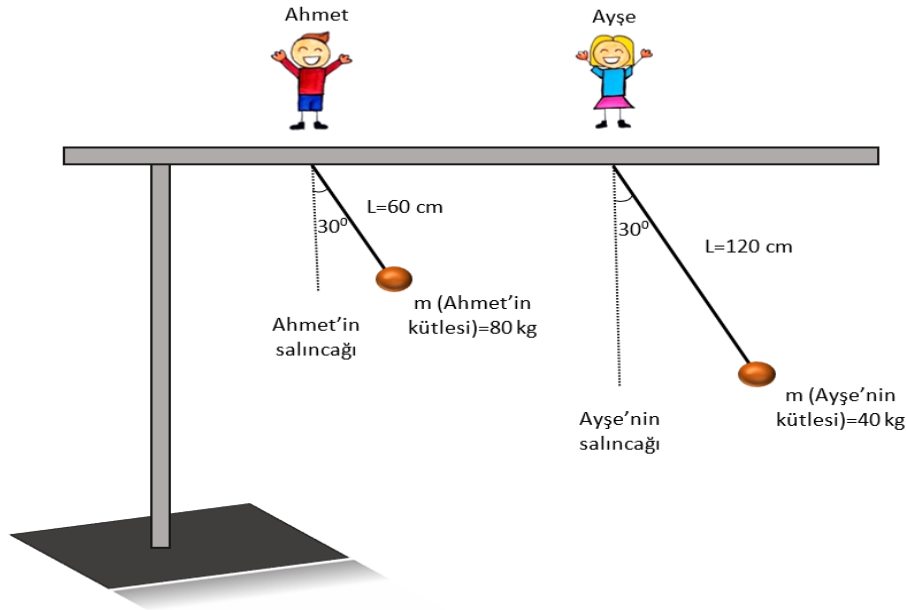
Etkinliğin Amacı: Salıncağın boyunun ve kütlesinin, salıncağın bir tam salınım (periyot) yapması için geçen süre üzerindeki etkisini incelemek.

Etkinliğin İçerdiği Bilgisayar Kazanımları: Kelime işlemci programında çizim nesnesi ve tablo oluşturma becerilerinin kazandırılması.

- Hazır şekil kullanabilme
- Hazır şekli yeniden boyutlandırabilme
- Kesme/kopyalama/yapıştırma işlemlerini gerçekleştirebilme
- Şekilleri sayfada doğru yere konumlandırabilme
- Şekilleri biçimlendirebilme (dolgu, ana hat vb.)
- Şekilleri gruplandırabilme
- Metin kutusu ekleyebilme ve biçimlendirebilme
- Yazı tipini ve boyutunu değiştirebilme
- Dosyadan hazır resim ekleyebilme
- Resmi yeniden boyutlandırabilme
- Tablo ekleyebilme
- Tablonun genel çerçevesini oluşturabilme
- Tabloya satır/sütun/hücre ekleyebilme
- Tablodan satır/sütun/hücre silebilme
- Tabloyu boyutlandırabilme (satır yüksekliğini, sütun genişliğini değiştirebilme)
- Tablo içine metin/sayı girişi yapabilme
- Tablodaki verilerin yazı özelliklerini değiştirebilme
- Tablo kenarlıklarını biçimlendirebilme
- Hücre renklendirebilme

Not: Çalışma sayfasını kaydediniz.

Problem Durumu: Bir gün iki kardeş kalın bir ip yardımıyla evlerinin bahçesindeki ağaçların sağlam dallarına iki adet salıncak kurmaya karar verirler. Bu iki kardeşten büyük olanın ismi Ahmet, küçük olanın ismi ise Ayşe'dir. Ahmet, Ayşe'den uzun olduğu için Ahmet'in salıncağı Ayşe'nin salıncağına göre yerden biraz daha yüksektedir. Sağlam bir şekilde salıncaklarını kuran iki kardeş sallanmaya başlarlar...



Şekil 1. İki kardeşin salıncakları (basit sarkaç).

Ayşe, ağabeyi Ahmet'in daha hızlı sallandığını gözlemler ve ağabeyinden bu durumu açıklamasını ister. Ağabeyi de bu durum üzerinde etkili olabilecek değişkenleri sıralamaya başlar. Önce, kendisinin kardeşinden daha kilolu olduğunu, kiloları arasındaki farkın bu durum üzerinde etkili olabileceğini ifade eder. Ahmet 80 kilogram, kardeşi Ayşe ise 40 kilogramdır. Sonra, ikisi de salıncaklarından inerek sırayla iki salıncağı da test etmeye başlarlar. Ahmet ipi kısa ($L=60$ cm) olan salıncağa biner ve kardeşinden bir tam salınım için geçen süreyi kronometre ile ölçmesini ister. Sonra, aynı salıncağa Ayşe biner ve ağabeyinden bir tam salınım için geçen süreyi kronometre ile ölçmesini ister. Daha sonra, iki kardeş bu süreleri karşılaştırırlar. Sürelerin neredeyse aynı çıktığını gören kardeşler bu durum karşısında oldukça şaşırırlar. Bu sonucun ardına, ağabeyi Ahmet'in aklına ikinci bir değişken gelir ve ipin uzunluğunun bir tam salınım için geçen süreye etkisini test etmeye karar verirler...

Ahmet önce, ipi kısa ($L=60$ cm) olan salıncağa biner ve kardeşinden bir tam salınım için geçen süreyi kronometre ile ölçmesini ister. Sonra, ipi uzun ($L=120$ cm) olan salıncağa biner ve tekrar kardeşinden bir tam salınım için geçen süreyi kronometre ile ölçmesini ister. Daha sonra, iki kardeş bu süreleri karşılaştırırlar. Sürelerin birbirinden farklı çıktığını gözlemlerler...

Tablo 1. Senaryoda Geçen Değişkenler

<i>Değişken Türleri</i>	<i>Senaryoda Geçen Değişkenler</i>
Bağımlı değişken	
Bağımsız değişken	
Kontrol edilen (sabit) değişkenler	

Sizden, bu iki kardeşin bindikleri Şekil 1'de görülen salıncakları ve senaryoda geçen değişkenleri kaydedebilecekleri Tablo 1'i bilgisayarda kelime işlemci programını kullanarak oluşturmanız beklenmektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 314-335 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.944339

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

1952'den 2021'e Türkiye'deki Okul Öncesi Eğitim Programlarında

Sosyal-Duygusal Gelişim

Social-Emotional Development in Preschool Education Programs in

Turkey from 1952 to 2021

Duygu Özdemir, Hayriye Miraçnur Eruzun, Nalan Kuru

ÖZ

Bu araştırmanın amacı 1952 yılından günümüze Türkiye'de uygulanmış olan okul öncesi eğitim programlarında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verilme durumlarının incelenmesidir. Araştırmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de yayımlanan tüm MEB Okul Öncesi Eğitim Programları oluşturmaktadır. 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili içerik analizi yapılmış ve sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verilme durumları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndan, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na kadar sosyal duygusal gelişime giderek daha geniş yer verildiği ancak bu alanın programda yine de güçlendirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda yeni yapılandırılacak programlarda sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara daha çok yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yazar Bilgileri

Duygu Özdemir

Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye
duygoz.2@gmail.com

Hayriye Miraçnur Eruzun

Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Bursa, Türkiye
eruzunmiracnur@gmail.com

Nalan Kuru

Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye
nalankuru2@gmail.com

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the inclusion of elements related to social emotional development in preschool education programs implemented in Turkey since 1952. Document analysis method was used in the research. The material of the study consists of all Ministry of National Education Preschool Education Programs published in Turkey. Content analysis was conducted on pre-school education curricula used in 1952, 1989, 1994, 2002, 2006, and 2013, and the inclusion of elements related to social and emotional development was evaluated. As a result of the study, it was determined that social emotional development was given a wider place from the 1952 Pre-School Education Program to the 2013 Preschool Education Program, but this area should still be strengthened in the program. In this context, it is recommended to include more factors related to social emotional development in the newly structured programs.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyal-duygusal gelişim
Okul öncesi eğitim
Okul öncesi eğitim programları

Keywords

Social-emotional development
Pre-school education
Pre-school education programs

Makale Geçmişi

Geliş: 28/05/2021

Düzeltilme: 27/11/2021

Kabul: 07/12/2021

Atıf için: Özdemir, D., Eruzun, H. M. ve Kuru, N. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *JRES*, 8(2), 314-335. <https://doi.org/10.51725/etad.944339>

Etik Bildirim: Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Okul öncesi dönem, gelişimin nitelik ve nicelik açısından en yoğun olduğu dönemi kapsamaktadır. Doğumdan itibaren başlayan bu süreç kritiktir ve geleceği belirleyen özelliklere de sahiptir. Gelişim fiziksel, sosyal, duygusal, devinimsel, bilişsel, dil, cinsel, ahlak gelişimi gibi alt başlıklarda ele alınsa da bir bütün olarak ilerler (Çelikkaleli, 2014). Bütün gelişim alanları birbiriyle etkileşim halindedir. Çocuğun kapasitesinin en üst düzeye çıkarılması ve kendisini gerçekleştirmesi ancak bu dönemin sağlıklı, bilinçli ve anlamlı şekilde desteklenmesiyle mümkündür (Aydın, 2003). Okul öncesi eğitim çocuklara bu desteği tüm gelişimsel açılardan eşit bir biçimde bütünsel bir bakış açısı ile vermeyi hedeflemelidir.

Eğitim sisteminin en önemli basamağı olan okul öncesi eğitim, ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken bir eğitim basamağıdır (Başal, 2013). Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak ve onları ilkökula hazırlanmasını desteklemektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okul öncesi eğitim kurumunda bu amaçları gerçekleştirmede temel dayanak uygulanan okul öncesi eğitim programıdır. Söz konusu amaçların sistematik organizasyonunu sağlamak için ülkemizde eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarında dünyada ve Türkiye’de meydana gelen gelişmeler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarına yön vermiştir. Ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programları 1952,1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında yeniden ele alınarak geliştirilmiştir. Ülkemizde okul öncesi eğitime yönelik ilk program, yönetmeliği de içinde barındıran 1952 programı olmuştur. 1989 programı kapsamının ve içeriğinin genişlemesi açısından ilk somut program niteliği taşımıştır. 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır. 2002, 2006 yıllarında programları güncelleme çalışmaları devam etmiştir. Son olarak 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı güncellenmiştir. Son yıllardaki eğitim programı çalışmalarında farklı öğrenme kuram ve modellerindeki çocuk merkezli uygulamalardan faydalanarak eklektik bir program güncellemesi yapılmıştır (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde, zorunlu eğitim döneminin temellerini atan yeterlikleri ve becerileri güçlendirebilecek, eğitim durumları veya öğrenme yaşantıları esnek, uyarlanmaya açık, çocuk merkezli eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Hotaman, 2010; Senemoğlu, 1994). Kaliteli bir okul öncesi eğitim programı; çocuğun benliğini geliştirecek, çocuğun etkinliklere etkin katılımını destekleyici, ailenin eğitime katılımını sağlayan, çocuğa keşif olanağı veren, çocuğun sağlıklı gelişimi için yeterli becerileri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Tuncer, 2015). Bir başka açıdan içinde bulunduğu kültürün değer yargılarını fark eden, yorumlayıp değerlendirebilen, farklı insanların anlayışlarını yorumlayabilen, hoşgörülü bireylerin yetişmesini sağlamaktır (Yapıcı ve Yapıcı, 2016). Program, çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmasıyla beraber, öğretmenin de programın esnek yönünden faydalanarak çocukları tanıyıp, değerlendirip, eğitim planını uygulamaya almalıdır (Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015).

Okul öncesi eğitim programı, özellikle temel yaşam becerilerinin öğretiminde ve çocuğu farklı gelişim alanları (fiziksel, bilişsel, dil, sosyal, duygusal) açısından ilkökula hazırlamayı amaçlamaktadır (Uçuş-Güldalı ve Demişbaş, 2017). Fiziksel gelişim genel olarak boy, ağırlık, hacim gibi fiziksel görünümde meydana gelen büyüme ve gelişimini ifade eder (Türkoğlu, 2016). Bilişsel gelişim, tüm zihinsel süreçleri ifade eder. Sosyal duygusal gelişim, bireyin kendini tanıması ve çevresiyle uyum içerisinde yaşayabilmesidir. Dil, duygu düşünce ve isteklerin aktarıldığı gelişmiş simgesel öğedir. Dil

gelişimi ise fiziksel ve çevresel etkenlerin beraberinde ilerler. Kendisini ifade edebilen, toplumsal yaşama uyum sağlayan çocuk, akademik (bilişsel) alanda da başarı sağlayacaktır (Çakar ve Arbak, 2004; Elcik, 2015; Melikoğlu, 2020; Tabur, 2020). Bu durum gelişim alanlarının birbiriyle olan etkileşiminin iyi kanıtıdır.

İnsanın gelişimi yaşam boyunca sürmekte ve bu süreçte ortaya çıkan her bir değişikliğe bireyin uyum sağlaması için birçok gelişim alanı birbirini etkilemektedir. Bu yüzden gelişim bir bütündür ve birindeki bir aksama veya gerilik diğerlerini de yavaşlatmakta, benzer şekilde birindeki ilerleme diğerlerini de desteklemektedir. Gelişim insan yaşamı boyunca genel olarak üç alanda oluşmaktadır. Bunlar duyuşsal kapasiteler, motor beceriler, fiziksel özelliklerdir. Fiziksel özelliklerle ilgili olan fiziksel alan, tüm zihin yetenekleri ve aktiviteleri hatta düşünce organizasyonunu kapsar. Bilişsel alan ve kişinin duygularındaki ve başka insanlarla olan ilişkilerindeki ve kişiliğindeki değişiklikleri içeren psiko-sosyal alan olarak özetlenebilir (Atay, 2005; Bayhan ve Artan, 2005; Kuru, 2006).

Sosyal bir varlık olan insan, dünyaya geldiği andan itibaren toplumun içerisinde yer alır. İlk olarak aile içerisinde büyüyen bebek burada fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması durumuna göre bazı duygular geliştirmeye başlar. İhtiyaçları karşılanan çocuk güven duygusu oluşturarak, duygusal açıdan rahatlama yaşar (Çelikkaleli, 2014; Pekçan-Akça, 2020). Duygusal gelişim, çocuğun kendi duygularını fark edebilmesi, tanımlayabilmesi, kontrol edebilmesi ve ifade edebilmesi aynı zamanda başkalarının duygularını da anlayıp, yorumlayıp bu duygulara cevap verebilme becerisi kazanabilmesidir.

Sosyal gelişim, bireyin içinde bulunduğu kültürdeki diğer insanlarla uyum içerisinde yaşama becerisi kazanmasıdır (Çetin, 2019). Sosyalleşmenin gerçekleşebilmesi için duygular etkin rol oynar. Sosyal bir varlık olan insan, duyguları aktarma aracı olarak dili kullanır. Dil, çocukların duygularını çevresine iletmesini ve çevreyle sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur (Dilbaz, 2020; St-Clair, Forrest, Yew ve Gibson, 2019; Temizyürek, 2008). Bu açıdan sosyal duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesidir (Kandır ve Alpan, 2008).

Okul öncesi dönemde çocuk, kendini giderek genişleyen sosyal ilişkiler ağının içinde bulmaktadır. Çocuk, toplum içerisinde nasıl hareket etmesi gerektiğini ve insanlar arasındaki ilişkileri kavramaya başlamaktadır. Bu yüzden okul öncesi dönemde çocukların sosyal duygusal gelişiminin desteklenmesi üzerinde önemle durulmalıdır (Ekinci-Vural, 2006). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişimin ne derece önemli olduğunun kavranması çocuklara iyi bir psikolojik, sosyal ve akademik bir gelecek sağlamak açısından çok önemlidir (Çiftçi, 2015). Akranlarıyla ve öğretmeniyle girdiği sosyal ilişkiler içerisinde çocuklar bağımsız davranmayı öğrenmektedirler. Öğretmenler, bu dönemde çocukların gelişim düzeylerini, bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onları destekleyecek bir etkinlik planı oluşturmalıdır. Öğretmenler, onlara rehberlik edecek Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programını baz alırlar. Buradaki kazanım ve göstergelere göre etkinlik planı hazırlarlar. Okul öncesi eğitim programı, akademik becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinliklerin yanında, sosyal-duygusal becerileri geliştirecek etkinliklere ve kültürel değerlere de yer vermelidir.

Sosyal-duygusal beceriler çocukların zihin, duygu ve davranışlarını bütünleştirmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Çocukların gelişimsel sorumluluklarıyla başa çıkmalarında onlara yardımcı olduğu, bu şekilde çocukların kültüre duyarlı yollarla uygun gelişimsel beceriler

kazandıkları, okuldaki yaşantılarından keyif aldıkları, motivasyonlarının arttığı, destek verici ve güvenli öğrenme çevresinin oluştuğu belirtilmektedir (Samancı ve Uçan, 2017; Totan, 2011).

İletişimin yoğunlaştığı ve çok boyutlu etkileşimin arttığı bir dünyada gençlerin ve okul dönemi çocuklarının sosyal ve duygusal becerileri desteklenmediğinde okul başarısızlığı, sağlık sorunları, yaşamdan tat almama, yalnızlaşma, şiddete eğilim ve suç işleme yatkınlığı gibi istenmeyen sonuçlar doğabileceği konusunda fikir birliği sağlanmıştır (Ceylan ve Yiğitalp, 2018; TÜİSAD, 2020).

Son yıllarda akademik zekânın ve başarının yaşam içerisindeki başarıyla bir olmadığının anlaşılmasıyla birlikte sosyal duygusal öğrenme kavramına verilen önem artmıştır. Akabinde sosyal duygusal öğrenme eğitimlerine ve programlarına gereksinim ortaya çıkmıştır. Çocukların sosyal duygusal, fiziksel, bilişsel ve toplumsal olarak bir bütün içerisinde gelişimleri temel alınmaya başlanmıştır (Körler, 2011). Eraslan-Çapan ve Korkut-Owen (2017) yaptıkları araştırmada, Kendilik Değerini Geliştirme Programı ve Sosyal Duygusal Eğitim Programı alan çocukların genel kendilik değeri üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esen-Aygün (2017) yaptığı çalışmada, sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerileri, akademik başarı ve sınıf iklimi algısı üzerine etkilerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gormley-Jr, Philips, Newmark, Welti ve Adelstein (2011), yaptıkları araştırmada yüksek kaliteli, okul temelli okul öncesi programlarının sosyal-duygusal gelişimi artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Boz, Uludağ ve Tokuç (2018), aile katılımlı sosyal beceri oyunlarının çocukların sosyal becerilerine olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Yıldırım ve Temel (2020) yaptıkları çalışmada, Yaşam Becerileri Eğitim Programının sosyal uyum ve sosyal yaşam düzeylerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Şenol ve Metin (2021), Drama Eğitim Programının çocukların etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğini ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, sosyal duygusal gelişimin yalnız okul öncesi dönemde değil, gelişen ve değişen insanın dünya şartlarında uyumu için yaşamın her döneminde önem arz ettiği görülmektedir. Ancak genellikle ülkemizde öğrenmenin bilişsel yönü ve akademik başarı öncelenmekte, sosyal duygusal unsurlar ihmal edilmektedir. Eğitim programlarında öğrenmenin sosyal-duygusal boyutuna verilen önemin artması, öğretmenlere rehberlik etmesi açısından değerli görülmektedir. Bu bakış açısı ile bu araştırma, 1952'deki ilk taslak okul öncesi eğitim programı çalışmasından günümüze ülkemizde yayımlanan okul öncesi eğitim programlarının sosyal duygusal alana nasıl ve ne derece yer verdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki, araştırma soruları sorulmuştur.

- 1) Okul Öncesi Eğitim Programları'nda sosyal-duygusal gelişim ile ilgili hedef-kazanım-amaç ifadelerine yer verme durumu nasıldır?
- 2) Okul Öncesi Eğitim Programları'nda sosyal-duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verme durumu nasıldır?
 - a) 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal duygusal gelişimi le ilgili unsurlara yer verme durumu nasıldır?
 - b) 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal duygusal gelişimi le ilgili unsurlara yer verme durumu nasıldır?
 - c) 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal duygusal gelişimi le ilgili unsurlara yer verme durumu nasıldır?

- d) 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal duygusal gelişimi le ilgili unsurlara yer verme durumu nasıldır?
- e) 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda sosyal duygusal gelişimi le ilgili unsurlara yer verme durumu nasıldır?

Araştırmanın 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarının sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verme durumlarını inceleyerek ve gelecekte hazırlanacak okul öncesi eğitim programlarına ışık tutması açısından önemli ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, doküman/belge inceleme yoluyla toplanan verilerin analizine dayanmaktadır. Doküman (belge) inceleme nitel araştırma yöntemine girmesi sebebiyle nitel bir çalışmadır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacına yönelik olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Analiz yöntemlerinden içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

İçerik analizi, yazılı belge ya da metnin içeriğinin incelenmesi belirli kategorilere ayrılarak istatistiksel ya da sayısal olarak ortaya konulmasında kullanılır (Ekiz, 2020). Çalışmada araştırmacılar öncelikle, Türkiye'de uygulanmış 1952, 1989, 1994, 2002, 2006 ve 2013 okul öncesi eğitim programlarına ulaşmışlardır. Her bir araştırmacı tüm programları detaylı olarak incelemiş ve sosyal duygusal gelişim ile ilgili hedef ve kazanımları ele almıştır. Daha sonra araştırmacıların araştırma sonunda elde ettikleri sosyal duygusal gelişim unsurları karşılaştırılmış ardından bir form haline getirilerek analizler yapılmıştır. Programlarla ilgili yapılan açıklamaları daha detaylı ele almak amacıyla betimsel analizde kullanılmıştır.

Betimsel analiz yaklaşımında amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Programlardaki sosyal duygusal gelişim unsurları yer alan hedef ve kazanımları belirlenmiş, Türkiye'de uygulanan okul eğitim programları sosyal-duygusal gelişim açısından ele alınmış ve 1952-2013 arasındaki yıllarda sosyal duygusal gelişime yer verilme durumları değerlendirilmiştir.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Bulgular

Tablo 1'de okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim ile ilgili hedef-kazanım-amaç ifadelerine yer verme durumu genel olarak incelenmiştir:

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Programlarında Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Hedef-Kazanım-Amaç İfadelerine Yer Verme Durumu (Özet Tablo)

Eğitim Programı	Programlardaki Toplam Hedef-Kazanım-Amaç Sayısı	Sosyal-Duygusal Alan ile İlgili Hedef-Kazanım-Amaç Sayısı	Sosyal-Duygusal Gelişim Alanının Tüm Hedef-Kazanım-Amaçlara Oranı (%)
1989	26 Amaç	8 Amaç	31
	104 Davranış	21 Davranış	20
1994	39 Hedef	13 Hedef	33
	146 Hedef davranış	56 Hedef Davranış	38
2002	43 Hedef	13 Hedef	30
	168 Kazanılması Beklenen Davranışlar	46 Kazanılması Beklenen Davranışlar	27
2006	54 Amaç	15 Amaç	28
	264 Kazanım	58 Kazanım	21
2013	63 Kazanım	17 Kazanım	27
	343 Gösterge	53 Gösterge	15

1952 yılında programda gelişim alanı gruplandırılması yapılmamıştır. Bunun yerine öğretmenler için gelişim alanlarını desteklemeye yönelik genel bilgilendirmelere yer verildiği için Tablo 1’de 1952 verileri yer almamıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda bulunan 26 amaçtan 8’i sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilmiştir. Bunların tüm amaçlara oranı %31 olarak yer almıştır. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 39 Hedefin 13 Hedefi sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilmiştir. Bu oran ise %33’tür. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 43 Hedeften 13 Hedef sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilmiştir. Bu oran %30’dur. 2006 programında 54 amactan 15 amaç sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilmiştir. Tüm hedeflere oranı %28 olmuştur. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 63 kazanımın 17’si sosyal duygusal gelişim unsuru olarak ele alınmıştır. Bu oran ise %27 olarak kalmıştır.

1989 programında, kazandırılması istenen beceriler “amaç ve davranış” olarak yer almıştır. 1994 programında “hedef ve hedef davranışlar” olarak değişmiştir. 2002 programında “hedef ve kazanılması beklenen davranışlar”, 2006 programında “amaç ve kazanım” ve son olarak günümüzde, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “kazanım ve gösterge” olarak güncellenmiştir.

Türkiye’de yaşanan sosyal, politik olaylar sebebiyle okul öncesi eğitim alanında yaşanan durgunluk, 1950 yılından sonra yeniden canlanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar sonucunda, 1952 Ana Okulları Yönetmeliği ve Ana Okulu Programı olarak adlandırılan program hazırlanmıştır. 1952 yılındaki program, tam anlamıyla bir eğitim programı olmaktan öte; program ve yönetmeliğin, etkinlik çizelgesinin birlikte ele alındığı taslak niteliktedir (Atlı ve Baran, 2017; Sapsağlam, 2013; UNICEF, 2014). 1952 programında gelişim alanları veya amaçlara özel olarak yer ayrılmamıştır. Etkinlik başlıkları altında öğretmene tavsiye niteliğinde açıklamalara yer verilmiştir. 1952 Ana Okulları Yönetmeliği ve Ana Okulu Programı’nda “Anaokullarında Etkinlikler” ve “Veliler ve Çevre iletişim” başlıkları altında öğretmene yönelik bilgiler yer almıştır. “Anaokullarında Etkinlikler” başlığı altındaki maddelere Oyun, İş Faaliyetleri, Çocuğa kazandırılacak davranışlar başlığı altında öğretmenlere içinde sosyal duygusal alan ile ilişkilendirilebilecek bazı bilgilendirmeler yapılmıştır (MEB, 1952). Dolayısıyla sosyal duygusal gelişim unsurlarını tek bir başlık altında görmek mümkün değildir. Bu nedenle Tablo 1a’da 1952 programındaki sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar, bu başlıklar altında incelenecektir.

Tablo 1a’da 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sosyal-duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verilme durumu ile ilgili detaylar sunulmuştur:

Tablo 1a. 1952 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Unsurlara Yer Verme Durumu

Oyun	İş Faaliyetleri	Çocuğa Kazandırılacak Davranışlar	Veliler ve Çevre İletişimi
- Cesaret gerektiren oyuncaklarda sözlü olarak cesaretlendirip yardımcı olur. - Çekingen çocukları teşvik eder fakat asla zorlamaz. Alışmaları için zaman verir. - Çocuğa yapabileceği sorumluluklar verir. - Çocuklar arasında çıkan çatışmalarda öncelikle çocukların çözmesini bekler. Daha sonra müdahil olur. -Dramatizasyon grup oyunlarını teşvik eder.	-Hayvan bakımı ve bahçe çalışmalarına yer verilir. -Milli oyunlara önem verilir. -Sözlü ifade: Çocukta fikirlerini anlatması istenir. Bu sayede rahat ve güzel konuşması sağlanır.	-Selamlaşma -Yardımlaşma, paylaşma. -Açık ve anlaşılır konuşma	-Evde çocuğa sorumluluk verilmeli, -Çocuğa şımaracak kadar şefkat gösterilmemeli, -Evde, çocuğun konuşması ve fikirlerini ifade etmesi sağlanmalı, -Çocuğun doğa sevgisini geliştirmeli ve bu konuda engel konulmamalı.

Kaynak: MEB. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı.* Ankara: Milli Eğitim.

Buna göre, Tablo 1a'da görüldüğü gibi, 1952 programında "Oyun" başlığı altında öğretmenlere sunulan bilgilerden sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilen maddelerde "sorumluluk, cesaret, karar verme, problem çözme, oyuna katılma" becerilerine yer verildiği görülmektedir.

"İş Faaliyetleri" başlığı altında öğretmenlere sunulan bilgilerden sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilen maddelerde "sorumluluk, cesaret, kendini ifade etme, doğa sevgisi, milli oyun" becerilerinin altının çizildiği görülmektedir.

"Çocuğa Kazandırılacak Davranışlar" başlığı altında öğretmenlere sunulan bilgilerden sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilen maddelerde isesadece "selamlaşma, yardımlaşma- paylaşma, açık ve anlaşılır konuşma" ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bu bilgilerin "kendini ifade etme, yardımlaşma, paylaşma" becerilerine dikkat çekildiği görülmektedir.

"Veliler ve Çevre İletişimi" başlığı altında öğretmenlere sunulan bilgilerden sosyal duygusal gelişim ile ilişkilendirilen maddelerde "sorumluluk, cesaret, kendini ifade etme, doğa sevgisi" gibi becerilerin tekrar altının çizildiği görülmektedir.

Bulgulardan hareketle 1952 Ana Okulları Yönetmeliği ve Ana Okulu Programı'nda sosyal duygusal gelişim unsurlarının bir başlık altına toplanmadığı görülmektedir. Taslak programda özellikle "sorumluluk, cesaret, kendini ifade etme" becerilerine vurgu yapıldığı söylenebilir.

1989 Okul Öncesi Eğitim Programı taslağı, 2293 sayılı Tebliğler Dergisi'nde denenip geliştirilmek üzere kabul edilip uygulamaya konmuştur. Bu program, okul öncesi eğitimin amaçları, ilkeleri, günlük faaliyet çizelgeleri ve her iki yaş grubu için birlikte ele alınacak üniteler ile belirli gün ve haftaların yer aldığı konu merkezli bir program olması dolayısıyla Türkiye'de okul öncesi eğitimde program geliştirme konusunda atılan ilk somut adım niteliği taşımaktadır. Programda öğretim hedefleri olarak nitelendirilen "Beden ve Hareket Gelişimi", "Sosyal ve Duygusal Gelişim", "Zihin Gelişimi" ve "Dil Gelişimi" eğitim amacı başlıkları altında ele alınmıştır (MEB, 1989).

Tablo 1b’de 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar sunulmuştur:

Tablo 1b. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Sosyal-Duygusal Gelişim ile İlgili Unsurlara Yer Verme Durumu

Gelişim Alanı	Amaçlar
Sosyal ve Duygusal Gelişim	<ul style="list-style-type: none"> Farklı olay ve durumlara uygun farklı duygular gösterebilme Duygularını toplum kurallarına uygun bir şekilde ifade edebilme Kendi kendini denetleyebilme Kendine güvenebilme Toplum kurallarına uyabilme Diğer çocuklarla iletişim kurabilme Yetişkinlerle iletişim kurabilme Okul yaşamına uygun davranabilme

Kaynak: MEB. (1989). Okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı. İstanbul: Milli Eğitim.

Tablo 1b incelendiğinde, sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurların bir gelişim alanı olarak ele alındığı görülmektedir. 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda sosyal ve duygusal gelişim olarak ele alınan bu alanda 8 amaç yer almıştır. Bu amaçlar doğrultusunda 21 davranışa yer verilmiştir. Bu davranışlardan bazıları şöyledir (MEB, 1989, s.15-16):

“Grup faaliyetlerine katılma, kendini eleştirme, başladığı işi bitirme, kişileri ve eşyaları paylaşma, haksızlığa uğradığı zaman kendini savunma.”

Tüm bunlardan hareketle, programda bulunan 26 gelişimsel amaçtan 8 tanesi sosyal duygusal alan ile ilişkilendirilmektedir. Sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurların yer aldığı alanda belirtilen amaçlarda *“kendine güven, kendini ifade etme, özdenetim, topluma uyum”* becerilerinin altının çizildiği görülmektedir. Ayrıca 1989 programında ilk defa sosyal ve duygusal gelişim alanından söz edilmektedir.

Tablo 1c’de 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar sunulmuştur:

Tablo 1c. 1994 Anaokulu Programı’nda Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Unsurlara Yer Verme Durumu

Gelişim	Hedefler
Kendinin Farkında Olmanın Gelişimi	<p>Hedef 1: Vücut ve duyu organlarının özelliklerini tanıyabilme</p> <p>Hedef 2: Canlıların ortak ve farklı özelliklerini tanıyabilme</p> <p>Hedef 3: Kendine ait özelliklerin farkına varabilme</p> <p>Hedef 4: Bir birey olarak kendine ait ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varabilme</p> <p>Hedef 5: Sonuçlandırılması gereken etkinliği bitirme konusunda sebat gösterebilme</p>
Duygusal Özelliklerin Gelişimi	<p>Hedef 14: Belli başlı duygularını açıklayabilme</p> <p>Hedef 15: Başkalarının belli başlı duygularını anlayabilme</p>
Sosyal Becerilerin Gelişimi	<p>Hedef 16: Atatürk’ü tanıyabilme</p> <p>Hedef 17: Atatürk’ün Türk toplumu için önemini kavrayabilme</p> <p>Hedef 18: Atatürk’le ilgili etkinliklere katılmaktan zevk duyabilme</p> <p>Hedef 19: Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurabilme</p> <p>Hedef 20: Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü bilme</p> <p>Hedef 21: Türk toplumu ve diğer toplumların yaşama biçimlerini tanıyabilme</p>

Kaynak: MEB. (1994). Anaokulu Programı (20-26). İstanbul: Milli Eğitim.

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı ile Türkiye’de ilk defa gelişim temelli programın temelleri atılmıştır. Programında konular, hedef davranışların kazandırılması yönünden araç olarak nitelendirilmiştir. Etkinlik planlarının, çocukların bireysel özelliklerini dikkate alan, ilgileri, istekleri, ihtiyaçları doğrultusunda ve eğitim ortamının özgün şekilde hazırlanması esastır. Okul öncesi eğitimin, çocuğa seçim sunması, çocuğu merkeze alan, bireysel farklılıkların gözetilen, yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayan, okul aile iş birliğiyle yürütülmesi esastır (MEB, 1994). Programda ilgi köşelerine bakıldığında; meslek köşesi, açık hava oyun alanı içerisindeki hayal kurmaya yarayan nesnelere, evcilik köşesi, müzik/hareket köşesinin de çocukların sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar olduğu görülmektedir.

Hedefler içerisinde bazı değerler de yer almaktadır. Programda yer alan: *“sevgi, sorumluluk, kendini kontrol etme, duyarlı olma”* değerleri de sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar içerisinde yer almaktadır. 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda çocuğun gelişim özelliklerini 8 yeterlilik alanı halinde belirtilmiştir. Bunlar *“kendinin farkında olmanın gelişimi, psikomotor becerilerin gelişimi, öz bakım becerilerin gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi, duygusal becerilerin gelişimi, bilişsel becerilerin gelişimi dil becerilerinin gelişimi, estetik ve yaratıcılık becerilerinin gelişimi”*dir (MEB, 1994).

Tablo 1c incelendiğinde, sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurların üç başlıkta ele alındığı görülmektedir. Bunlar *“kendinin farkında olmanın gelişimi, duygusal özelliklerin gelişimi, sosyal becerilerin gelişimi”* şeklindedir.

“Kendinin farkında olmanın gelişimi” ile ilgili 5 hedef ve bu hedeflerle ilişkilendirilen 18 hedef davranış yer almaktadır. Hedef davranışlardan bazıları şöyledir (MEB, 1994):

“Yapmaktan hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını çeşitli yollarla gösterme, gerektiğinde çevresindeki arkadaşlarından ya da öğretmeninden etkinliği sürdürmek için yardım isteme, etkinlikler için gerekli zamanı amacına uygun kullanma.”

“Duygusal özelliklerin gelişimi” ilgili iki hedef ve bu hedeflerle ilişkilendirilen dört hedef davranış yer almaktadır. Hedef davranışlar şu şekildedir; *“Belli durumlarla ilgili duygularını söyleme, belli durumlarla ilgili kendi duygularının nedenini söyleme, başkalarının belli durumlarla ilgili duygularını söyleme, başkalarının değişik duygusal tepkilerinin olası nedenlerini söyleme.”* (MEB, 1994).

Sosyal becerilerin gelişimi ilgili yedi hedef ve bu hedeflerle ilişkilendirilen otuz altı hedef davranış yer almıştır. Hedef davranışlardan bazıları şöyledir (MEB, 1994).

“Atatürk ile ilgili etkinlikleri yürütme, Başkalarının konuşmalarını dinleme, Grup içinde iş birliği yapma, Kendisini karşısındakinin yerine koyarak belli başlı mutlulukları paylaşmak, Farklı özellikleri olan insanlara olumlu tavır gösterme.”

Elde edilen bulgulardan hareketle, 1994 programında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verilmesi incelendiğinde, en çok vurgulanan becerilerin *“kendini tanıma, kendini ifade etme, empati kurma, Atatürk’ü tanıma ve sevmeye, iş birliği yapma, paylaşma, özdenetim”* olduğu görülmektedir. Bunların yanında 1994 programında değerler eğitiminden ilk defa söz edildiği de görülmektedir.

Tablo 1d.’de 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar sunulmuştur:

Tablo 1d. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Unsurlara Yer Verme Durumu

Gelişim Alanı	Hedefler
Sosyal Duygusal Alan	Hedef 1. Duygularını fark edebilme.
	Hedef 2. Duygularını kontrol edebilme.
	Hedef 3. Kendi kendini güdüleyebilme.
	Hedef 4. Başkalarının duygularını fark edebilme.
	Hedef 5. Canlılara ve farklı özellikte olan kişilere karşı olumlu tavır gösterebilme.
	Hedef 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme.
	Hedef 7. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü fark edebilme.
	Hedef 8. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme.
	Hedef 9. Çevresindeki olgu ve olayların estetik özelliklerini fark edebilme.
	Hedef 10. Çevresini estetik bakımdan düzenleyebilme.
	Hedef 11. Estetik özellikler taşıyan özgün ürünler oluşturabilme.
	Hedef 12. Çeşitli sanat dallarındaki eserlerin özelliklerini fark edebilme.
	Hedef 13. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme.

Kaynak: MEB. (2002). 36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. İstanbul: Ya-Pa.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı *gelişimsel programın özelliklerini içinde daha fazla barındıran bir çerçeve niteliği* taşımaktadır. Öğretmenler çocukların ilgi, ihtiyaç ve gelişim özellikleri ile okulun ve çevrenin özelliklerine göre programın içeriğinde değişiklikler yapma hakkına sahiptir. Program bu özelliği ile esnek bir program olarak adlandırılmaktadır. 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ünitelere yer verilmemiştir. Dolayısıyla konular amaç değil araç olarak nitelendirilmiştir. Ayrıca çocuğu merkeze alan, yaratıcılığın ön planda olduğu, aile katılımına önem veren ve değerlendirmenin çok yönlü yapıldığı bir programdır (Haktanır, Dağlıoğlu ve Güler, 2010).

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasıyla ilgili ilkeler kısmında öğretmenin süreci planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi ile ilgili "*Çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgi ve isteklerini, gereksinimlerini, çocuğun ailesinin ve içinde bulunduğu çevrenin özelliklerini, dikkate alır*" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2002, s. 13). Ayrıca materyal hazırlığı ile ilgili çocukların materyal hazırlanırken yardım etmelerine fırsat verilmesi, çalışacağı materyali kendisinin seçmesi ve oluşturması ve sınıftaki materyalin çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik olması gerektiği ifadelerine yer verilmiştir.

Eğitim etkinliklerin uygulanması başlığının altında yer alan çocuklara sorumluluk verilmesi, etkinliklerde bireysel- küçük grup- büyük grup dengesine dikkat edilmesi gerektiği, seçilen etkinliklerin çocukların yaşantılarından yararlanılarak oluşturulması ve etkinlik sırasında çocukların düşünce ve tercihlerinin dikkate alınması gerektiği ifadeleri ile sosyal duygusal gelişime değinilmiştir. Ayrıca 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar kısmında çocuğun sorumluluk alması, kuralların birlikte oluşturulması, etkinliklere çocukların karar vermesi, grupta liderlik özelliği taşıyan çocuklara destek olunması gerektiği ile ilgili ifadeler yer almaktadır.

Tablo 1d incelendiğinde, 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, sosyal-duygusal gelişim unsurları ile ilgili olarak toplamda 13 hedefe yer verilmiştir. Bunun yanı sıra programda 13 hedefe bağlı 46 tane kazanılması beklenen davranışlar yer almaktadır. Bunların bazıları şöyledir (MEB, 2002, s. 32-33);

“Duygularını söyleme, olumlu duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyma, kendi isteği ile bir işe başlama, grup etkinliklerine kendi isteği ile katılma, canlıların yaşama hakkına özen gösterme.”

Bulgulardan hareketle 2002 programında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verilmesi incelendiğinde, en çok vurgulanan becerilerin *“kendinin ve başkalarının duyguları ile ilgili farkındalık, sorumluluk, Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi, çevre, iletişim ve estetik”* olduğu görülmektedir. Bunun yanında 1994 programında üç ayrı gelişim alanı olarak yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar, 2002 programında tek bir gelişim alanı olarak ele alınmış ve bundan sonraki programlarda da tek bir alan olarak programda yerini almıştır.

Tablo 1e’de 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar sunulmuştur:

Tablo 1e. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Unsurlara Yer Verme Durumu

Gelişim Alanı	Amaçlar
Sosyal Duygusal Gelişim	Amaç 1. Kendini tanıyabilme
	Amaç 2. Duygularını fark edebilme
	Amaç 3. Duygularını kontrol edebilme
	Amaç 4. Kendi kendini güdüleyebilme
	Amaç 5. Başkalarının duygularını fark edebilme
	Amaç 6. Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme
	Amaç 7. Hoşgörü gösterebilme
	Amaç 8. Farklılıklara saygı gösterebilme
	Amaç 9. Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme
	Amaç 10. Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü kavrayabilme
	Amaç 11. Estetik özellikler taşıyan ürünler oluşturabilme
	Amaç 12. Çevredeki güzellikleri koruyabilme
	Amaç 13. Çevreyi estetik bakımdan düzenleyebilme
	Amaç 14. Sanat eserlerinin estetik özelliklerini fark edebilme
	Amaç 15. Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi gösterebilme

Kaynak: MEB. (2006). Okul öncesi eğitim programı. İstanbul: Ya-Pa.

2006 yılında ilköğretim programında uygulanan yenilikler, okul öncesi eğitim alanında gerçekleştirilen uygulamalar ve yapılan araştırmalar sonucu elde edilen veriler, Avrupa Birliği ve uluslararası esaslara uyum sağlama amacıyla çeşitli AB Ülkelerindeki okul öncesi eğitimde uygulanan yöntemler incelenmiştir. Diğer yandan çocukların demokrasiye, farklı kültürlerle ve insan haklarına duyarlı bireyler olmaları da amaç olarak benimsenmiştir (MEB, 2006). 2006 okul öncesi eğitim programında etkinliklerin bütünleştirilerek işbirlikli öğrenme ortamlarının oluşturulması konusuna değinilmiştir. Ayrıca uygulanan yöntem ve tekniklerde çocukların yaratıcı yönünün desteklenmesi ve çocuğun merkeze alınmasına vurgu yapılmıştır. 2006 programının temel özellikleri arasında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yönelik maddeler yer almaktadır. Bunlara şu şekilde ele alınmıştır (MEB, 2006. s. 16-17);

- *“Çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine olanak tanıyan ortamlar önemlidir, yaratıcılık ön plandadır.*
- *Günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılması teşvik edilmektedir.*
- *Aile katılımı önemlidir.”*

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaha iyi anlaşılması ve uygulanması için bir öğretmen kılavuz kitabı da çıkartılmıştır. Bu kitapta tüm gelişim alanlarının yanında sosyal duygusal alanına yönelik etkinlik örneklerine, kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporu örneğine yer verilmiştir.

Program kitabının ikinci bölümünde; Sosyal Beceri Geliştirme, Empati, İletişim ve Sorumluluk, Çevre Duyarlılığı ve Farklılıklara Saygı Eğitimi başlıkları altında sosyal duygusal gelişime yönelik eğitim etkinliklerine değinilmiştir.

Tablo 1e incelendiğinde, 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, sosyal duygusal gelişim ile ilgili 15 amaca yer verilmiştir. Programda bu 15 amaç doğrultusunda 58 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan bazıları şöyledir (MEB, 2006. s. 27-28);

“Kendiliğinden bir işe başlar, kendiliğinden bir iletişim başlatır, hata yapabileceğini kabul eder, kendisinin farklı özelliklerini kabul eder, günlük yaşamdaki kurallara uyar.”

Bulgulardan hareketle 2006 programında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verme durumu incelendiğinde, en çok vurgulanan becerilerin *“kendini tanıma, kendinin ve başkalarını duygularının farkında olup ifade edebilme, farklılıklara saygı, hoşgörü, sorumluluk, estetik, çevre ve Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi”* olduğu görülmektedir.

Tablo 1f'de 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar sunulmuştur:

Tablo 1f. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Unsurlara Yer Verme Durumu

Gelişim Alanı	Kazanım
Sosyal Duygusal Gelişim	Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanır.
	Kazanım 2: Ailesiyle ilgili özellikleri tanır.
	Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.
	Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.
	Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.
	Kazanım6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.
	Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.
	Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.
	Kazanım 9: Farklı kültürel özellikleri açıklar.
	Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.
	Kazanım 11: Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.
	Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.
	Kazanım 13: Estetik değerleri korur.
	Kazanım 14: Sanat eserlerinin değerini fark eder.
	Kazanım 15: Kendine güvenir.
	Kazanım 16: Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar.
	Kazanım 17: Başkalarıyla sorunlarını çözer.

Kaynak: MEB. (2013). Okul öncesi eğitim programı, Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çağın gerek ve şartlarına göre güncellenmesi gerekli görülmüştür. Çeşitli alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitiminin

Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları bağlamında yapılan mevcut duruma bakılarak 2012-2013 yılında program güncelleme çalışması gerçekleştirilmiştir (MEB, 2013). Program 2012 yılında pilot illerde yapılan uygulama sonuçları doğrultusunda gözden geçirilerek 09.09.2013 tarihli yazı ile ülke genelinde uygulanmaya balanmıştır (Tükel, 2017).

Güncellenen programda "ilgi köşeleri" öğrenme merkezleri olarak ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimi kurumlarında bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleri olarak belirtilmiştir. Merkezler kazanım ve göstergeler doğrultusunda hazırlandığı için çocukların diğer gelişim alanlarıyla birlikte sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektedir.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda günlük eğitim akışında güne başlama zamanında yer alan "Bu süreçte çocukların birbirleriyle ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimi sağlanır. Özellikle grup içinde utangaç olan veya kendini ifade etmekte zorlanan, kendini iyi hissetmeyen çocukların faydalanabileceği bir süreçtir. Öğretmen sorular sorarak çocukları sohbet etmeye yönlendirir. Çocukların o günkü duygu durumları ile ilgili sohbet edilebilir." ifadesi de sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlardandır (MEB, 2013, s. 52).

Yukarıda yer alan tanım ile sosyal duygusal alana dikkat çekilmektedir. Bunun yanında değerlendirme zamanında çocukla yapılan sohbet ve programda değerlendirme kısmında yer alan duyuşsal, kazanıma yönelik ve yaşamla ilişkilendirme soruları çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilişkilendirilebilir. Tablo 1f incelendiğinde, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sosyal Duygusal gelişim alanı ile ilgili 17 kazanım yer almaktadır. Bu 17 kazanım doğrultusunda 53 göstergeye yer verilmiştir. Bu göstergelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2013, s. 75-76);

"Duyuşsal özelliklerini söyler, anne/babasının adını, soyadını, mesleğini vb. söyler, duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder, başkalarının duygularının nedenlerini söyler, olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar."

Bulgulardan hareketle 2013 programında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yer verme durumu incelendiğinde, en çok vurgulanan becerilerin "kendisini ve ailesini tanıtmaya, yaratıcılık, başkalarının duygularını açıklama, kendi duygularını uygun yollarla gösterme, haklarını koruma, kendini güdüleme, farklılıklara saygı, farklı kültürleri tanıma, sorumluluk, Atatürk ile ilgili etkinliklere ilgi, estetik, sanat, kendine güven, toplumsal yaşam becerileri ve problem çözme" olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Okul Öncesi Eğitim programlarında genel olarak sosyal-duygusal gelişim ile ilgili hedef-kazanım-amaç ifadelerine yer verme durumu incelendiğinde aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır:

1952 Okul Öncesi Eğitim Program taslağından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na kadar olan okul öncesi eğitim programları incelendiğinde, programlarda çocuklara yönelik gelişimsel desteğin nitelik ve niceliğinde artış olduğu belirlenmiştir. 1952 yılında sınırlı sayıda gelişim alanı ile başlayan süreç her yeni programda farklı gelişimsel alanların katılması ile kısa sürede daha bütüncül bir bakış açısı ile tüm gelişim alanlarını kapsamıştır. Yine bu süreçte gelişimsel hedefler ve bunlara ulaşmak için izlenmesi gereken adımlar, hedef-kazanım-amaç-amaç davranış gibi farklı şekillerde isimlendirilmiş ve detaylandırılmıştır. Bu durum sosyal duygusal gelişim alanı için de geçerlidir. Sosyal Duygusal Gelişim Alanınının Hedef-Kazanım-Amaç başlıklarının alt başlığı olan göstergeler ve davranışları da göz önüne alındığında 1952 yılından itibaren 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'na kadar sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili unsurlara verilen önemin arttığı ancak yine de yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

1952 Ana Okulları Yönetmeliği ve Ana Okulu Programı'nda başlıklar altında öğretmene yönelik bilgiler etkinliklerin gruplanması ile yer almıştır. Sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar, bu gruplar içerisinde dağınık olarak yer almaktadır. Programda sosyal duygusal gelişim ile ilgili özellikle "sorumluluk, cesaret, kendini ifade etme" becerileri vurgulanmıştır. Yapılan bu vurgu sosyal duygusal gelişim unsurlarının çok az bir kısmını oluşturmaktadır. Dolayısıyla 1952 programında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara yetersiz düzeyde yer verildiği görülmektedir. Literatürde 1952 programı ile ilgili yapılan diğer çalışmaların bu bulguları destekler nitelikte görüldüğü söylenebilir.

Yazar (2007), çalışmasında 1952 programında yaratıcılığın gelişimi için ortam hazırlanması amaçlanmış olduğunu ancak yeterli düzeyde açıklama verilmemesinin bir eksiklik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sapsağlam (2013) yaptığı "Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları" adlı çalışmasında, 1952 programında değerlendirmeye dair herhangi bir bilgiye yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunlar göz önüne alındığında, 1952 programının eksiklikleri içerisinde sosyal duygusal gelişim unsurlarının da eksik olduğu söylenebilir. Ancak programın; ilk, resmi taslak program olması yönüyle değerli olduğu bir gerçektir.

1952 programı ele alınan başlıklar içerisinde yer alan, Veliler ve Çevre iletişim başlığı "*çocuğa şımartacak kadar şefkat gösterilmemeli*" ifadesi ile oyun başlığı altındaki "*Daima aynı şey ile oynayan çocukları diğer oyuncaklara yönlendirir. Gerekirse oyuncuğı ortamdandır kaldırabilir.*" başlığı dikkat çekmiştir. Bu ifadeler çocuğa ve çocukluğa verilen önemin, dönemin koşulları sebebiyle yeni gelişmekte olduğunu düşündürmektedir.

1923-1950 arası Cumhuriyet Döneminde yaşanan sosyal politik durumlar çocuğa ve çocukluğa bakışı etkilemiştir. Kurtuluş Mücadelesi, II. Dünya Savaşı toplumu sosyal ve ekonomik yönden olumsuz yönde etkilemiştir. Bu dönemlerde çok sayıda çocuğun çalıştırıldığı, birçok çocuğun sokaklarda yaşadığı, yoksulluk ve işsizliğin yaygın olduğu bilinmektedir. Bunların yanında geçmişte aile ortamlarındadayak ve korkutmanın çocukların eğitiminde sıkça kullanılan bir disiplin yöntemi olduğu da bir gerçektir. Bu dönemde anne-babaların, sevgisini açıkça gösterilirse çocuğun şımarık olacağına dair düşünceleri yaygındır. Ancak Cumhuriyet dönemiyle birlikte azalan nüfusun arttırılması politika haline gelmiştir. Bu dönemle beraber var olan çocuk nüfusunu korunmaya alacak nitelikte politikalar izlenmeye başlamıştır. Bunlarla birlikte Cumhuriyeti özümseyen, demokratik çocuklar anlamına gelen 'gürbüz' çocuklar yetiştirmek kavramları öne çıkmaya başlamıştır (Ahioğlu-Lindberg, 2012; Halman, 1999; Mamur-Işıkçı ve Karatepe, 2016).

Araştırma bulgularına göre 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı, gelişim alanlarını ayrı ayrı incelemiştir. "Sosyal duygusal gelişim" adlandırılması bu programda ilk defa görülmektedir. 1989 programında belirtilen "*Kendi kendini denetleyebilme*" amacından, "*özdenetim*" becerisinin de ilk kez eklendiği görülmüştür. Tüm bunlar göz önüne alındığında, 1989 programının sosyal duygusal gelişim unsurları açısından gelişmiş olduğu söylenebilir. Sosyal duygusal gelişim unsurları programda derli toplu ele alınması yönüyle önemli görülebilir ancak yeterli gösterilmemektedir.

Yapılan diğer çalışmalarda da programın eksik noktalarına vurgu yapılmıştır. Kılıçkaya ve Zelyurt (2015), yaptıkları araştırmada 1989 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda özel gereksinimli bireylere yönelik hiçbir bulguya rastlamamıştır. Yazar, Çelik ve Kök (2008) yaptıkları çalışmada, 1989 programında aile katılımının sadece ilkeler kısmında ifade olarak yer aldığı, aile katılımıyla ilgili detay açıklamada bulunulmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Programda aile katılımına değinilmemiş olması sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi yönüyle de bir eksiklik olarak kabul edilebilir.

1994 okul öncesi eğitim programında, sosyal duygusal gelişimi, üç yeterlilik alanına yayılmış şekilde görülmektedir. Bunlar, sosyal becerilerin gelişimi, duygusal özelliklerin gelişimi ve kendinin farkında olmanın gelişimi şeklinde ele alınarak sosyal duygusal ele alınmıştır.

1994 Okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlara önceki programdan farklı olarak, belirgin şekilde "Empati, farklılıklara saygı, Türk gelenek ve görenekleri ve Atatürk'ü tanıma ve sevme" becerilerine yer vermiştir. Dolayısıyla programda toplumsal değer öğelerini öne çıkaran becerilerin yer alma durumunun belirgin şekilde arttığı görülmüştür.

Aile katılımı ile ilgili çalışmalarda, aile katılımı etkinliklerinin çocukların sosyal duygusal gelişimi olumlu yönüyle etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Cömert ve Güleç, 2004; Epstein, 2010). Bundan hareketle sosyal duygusal gelişim unsurları açısından aile katılımının detaylı ele alınmasıyla program değerli kılınmıştır.

Sapsağlam (2016) MEB 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nı değerler açısından incelemiştir. Programda değerlere yönelik yalnızca sekiz hedefin bulunduğu ve bu değerlerin programda yeterli düzeyde yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Programda yer alan değerlerin (*Sorumluluk, Temizlik, Sevgi, Duyarlı Olma ve Kendini Kontrol Etme*) tamamı sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar içerisinde yer almaktadır. Bunlardan hareketle sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlarının programda dağınık yer aldığı söylenebilir.

1994 Okul Öncesi Eğitim Programı incelenirken, temel anlamda sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlarla ilişkilendirilecek konuların daha çok bilişsel, dilsel yönüyle hedef davranışlarda ele alındığı görülmüştür. Örneğin "*Atatürk'ün belli başlı kişilik özelliklerini söyleme*". Atatürk'ü tanıma, sevme, Türk Büyüğü olarak saygı duyma becerileri sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurdur. Ancak Atatürk'ün kişilik özelliklerini söyleme, dilsel bilişsel bir ifadedir. Programda yer alan bu beceriler kıymetli olsada, programın bu gibi hedef davranışları ifade etme şeklinin bir eksiklik olduğu söylenebilir. Ancak 1994 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Türkiye'de okul öncesi dönem çocukları için geliştirilen ilk gelişimsel program özelliği taşıması nedeniyle alan adına çok değerli bir adım olduğu düşünülmektedir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı gelişimsel yönüyle çocuk merkezli bir programdır. 1994 programında üç ayrı gelişim alanı olarak yer alan sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurlar, 2002 programında tek bir gelişim alanı olarak ele alınmış ve bundan sonraki programlarda da tek bir alan olarak verilmiştir. Sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurların birlikte ele alınmış olması, bu gelişim alanlarının birbiriyle yüksek etkileşiminde olduğunun fark edildiği şeklinde yorumlanabilir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın; sınıf ortamı, eğitim durumları ve eğitim materyallerinin kullanımı ile ilgili esnek olması, çocuğu tanımaya önem vermesi bakımından sosyal duygusal gelişim alanı ile ilişkili gösterilebilir. Ancak Gelişli ve Yazıcı (2012) yaptıkları çalışma sonucunda 1994, 2002 ve 2006 yıllarında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında çocuk hakları, değerler eğitimi ve duyu eğitimine yönelik amaç ve kazanımların yeterli ölçüde yer almadığı belirlenmiştir. Bu eğitim alanların sosyal duygusal gelişim ile ilgili olduğu kabul edilirse sosyal duygusal gelişim unsurlarını kapsayan kazanımlara yeterli ölçüde yer verilmediği sonucu çıkarılabilir.

MEB 2002 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda, programın uygulanması ile ilgili ilkelere ailenin çocuğun eğitimine katılımının sağlanması desteklenmiştir. Bu da çocukların sosyal duygusal

gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Cömert ve Güleç (2004) yaptıkları çalışmalarında, okul-aile işbirliğinin sağlanmasının çocukta istenen davranışların geliştirilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı, çağın ihtiyaçları göz önüne alınarak, Avrupa Birliği ülkelerindeki okul öncesi eğitim durumları da incelenerek planlanmıştır. 2006 programında çocukların insan haklarına duyarlı, farklı kültürlere ve demokrasiye duyarlı bireyler olarak yetişmeleri amaç olarak belirlenmiştir. 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda aile katılımına verilen önem artmış, farklılıklara saygı eğitimi ve kaynaştırma eğitimine de yer verilmiştir (Düşeka ve Dönmez, 2012). Buradan hareketle programın temel amacında sosyal duygusal gelişimin büyük bir önem taşıdığını görülmektedir. Programda yine aylara göre sosyal duygusal gelişim özelliklerine ve sosyal duygusal gelişime yönelik amaç ve kazanımlara yer verilmiştir.

2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmene, sorumluluk, yaratıcılık, empati iletişim, sosyal beceri geliştirme, çevre duyarlılığı ve farklılıklara saygı konularında bilgi ve önerilerde sosyal duygusal gelişim alanı ile ilgili diğer programlarda olmayan bir başka özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündoğdu, Turan, Kızıtaş, Çimen ve Kayserili (2008) öğretmen görüşleri aldıkları çalışmalarında öğretmenler tüm beceri ve kazanımlara ulaşmaya çalışmanın gereksiz olduğunu ve kazanımlar arasında da "sosyal iletişim" ile ilgili olan kazanımların daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda da diğer programda olduğu gibi sosyal duygusal gelişim özellikleri aylara göre verilmiş ve sosyal duygusal gelişime yönelik kazanım ve göstergeler belirtilmiştir. Başaran ve Ulubey (2018) yaptıkları çalışma da okul öncesi öğretmenlerinin çoğu, öğrenme merkezlerinin çocukların sosyalleşmesini sağladığına vurgu yapmışlardır. Aral ve Kadan (2018) yaptıkları araştırmada 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda değerler eğitiminde en fazla sorumluluğa yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı, aile eğitimi (OBADER) ortamın düzenlenmesi, öğretmene verilen rehberlik, çocuğu merkeze alan bakış açısıyla sosyal duygusal gelişim unsurlarının en yoğun ve organize olduğu program niteliği taşımaktadır.

Bireylerin meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilmeleri, teknolojiye ayak uydurabilmeleri, hızla üretilen bilgi yığınları arasında bilgiyi seçip, analiz edip ve değerlendirip ele almaları, ele aldıkları bilgiyi günlük hayatlarında uygulayabilmeleri ve ürüne dönüştürebilmeleri için temel becerilerin yanında üst düzey becerilere ve yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Bilgi çağında olan insanlarda bulunması gereken bu beceriler, "21. yüzyıl becerileri" olarak adlandırılmaktadır (Aygün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016; Kozioğlu ve Altınova, 2018). Günümüzde bu becerileri ekonomik, kültürel, politik ve sosyal konularla bağdaştıran birçok araştırmacı geliştirmiş ve tanımlamıştır (Bircan, 2019). Ülkelerin gelecekte olacak rekabet piyasasındaki konumlarında belirleyici olduğu için özellikle gelişmekte olan ülkelerin bu becerilere daha çok önem vermesi gerektiği düşünülmektedir (Yalçın, 2018).

Tüm bu bulgu ve bilgilerden hareketle, 1952'den günümüze Türkiye'de uygulanan Okul Öncesi Eğitim programlarında, sosyal duygusal gelişime verilen önemin arttığı söylenebilir. Ancak bireylerin çağın koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sosyal becerilere olan ihtiyacı artarak sürmektedir. Bu nedenle toplumun refahını destekleyecek en önemli faktörlerden biri olan sosyal duygusal becerilerin öneminin fark edilerek, eğitim programlarının içinde daha da geniş yer bulması gerekmektedir.

Öneriler

Geçmişten günümüze Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarında sosyal duygusal gelişim ile ilgili unsurların incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre sosyal duygusal gelişim unsurlarına yer verilme durumu giderek artmıştır. Bu sonuç sevindirici olmakla birlikte bundan sonraki süreç için şu önerilere yer verilebilir:

1. Uygulayıcılara öneriler:

- Öğretmenlerin sosyal-duygusal gelişimin önemi ve okul öncesi eğitim sürecinde nasıl daha iyi destekleyebilecekleri hakkında kişisel olarak kendilerini geliştirebilirler.
- Öğretmenler mevcut programda (MEB, 2013) yer alan sosyal-duygusal gelişime yönelik unsurları daha etkin bir biçimde programlarına alabilir ve uygulayabilirler.
- Kendi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik kişisel gelişimlerini desteklemek için çalışmalar yapabilirler.

2. Araştırmacılara öneriler:

- Sosyal duygusal gelişim ilgili unsurların programlarda yer alma düzeyinin artırılması için çalışmalarda bulunulabilir.
- Sosyal duygusal becerilerin tamamıyla programın içerisinde yer alması üzerine çalışmalar yapılabilir.

3. Karar vericilere öneriler:

- Toplumun sosyal duygusal becerilerin önemini ve nasıl desteklenebileceğini anlamasına yönelik kamouyu oluşturma çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları açılabilir.
- Okul öncesi eğitim programlarında kullanılan etkinlik türlerinin içine sosyal- duygusal becerileri desteklenme etkinlikleri ayrı bir etkinlik alanı olarak eklenir.
- Sosyal-duygusal becerileri desteklemeye yönelik erken müdahale programları geliştirilebilir/mevcut programların kullanımı yaygınlaştırılabilir.

Kaynaklar

- Ahioğlu-Lindberg, E. (2012). Çocuk yetiştirme açısından Türkiye’de çocukluğun tarihi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 41-52. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1709089118_E.%20N.%20Ahio%c4%9flu-Lindberg.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159>
- Atay, M. (2005). *Çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Kök.
- Atlı, S. ve Baran, G. (2017). II. Meşrutiyet Dönemi’nden günümüze okul öncesi eğitim programlarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 1-13. <http://www.yyusbedergisi.com/dergi/ii-mesrutiyet-doneminden-gunumuze-okul-oncesi->

egitim-programlarında-ve-ogretmen-kilavuz-kitaplarında-okuma-yazmaya-hazirlik-calismalarinin-degerlendirilmesi20171227090218.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, O. (2003). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişim özellikleri. M. Sevinç (Ed.), *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* içinde (s. 132-141). Ankara: Morpa Kültür.
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/399416> sayfasından erişilmiştir.
- Başal, H. A. (2013). *Okul öncesi eğitime giriş*. Bursa: Ekin.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/461691> sayfasından erişilmiştir.
- Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa.
- Bircan, M. A. (2019). *Stem eğitimi etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin STEM'e yönelik tutumlarına, 21. yüzyıl becerilerine ve matematik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Boz, M., Uludağ, G. ve Tokuç, H. (2018). Aile katımlı sosyal beceri oyunlarının okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 138-157. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/en/download/article-file/462736> sayfasından erişilmiştir.
- Ceylan, R. ve Yiğitalp, N. (2018). Aile katımlı ve aile katımsız sosyal beceri eğitiminin çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1119-1127. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.453737> sayfasından erişilmiştir.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 131-145. <https://sbd.aku.edu.tr/VII/comert.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zeka ilişkisi ve duygusal zeka. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23-48. <https://milet.adm.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/5536/6.3%2520cakar-arbak.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilim, eğitim psikolojisi ve gelişimle ilgili kavramlar. R. Ç. Eroğul ve F. Yurtal (Ed.), *Eğitim psikolojisi el kitabı* içinde (s. 1-46). Ankara: Mentis.
- Çetin, N. (2019). *Beş-altı yaş okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal-duygusal uyumu, anne babaların evlilik doyumu ve ego durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çiftçi, H. A. (2015). *Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Dilbaz, M. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu riski olan çocukların sosyal-duygusal ve dil gelişimleri arasındaki ilişkinin normal dil gelişimi gösteren akranları ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düşeka, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/401598> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci-Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6.Baskı). Ankara: Anı.
- Elcık, F. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin çevresinden aldıkları sosyal duygusal destek düzeyi ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Eraslan-Çapan, B. ve Korkut-Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programının etkililiği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 756-769. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/292927> sayfasından erişilmiştir.
- Esen-Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296402> sayfasından erişilmiştir.
- Gormley-Jr, W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K. ve Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*, 82(6), 2095-2109. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x>
- Gündoğdu, K., Turan, S., Kızıldaş, E., Çimen, N. ve Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi öğretim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 47-71. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31360> sayfasından erişilmiştir.
- Haktanır, G., Dağlıoğlu, H. E. ve Güler, T. (2010). *Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumu*. Ankara: UNESCO.
- Halman, T. (1999). Cumhuriyet ve çocuk. B. Onur (Ed.), *Çocuk cumhuriyeti içinde* (s.17-24). Ankara: Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(3), 29-42. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131963-20120419153214-hotaman-2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/198102> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıçkaya, A. ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/407852> sayfasından erişilmiştir.
- Kozioğlu, İ. ve Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 522-531. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1711729> sayfasından erişilmiştir.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuru, N. (2006). *6 yaş grubu çocuklarda benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programının etkililiğinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Mamur-Işıkçı, Y. ve Karatepe, S. (2016). Türkiye’de çocuğa yönelik sosyal politika uygulamaları ve tarihsel analizi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 69-100. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/269298> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (1952). *Anaokulları programı ve yönetmeliği ile anaokullarına öğretmen yetiştirme kursu geçici programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- MEB. (1989). *Okul öncesi öğretmen kılavuz kitabı*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB. (1994). *Anaokulu programı (37-60 Ay)*. İstanbul: Milli Eğitim.
- MEB. (2002). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Pekçan-Akça, R. (2020). *Annelere yönelik oyun temelli sosyal-duygusal gelişim destek programının 24-30 aylık bebeklerin sosyal-duygusal gelişimlerine ve anne-bebek ilişkisine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Social skill education in children. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(1), 281-288. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/475787> sayfasından erişilmiştir.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2013(1) 63-73. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/82106> sayfasından erişilmiştir.

- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(9), 683-700. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9571>
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlilikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88199> sayfasından erişilmiştir.
- St-Clair, M. C., Forrest, C. L., Yew, S. G. K. ve Gibson, J. L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: A population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2750-2771.
- Şenol, F. ve Metin, E. (2021). Kaynaştırma uygulaması yapılan okul öncesi sınıflarında drama eğitim programının çocukların etkileşimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9033>
- Tabur, S. T. (2020). *Bilişsel gelişim düzeyi ve psikolojik belirtilerin ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (7), 169-176. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/345682> sayfasından erişilmiştir.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tuncer, B. (2015). Okul öncesi eğitimdeki çağdaş yaklaşımların incelenmesi ve MEB okul öncesi programıyla karşılaştırılması. *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90121> sayfasından erişilmiştir.
- Tükel, A. (2017). *2013 okul öncesi eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- TÜSİAD. (2020). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri raporu*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-ve-duygusal-ogrenme-becerileri> sayfasından erişilmiştir.
- Uçuş-Güldalı, Ş. ve Demişbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkokul hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1084-1105. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.322800>
- UNİCEF. (2014). *Öğretim programları ve eğitim materyalleri inceleme raporu*. Ankara: MEB.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2016). Türkiye'de okulöncesi öğretim programlarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 62-76. <https://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdf>

viewer?vid=0&sid=6b5b83fc-9612-4f66-95b0-ab2ee9fb2222%40pdc-v-sessmgr03 sayfasından erişilmiştir.

Yazar, A. (2007). *1914 - 2006 okul öncesi eğitim programlarında yaratıcılığın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Yazar, A., Çelik, M. ve Kök, M. (2008). Aile katılımının okul öncesi eğitimde ve 2006 okul öncesi eğitim programındaki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 233-243. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32122> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Y. ve Temel, Z. F. (2020). Yaşam becerileri eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların yaşam becerilerine ve sosyal uyumlarına etkisinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 384-405. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342212>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırma sürecine eşit şekilde katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışmanın veri kaynağını sadece dokümanlar oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma etik kurul kararı gerektirmemektedir.



Farklı Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Türk Grafik Sanatı Tarihi Konusundaki Başarılarına Etkisi*

The Effects of Different Teaching Approaches on Their Success in the Subject of Turkish Graphic Art History

Cihan Canbolat, Mehmet Ali Gökdemir

ÖZ

Bu çalışmanın amacı "Türk Grafik Sanatı Tarihi" konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme ile sunuş yoluyla öğretim yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışma 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü'nde öğrenim gören 39 öğrenci ile yürütülmüştür. 1. sınıf 1. şubede öğrenim gören 20 öğrenciye işbirlikli öğrenme yaklaşımının birleştirme tekniği uygulanmış ve bu grup deney grubunu oluşturmuştur. 1. sınıf 2. şubede ise sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının anlatım/soru-cevap teknikleri ile dersler işlenmiş ve bu grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın başlangıcında, her iki gruptaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin tespiti için araştırmacı tarafından hazırlanan ön test uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ise öğrencilerin "Türk Grafik Sanatı Tarihi" konusundaki başarılarının tespiti için son test uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda sunuş yoluyla öğretim modelinin öğrencilerin ders başarılarına işbirlikli öğretim modelinden daha yüksek katkı sağladığı tespit edilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of cooperative learning and teaching through presentation approaches on student success in teaching the subject of "History of Turkish Graphic Art". The study was carried out with 39 students studying at Kastamonu University, Faculty of Fine Arts and Design, Graphic Design Department in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The combining technique of the cooperative learning approach was applied to 20 students studying in the 1st year 1st branch and this group formed the experimental group. In the 1st grade 2nd group, lessons were taught with the narration/question-answer techniques of the presentation approach and this group formed the control group. At the beginning of the study, a pre-test prepared by the researcher was applied to determine the readiness levels of the students in both groups. At the end of the study, a post-test was applied to determine the success of the students in the "History of Turkish Graphic Art". SPSS package program was used in the analysis of the data, and the level of significance was taken as 05. As a result of the statistical analyses, it was determined that the presentation model made a higher contribution to the course success of the students than the cooperative teaching model did.

Yazar Bilgileri

Cihan Canbolat

Arş. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Kastamonu, Türkiye
cihancanbolat@kastamonu.edu.tr

Mehmet Ali Gökdemir

Öğr. Gör. Dr., Dicle Üniversitesi Görsel Sanatlar Bölümü, Diyarbakır, Türkiye
mali.gokdemir@dicle.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Grafik sanatı
Sanat eğitimi
İşbirlikli öğrenme
Sunuş yoluyla öğrenme
Grafik tasarım

Keywords

Graphic art
Art education
Cooperative learning
Learning through presentation
Graphic design

Makale Geçmişi

Geliş: 11/11/2021

Düzeltilme: 10/12/2021

Kabul: 10/12/2021

Atıf için: Canbolat, C. ve Gökdemir, M. A. (2021). Farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin Türk grafik sanatı tarihi konusundaki başarılarına etkisi. *JRES*, 8(2), 336-344. <https://doi.org/10.51725/etad.1021174>

Etik Bildirim: Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.10.2021 tarih ve 18 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından 28-30 Haziran 2021 tarihleri arasında düzenlenen Genç Araştırmacılar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Öğretimin temel amaçlarından biri başarıyı artırmaktır. Bu sebeple öğrenme-öğretme süreci verimli ders işlemeye odaklanmıştır. Başka bir deyişle bireyde kalıcı izli davranış değişikliğinin oluşması öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesine bağlıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin “nasıl” öğreneceği sorusuna cevap aranır. Bu durumda eğitimi de öğrenci merkezli eğitime yönelmenin önemini ortaya koymaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde asıl amaç, öğrenci katılımını sağlayarak eğitimde aktiflik ilkesini hayata geçirmek ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını sağlamaktır (Özpolat, 2013, s. 8).

Öğrenci merkezli olarak planlanan öğretim süreci; öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşur. Öğretim sürecinin başarılı olabilmesi, büyük ölçüde nitelikli bir şekilde planlanmasına bağlıdır. Öğretimin planlanması kazandırılacak hedef davranışların belirlenmesi, içeriği organize etme, öğrenci niteliğine ve içeriğe uygun öğretim modeli seçme ile ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama aşamalarından oluşur (Senemoğlu, 2011, s. 398).

Hedef davranışların kazandırılmasında uygun öğretim modelleri seçilmelidir. Öğretim modeline yönelik tanımlardan bazıları şu şekildedir: Karaağaçlı'ya (2011) göre “Öğretim modeli, öğretme ve öğrenmede farklı kuramların bir arada uygulanabildiği, aşamalı bir yapı içinde öğrenmelerin gerçekleştiği ve kazanımların somut olarak gözlenebildiği öğrenme-öğretme yardımcısıdır” (s. 68). Öğretim modeli “Eğitim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılabilen model ya da planlardır” (Joyce ve Weil'den aktaran Senemoğlu, 2011, s. 430). Farklı öğretim modellerinin kullanılması, farklı yollarla öğrenen öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır. Çünkü her bireyin öğrenme şekli birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknik öğrenci başarısında önemli rol oynar.

Öğretim modellerinden bazıları bireysel öğretim modelleri, bazıları ise grupla öğretim modelleridir. Görsel sanatlar eğitimi veren kurumlarda dersler genellikle bireysel çalışma ağırlıklı olarak işlenir. Oysa günümüzde her iki modelin zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Bireysel çalışmada kişinin bireysel gelişimi hedeflenirken, grupla çalışma bireyin sosyal olarak gelişimini ve toplumun bir parçası haline gelmesini sağlar (Yılmaz, 2007, s. 747). Sanat eğitiminin bireysel yaratıcılık süreci gerektirdiği düşüncesiyle öğretim yöntemleri konusunda çok fazla araştırma yapılmamıştır. Oysa “düşünce tarzları ve sanat disiplinlerinin yöntemleri, yaratıcı çözümler gerektiren diğer disiplinlerdeki koşulları aydınlatmak için kullanılabilir” (Özsoy, 2003, s. 55).

Bu bağlamda sanat derslerinde yöntem sorunu, üzerinde durulması gereken bir konu olarak ele alınmalıdır. Tüm bu nedenlerle bu çalışmanın amacı, “Türk Grafik Sanatı Tarihi” konusunun öğretiminde kullanılan farklı öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir.

İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı

İşbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin küçük gruplar halinde bir konunun öğretimini gerçekleştirmek ya da problemi çözmek amacıyla birlikte çalışmalarını gerçekleştirdikleri öğretimdir (Karaağaçlı, 2011, s. 211). Bu yöntem öğrencilerin işbirliği becerilerinin ön plana çıktığı, sosyal etkileşim ile öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilen, zihinsel yeteneklerini kullanmasını sağlayan, kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlar almasına olanak veren bir öğretim yöntemidir (Özer, 2005, s. 112).

İşbirlikli öğretim yaklaşımının genel özellikleri şunlardır:

Öğrenciler 4-6 kişilik gruplara ayrılır. Grupta her öğrenci konunun bir bölümünden sorumludur. Bireysel olarak herkesin çabası ortak çalışmalar içindir. Öğrenciler konuya/üniteye aktif ve paylaşımcı olarak katılırlar. İşbirlikli öğretim yaklaşımından öğretmen gözlem yapar, öğrencinin ihtiyaç duyduğu yerde ona rehberlik eder. Her öğrencinin üst düzeyde öğrenmesi öngörülür. İşbirlikli öğretim yaklaşımı öğrencilerin ortak ilgiler etrafında bir araya gelmesini sağlar. Grupta konunun eksik kalan yerlerin öğrenilmesinde ve öğretirken öğrenmeyi pekiştirirken öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlar. Bireysel çalışmaların yanında grup çalışmaları olarak da sürdürülebilir. Bilişsel öğrenmelerde etkili olarak uygulanır (Karaağaçlı, 2011, s. 212-215).

En yaygın kullanılan işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri şunlardır: 1- Öğrenci takımları ve Başarı Bölümleri (ÖTBB) 2- Takım- Oyun- Turnuva (TOT) 3- İşbirliğine Dayalı Birleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon (İBOK) 4- Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB) 5- Karşılıklı Sorgulama (KS) 6- Birleştirme 7- Birleştirme II (Senemoğlu, 2011, s. 501).

İşbirliğine dayalı her bir öğrenme tekniğini uygularken tekniğe göre bazı farklılıklar olabilir. Bu araştırmada kullanılan Birleştirme tekniği Eliot Aronson tarafından geliştirilmiştir. Birleştirme tekniği uygulamasında gruplar 5-6 kişilik gruplara ayrılır. Konu ya da ünite gruptaki öğrenci sayısı kadar alt bölüme ayrılır. Her öğrenci kendi konusunu öğrenmek ve arkadaşına öğretmekle sorumludur. Konusunu araştıran öğrenciler bir süre sonra uzmanlık gruplarına ayrılırlar. Uzmanlık gruplarını aynı konuyu çalışan öğrenciler oluşturur. Öğrenciler konuyu derinlemesine tartıştıktan sonra asıl gruplarına dönerler ve tüm konu bu grupta öğrenilir (Özdilek, Erkol, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2015, s. 213).

Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımı

Ausubel tarafından geliştiren ve bilişsel kurama dayalı olan sunuş yoluyla öğretim yaklaşımına göre öğrenme anlamlı ve akılda kalıcı olmalıdır. Öğretmen merkezli bir yaklaşım olan sunuş yoluyla öğretim ile öğrenciler konu ile ilgili bilgileri, kavramları ve ilkeleri sunulma yoluyla öğrenebilirler (Akınoğlu, 2018, s. 69). Açıklamanın gerektiği her durumda başarıyla uygulamabilecek bu yaklaşım bugün okullarda oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Bilen, 1996, s. 39).

Sunuş yoluyla öğrenme modelinin diğer ismi alış yoluyla öğrenmedir. Bu yaklaşım, bilginin aktarılması, ilke ve kavramların açıklanmasında kullanılır. Öğretmen ve öğrenci yoğun etkileşim içindedir. Öğretmen konuyu organize eder ve uygun öğretim materyallerini seçerek genelden özele (tümünden gelim) doğru anlatır. Görsel ve işitsel uyarıcılarla konuyu destekler. Bol örnek verir. Öğrencinin öğrenmeyi anlamlandırıp anlamlandırmadığını soru-cevap yoluyla belirler. Öğrenme bilme, kavrama düzeyindedir (Sönmez, 2009, s. 209-210). Sunuş yoluyla öğretimde en çok kullanılan tekniklerden biri de anlatım ve soru cevap yöntemidir.

Anlatım yöntemi sözlü anlatım gerektiren bütün öğretim faaliyetlerinde kullanılan geleneksel bir yöntemdir. Her şeyden önce ekonomiktir, esnektir, her türlü dinleyici grubuna kolaylıkla istenilen zaman ve mekanda uygulanabilir. Bu yöntemin avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Büyük ölçüde kitabi bilgilere dayandığından, öğrencileri araştırma yapmak ya da bilgiyi kendisi keşfetmek yerine, kalıp bilgileri ezberlemeye sevk eder. Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulamaması durumunda konunun anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koyacak geri bildirimler alınamaz, dersin kontrolü sağlanamaz (Ergün ve Özdaş, 1997, s. 31-35).

Sunuş yoluyla öğretimde kullanılan diğer teknik soru-cevap tekniğidir. Öğretimin temel araçlarından biri de soru sormaktır. Soru sormak kişinin problemi anlamaya çalıştığını ve çözüm için bir yol aradığını gösterir. Bu teknik öğrencinin başkalarını dinlemesini sağlar ve kendi fikirlerini

üretmek kendini ifade etme gücünü geliştirir. Öğrenciler derse aktif katılım sağlar. Soru cevap tekniği mükemmel bir öğretim metodu olmakla beraber konuyu bilen ve hakim olan öğrenciler için sıkıcı olabilir. Soruyu bilemeyen ve konuya hakim olamayan öğrencilerin kendilerine güveni azalabilir. Soru-cevap yönteminin en büyük dezavantajlarından biri de, konunun çok fazla dağıtılması, dersin "kaynatılması" ve dolayısıyla programın yetiştirilememesidir (Ergün ve Özdaş, 1997, s. 36-41).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, "Türk Grafik Sanatı Tarihi" konusunun öğretiminde kullanılan farklı öğretim modellerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca yönelik daha ayrıntılı sonuçlara ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlardan yararlanılmıştır:

1- İşbirlikli Öğrenme (deney grubu) ile Sunuş Yoluyla Öğretim (kontrol grubu) yaklaşımlarıyla işlenen "Türk Grafik Sanatı Tarihi" konusunda öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2- İşbirlikli Öğrenme (deney grubu) ile Sunuş Yoluyla Öğretim (kontrol grubu) yaklaşımlarıyla işlenen "Türk Grafik Sanatı Tarihi" konusunda öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

İlgili alan yazın incelendiğinde Grafik Tasarım derslerinin işlenişinde farklı öğretim modellerinin etkisini araştıran çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile ilgili alana katkı yapılacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bir konunun öğrenciler tarafından yeterince öğrenilmesinde öğretim yönteminin etkisi büyüktür. Bu açıdan hangi öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunun tespitine yönelik çalışmaların yapılması önem arz etmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın "Türk Grafik Sanatı Tarihi" konusunun öğrenciler tarafından hangi öğretim yaklaşımı ile daha iyi öğrenileceğinin belirlenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2021-2022 öğretim yılında Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü 1. sınıf öğrencileri ile araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu araştırma; gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gerçek deneme modelleri, deneysel çalışmalarda en çok tavsiye edilen modellerdir. Gerçek deneysel desenlerin en önemli özelliği, deney ve kontrol gruplarına rastgele (Random, Seçkisiz) katılımcı sağlamaktır. Böylelikle, iç geçerliği ihlal edecek bir takım sorunlar kontrol altına alınmış olur (Akbaş, 2021, s. 165).

Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleriyle yapılanlardır. Gerçek deneme modellerinin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2016, s. 120-121).

Araştırmanın bağımsız değişkenini “Türk Grafik Sanatı Tarihi” konusunun Sunuş Yoluyla Öğretim Modeli ve İşbirlikli Öğretim modeli ile işlenmesi, bağımlı değişkenini ise; öğrencilerin başarı puanları oluşturmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü’nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemi ise; yine 2021-2022 öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan ve Grafik Tasarım Bölümü’nde öğrenim gören 1. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. 2021-2022 öğretim yılı güz dönemi Grafik Tasarımı Bölümü 1. sınıf öğrencilerinden, rastgele (Random) atama yöntemi kullanılarak, bir grup Sunuş Yoluyla Öğretim Modelinin uygulanacağı kontrol grubu; bir grup da İşbirlikli Öğrenme Modelinin uygulanacağı deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu durumda, 1. sınıf 1. şubede yer alan 20 öğrenci deney grubunu; 1. sınıf 2. şubede yer alan 19 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin üzerinde yapılacak olan istatistiksel analizlere karar vermeden önce, her iki grubun da normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

“Türk Grafik Sanatı Tarihi” konusuna yönelik öğrencilerin ön test ve son test başarı puanlarını elde edebilmek için araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen ve 20 sorudan oluşan iki ayrı çoktan seçmeli test kullanılmıştır.

Testlerden ilki öğrencilerin ön test puanlarını, ikincisi ise son test puanlarını elde edebilmek için kullanılmıştır. Her iki test, grafik tasarım alanında üç uzman tarafından kontrol edilerek düzeltilmiştir. Uzmanlar tarafından verilen düzeltmeler doğrultusunda araştırmacı testlere son halini verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Deney grubuna işbirlikli öğrenme yaklaşımının birleştirme tekniği, kontrol grubuna ise sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının anlatım/soru-cevap teknikleri ile dersler işlenmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarının birbirine denkliği belirlenmiştir. Bu amaçla iki gruba ön testler yapılarak uygulamaya başlanmıştır. Uygulama altı ders saati sürmüş, uygulamadan bir hafta sonra ise her iki gruba son testler uygulanarak veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

Etik Bildirim

Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 12.10.2021 tarih ve 18 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Türk Grafik Sanatı Tarihi” konusuna yönelik ön test puanlarının normal dağılım özelliği gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubu Ön Test Puanları Normallik Testi

Öğretim Modeli	N	Shapiro-Wilk	p
İşbirlikli Öğretim Modeli	20	.953	.409

$p>0.05$

Tablo 1'e göre, deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ($z=.953$, $p>0.05$) ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmiştir.

Tablo 2. Kontrol Grubu Ön Test Puanları Normallik Testi

Öğretim Modeli	N	Shapiro-Wilk	p
İşbirlikli Öğretim Modeli	19	.971	.767

$p>0.05$

Tablo 2'ye göre, kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ($z=.971$, $p>0.05$) ilişkin verilerde normal dağılım gözlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan tüm öğrencilerin ön test puan varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene Testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puan Varyanslarının Homojenliği Testi

Test	Levene İstatistik (F)	p
Ön Test	.002	.964

$p>0.05$

Tablo 3'e göre; deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ön test ($F=.002$, $p>0.05$) puanlarına ilişkin verilerde varyansların homojen olduğu söylenebilir. Yapılan normallik ve varyansların homojenliği analizleri sonuçları doğrultusunda çalışmada kullanılacak olan test türü, parametrik test olarak belirlenmiştir.

Kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin eşit olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretim Modeli	N	M	S	df	t	p
İşbirlikli Öğretim Modeli	20	27.55	11.52	38	1.52	.137
Sunuş Yoluyla Öğretim Modeli	19	33.00	11.15			

$p>0.05$

Tablo 4 incelendiğinde; kontrol ve deney gruplarının ön test puanları ($t(38) = 1.52$, $p=.137$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlara göre; kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Kontrol ve deney gruplarının ön test-son test puanlarının karşılaştırılması için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla ise bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 5. Kontrol ve Deney Gruplarının Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretim Modeli	N	Ön Test ($\bar{x} \pm S$)	Son Test ($\bar{x} \pm S$)	t	p
İşbirlikli Öğretim Modeli	20	27.55±11.52	70.45±12.18	14.66	.000*
Sunuş Yoluyla Öğretim Modeli	19	33.00±11.15	83.45±12.70	13.69	.000*

* $p<0.05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi; deney grubunda işbirlikli öğretim modeli ile eğitim yapılmadan önce (ön testte) öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması 27.55 ve standart sapması ise 11.52'dir.

İşbirlikli öğretim modeli ile dersler işlendikten sonraki (son teste) testten aldıkları puanların ortalaması 70.45 ve standart sapması ise 12.18'dir. Yapılan bağımlı örneklem t-testinin sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan işbirlikli öğretim modeli öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasını 70.45'e yükselecek biçimde ve standart sapmasını ise 12.18 olacak şekilde etki etmiştir, $t(20) = 14.66$; $p < 0.05$ ve $r^2 = 0.92$. Öğrencilerin Türk Grafik Sanatı Tarihi konusuna yönelik yapılan testten aldıkları puanların ortalamasındaki varyansın %92'si derslerin İşbirlikli Öğretim Modeli ile işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu değer Cohen'e (1988) göre büyük etki olarak kabul edilmektedir.

Kontrol grubunda sunuş yoluyla öğretim modeli ile eğitim yapılmadan önce (ön testte) öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalaması 33.00 ve standart sapması ise 11.15'tir. Yapılan bağımlı örneklem t-testinin sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan sunuş yoluyla öğretim modeli öğrencilerin testten aldıkları puanların ortalamasını 83.45'e yükselecek biçimde ve standart sapması ise 12.70 olacak şekilde etki etmiştir, $t(19) = 13.69$; $p < 0.05$ ve $r^2 = 0.92$. Öğrencilerin Türk Grafik Sanatı Tarihi konusuna yönelik yapılan testten aldıkları puanların ortalamasındaki varyansın %91'i derslerin sunuş yoluyla öğretim modeli ile işlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu değer Cohen'e (1988) göre büyük etki olarak kabul edilmektedir.

Tablo 6. Kontrol ve Deney Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretim Modeli	N	($\bar{x} \pm S$)	t	p
İşbirlikli Öğretim Modeli	20	70.45 \pm 12.18	3.30	.002*
Sunuş Yoluyla Öğretim Modeli	19	83.45 \pm 12.70		

* $p < 0.05$

Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 70.45$, $S = 12.18$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanlarının ortalamasından ($\bar{x} = 83.45$, $S = 12.70$) düşüktür. Ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır. $t(38) = 3.30$, $p < .05$, $r^2 = 0.23$. Cohen'e (1988) göre bu hesaplanan etki büyüklüğü (r^2) değeri orta etki olarak kabul edilmektedir. Son test puanlarındaki varyansın %23'ünü öğretim yöntemi açıklamaktadır. Bu bulguya göre; her iki grubun başarı düzeyi artmış olsa da sunuş yoluyla öğretim modeli kullanılarak işlenen Türk Grafik Sanatı Tarihi konusuna yönelik kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri, işbirlikli öğretim modeli grubunda yer alan deney öğrencilerine göre yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına göre;

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak işbirlikli öğrenme ortamında öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile sunuş yoluna öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin çalışma öncesinde başarı düzeylerinin denk olduğu tespit edilmiştir.

Hem işbirlikli öğretim modeli hem de sunuş yoluyla öğretim modeli ile işlenen Türk Grafik Sanatı Tarihi konusu; öğrencilerin başarılarını geliştirmelerini sağlamıştır. Her iki yöntemde de öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

İşbirlikli öğretim modeli ve sunuş yoluyla öğretim modeli ile Türk Grafik Sanatı Tarihi konusunu işleyen öğrencilerin bu dersteki başarı puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sunuş yoluyla öğretim modeli öğrencilerin ders başarılarına işbirlikli öğretim modelinden daha yüksek katkı sağlamıştır. Baran (2013) "Probleme Dayalı Öğrenme ile Sunuş Yoluyla Öğretim Yaklaşımlarının Öğrencilerin Bilişsel Öğrenme Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması" başlıklı çalışmada ön test son test karşılaştırma gruplu deneysel model kullanmış ve sunuş yoluyla

öğretim modeli ile öğrencilerin akademik başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görüldüğünü ortaya koymuştur. Araştırmanın bu sonucu bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Hangi öğretim yöntemi uygulanırsa uygulansın başarının artışı şaşırtıcı değildir, bu durum öğretimin doğal bir sonucu olarak kabul edilir. Bu sebeple bu araştırmanın yanı sıra işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki sağladığına yönelik çalışmalar da (Aydal, 2017; Aydın ve Alakuş, 2009; Tarlakazan, 2010; Yılmaz, 2007) mevcuttur.

Türk Grafik Sanatı Tarihi konusunun bu çalışmada kullanılan yaklaşımlardan farklı öğretim yaklaşımları ile işlendiği çalışmalar yapılarak bu konunun öğretiminde hangi öğretim yaklaşımının daha etkili olduğu belirlenmeye çalışılabilir.

Farklı gruplarla buna benzer çalışmaların yapılması, bu çalışmanın sonuçlarının genellenebilmesi ya da daha güvenilir sonuçlara ulaşılması açısından önemlidir.

Bunlara ek olarak çalışmanın sonuçlarından ziyade araştırmacının gözlemleri dikkate alındığında işbirlikli öğrenme yaklaşımının uygulanması sırasında öğrencilerin sosyalleştikleri, özgüven kazandıkları, konu anlattıkları için kendilerini değerli hissettikleri gözlenmiştir. Bu kazanımların amaç edinildiği gruplarda derslerin işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile işlenmesi önerilebilir.

Kaynaklar

- Akbay, T. (2021). Deneysel araştırmalar. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Akinoğlu, O. (2018). *Öğretim stratejileri*. A. Arı (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 67-84). Konya: Eğitim.
- Aydal, M. (2017). *İşbirlikli öğrenmeye dayalı öğrenme yaklaşımının görsel sanatlar dersindeki erişime, tutuma ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-67.
- Baran, T. (2013). *Probleme dayalı öğrenme ile sunuş yoluyla öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Aydan.
- Cohen, J. (1998). The analysis of variance in statistical power analysis for the behavioral sciences. *Lawrence Erlbaum Associates*, 274-287.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve metodları*. <http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2016/01/oily.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karaağaçlı, M. (2011). *Öğretimde kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Sage.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler ve teknikler* (31. Basım). Ankara: Nobel.
- Özdilek, K., Erkol, M., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2015). Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 209-225.

- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz(35), 105-131.
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 200, 5- 27.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel sanatlar eğitimi resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (20. Basım). Ankara: Pegem.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (15. Basım). Ankara: Anı.
- Tarlakazan, E. (2010). *İlköğretim görsel sanatlar dersi 6. sınıf kazanımlarının işbirlikli öğrenme yöntemi etkinlikleri ile gerçekleştirilmesinin öğrenci erişimine etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmanın çalışma süreçleri birinci yazar tarafından planlanmış ve uygulanmıştır. Kontroller ise ikinci yazar tarafından yapılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışma Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.10.2021 tarih ve 18 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 345-361 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1030346

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Kimya Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Bu Stratejilere Etki Eden Faktörler*

Chemistry Teachers' Instructional Strategies and the Factors That Affect These Strategies

Özgür K.Çoban, Ayşe Yalçın Çelik, Ziya Kılıç

ÖZ

Öğretmenin farklı öğretim yaklaşımı/yöntemi/teknikçi kullanarak dersini planlaması anlamlı öğrenme için gereklidir. Bu çalışmanın amacı, deneyimli kimya öğretmenlerinin çözümler konusundaki öğretim stratejilerini ve bu stratejileri öğretim ortamında uygulama durumlarına etki eden faktörleri belirlemektir. Araştırmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu dört kimya öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verileri senaryolar, görüşmeler ve ders gözlemlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sunuş, buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejilerini bilmekte ve uygularken video/resim/animasyon gibi görselleri veya modelleri, deney yaptırma veya proje hazırlama yöntemlerini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak ders gözlemleri sonucunda öğretmenlerin derslerinde sunuş ve sadece bir öğretmenin ilaveten buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı gözlemlenmiştir. Öğretmenler, bu farklılığın sebeplerini; alan ve pedagojik bilgi eksiklikleri, laboratuvara bağlı eksiklikler ve sınıf mevcudunun fazla olması, teknolojik sorunlarda teknik desteğin olmaması, müfredatın yoğun ve ders sürelerinin kısa olması, öğrenci motivasyonunun düşük olması ve okul-ailenin sınav odaklı çalışmalar talep etmesi olarak ifade etmişlerdir.

ABSTRACT

The teacher must plan the lesson by using different teaching approaches/methods/techniques for meaningful learning. This study aims to determine the teaching strategies of experienced chemistry teachers about solutions and the factors that affect the application of these strategies in the teaching environment. The case study method was used and the study group consists of four chemistry teachers. Research data were obtained from scenarios, interviews, and lesson observations. According to the results of the research, the teachers stated that they knew the teaching strategies through a presentation, invention, and research, and they could use visuals or models such as video/picture/animation, experimentation, or project preparation methods while applying them. However, as a result of the lesson observations, it was observed that the teachers used the strategy of presentation in their lessons, and only one teacher additionally used teaching through discovery. The teachers enumerated the reasons for this difference as follows: deficiencies in the field knowledge and pedagogical knowledge, laboratory-related deficiencies and overcrowded classes, lack of technical support for technological problems, intensive curriculum and short course periods, low student motivation, and school-family demand for exam-oriented studies.

Atıf için: K.Çoban, Ö., Yalçın-Çelik, A. ve Kılıç, Z. (2021). Kimya öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve bu stratejilere etki eden faktörler. *JRES*, 8(2), 345-361. <https://doi.org/10.51725/etad.1030346>

Etik Bildirim: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu taşımamaktadır.

Yazar Bilgileri

Özgür K.Çoban

Öğr. Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Ankara, Türkiye
okcoban@kho.msu.edu.tr

Ayşe Yalçın Çelik

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
ayseyalcin@gazi.edu.tr

Ziya Kılıç

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
zkilic50@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Fene karşı yönelim
Öğretim stratejileri
Çözümler

Keywords

Orientation towards science
Teaching strategies
Solutions

Makale Geçmişi

Geliş: 30/11/2021

Düzeltilme: 10/12/2021

Kabul: 10/12/2021

* Bu çalışma Prof. Dr. Ziya Kılıç danışmanlığında yürütülmüş yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 2019 yılında Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen 6. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Her eğitim kademesindeki öğrenciler için kimya öğrenilmesi zor bir derstir ve bu sebeple başarısız olunmaktadır. Öğrencilerin kimyayı öğrenememesinin sebebi, “kimyanın temel kavramları ve kavramlar arası ilişkileri bilimsel doğrulara uygun olarak kavrayamaması” olarak adlandırılan yanlış kavramalara sahip olmaları olarak gösterilebilir (Nakhleh, 1992). Öğrencilerin yanlış kavramaları; öğrencinin kendisinden, kimya biliminin doğasından, ders kitaplarından ve öğretmenden kaynaklanabilir (Barke, Hazari ve Yitbarek, 2009; Johnstone, 1991). Barke vd. (2009) uygun olmayan öğretim yöntemi seçiminden kaynaklanan yanlış kavramaları “okul kaynaklı yanlış kavramalar” olarak adlandırmıştır. Öğretmenin bir kimya konusunun bilgi yapısını kavraması yani öğreteceği konu hakkında yeterli alan bilgisine sahip olması, öğrencilerin o konu ile ilgili sahip olabilecekleri yanlış kavramaları bilmesi ve farklı öğretim yaklaşımı/yöntemi/tekniklerini bilerek dersini planlaması anlamlı öğrenme için gereklidir (Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999).

Öğretmenlerin bir konuyu uygun öğretim yöntemlerine göre anlatabilmesi Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ile ilişkilendirilmektedir. Shulman (1986) tarafından önerilen PAB, bir kimya eğitimcisi ile kimya uzmanı arasındaki en önemli bilgi farklılığı olarak tanımlanmış ve öğretim uygulamalarında “öğretim yaparken konunun daha anlaşılır olması için kullanılan gösterim ve biçimlendirmeler” olarak ifade edilmiştir.

Shulman (1986) bir öğretmenin sahip olması gereken bilgileri; içerik bilgisi, PAB ve müfredat bilgisi olmak üzere üç genel alana ayırmıştır. PAB, içerik bilgisi ile pedagoji bilgisinin kesişimi ile oluşan ortak alandır. Shulman (1986), öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri geliştikçe konu alan bilgilerini; öğrencilerin anlamalarını arttırmak amacıyla çok güçlü analogilere, doğru temsillere ve etkili öğretim stratejilerine dönüştürdüklerini belirtmiştir. Shulman’a göre “madde tanecikli bir yapıya sahiptir” ifadesi ister kimya öğretmeni tarafından, ister kimya uzmanı tarafından bakılsın değişmez bir olgudur. Fakat bu olgu en etkili şekilde strateji, örnek ve benzetimlerle PAB’ı geliştirmiş bir kimya öğretmeni tarafından anlatılabilir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bilgi türlerini ve bu bilgilerin birbiri ile olan ilişkilerini PAB kavramından yola çıkarak açıklayan yeni çalışmalar 1990 yılında Grossman ve 1999 yılında Magnusson vd. tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalar günümüzde fen öğretmeni eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Magnusson vd.’nin (1999) modelinde öğretmenler konu alanı bilgisi (KAB), pedagojik bilgi, bağlam bilgisi ve PAB olmak üzere dört bilgi türüne sahip olmalıdır. Bu modelde PAB’ın beş alt boyutu vardır; fen bilimlerinin amaç ve hedeflerinin bilgisi, öğrenci bilgisi, müfredat bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi, ölçme ve değerlendirme bilgisidir.

Yapılan birçok araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının genellikle KAB ve PAB’larının yetersiz olduğu görülmektedir (Aydın ve Boz, 2012; Canbazoglu, Demirelli ve Kavak, 2010; Gökkurt ve Soylu, 2016; Mıhladız, 2010; Varal ve Belge-Can, 2020). Öğretmen adaylarının, PAB ve PAB’ın alt boyutlarını birbiriyle ilişkilendirmede ve konuya uygun öğretim stratejisi belirlemede güçlük çektikleri tespit edilmiştir. PAB, sınıf ve laboratuvar ortamında öğretim yapılması ve bir konunun anlatılma ve uygulama sayısının artmasıyla yani meslekî deneyimle gelişmektedir (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016). PAB ile önemli modellerin ortaya çıkmasından sonraki süreçte ulusal veya yurt dışında yapılan çalışmaların çoğunda öğretmen adaylarının PAB ve bileşenleri incelenmiştir (Abell, 2007; Aydın ve Boz, 2012; Loughran, Mulhall ve Berry, 2004). Bu çalışmaların büyük bir bölümünde öğretmen adaylarının PAB’larının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda fen

alanında PAB ve bileşenleri ile yapılan çalışmalarda katılımcı olarak öğretmen oranının arttığı görülmektedir (Belge-Can, 2019). Öğretmenlerin deneyimleri artıkça PAB'ları ve bileşenlerindeki gelişim devam eder ve araştırmacıların öğretmenleri daha kolay takip etmesine ve bilgi almasına olanak verir. Bu durum deneyimli öğretmenlerin PAB'ları ile ilgili yapılan çalışmalara olan ihtiyacı ortaya çıkartır (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016). Bu sebeple araştırmacılar amaçlı örnekleme yöntemini kullanarak deneyimli öğretmenler arasından en iyi bilgiyi alabileceği katılımcıları belirler. İlâveten göreve yeni başlayan öğretmenlerin PAB gelişimlerinin süreç içerisinde incelendiği uzun süreli gözlemlere dayanan ve PAB ile mevcut teorik bilgilerin üzerine yeni bilgiler ekleyecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Aydın ve Boz, 2012). PAB basit bir yapı olmadığından çalışmaya katılan öğretmenlerin PAB'larının tespitini yapmak ve gelişim süreçlerini izlemek ancak uzun zamana yayılmış çalışmalar ile mümkündür (Loughran, Gunstone, Berry, Milroy ve Mulhall, 2000; Loughran vd., 2004).

PAB'ın en önemli alt boyutlarından biri öğretim stratejileridir. Alanyazında PAB bağlamında öğretim stratejilerin incelendiği çalışmalar mevcuttur (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Belge-Can, 2019; Demirdöğen, 2012; Kutucu, 2016). Öğretmenler öğretim sırasında konuya bağlı olarak belirledikleri yöntem ve teknikleri kullanırlar. Ancak kullandıkları yöntem ve teknikler öğretmenin öğrenme ve öğrenci ile ilgili inançları (oryantasyonu), dersin süresi, öğretim programı veya öğrenci seviyesi gibi faktörlerden etkilenebilir.

Öğretmenin öğrenme ve öğrenci ile ilgili inançları olarak tanımlanan oryantasyon aynı zamanda fene karşı yönelimi ifade etmektedir. Anderson ve Smith (1987) öğretim, öğrenme ve öğrenenler ile ilgili genel bakışları "fen öğretimine yönelimler" (s. 99) olarak adlandırmışlardır. Anderson ve Smith (1987), dört yönelimi: (i) fen odaklı, (ii) öğretici, (iii) keşfedici, (iv) kavramsal değişim olarak tanımlamışlardır.

Magnusson vd. (1999) ise fen öğretimi için yönelimleri "özel bir düzeyde feni öğretmek için amaçlar ve hedeflerle ilgili bilgi ve inançlar" olarak tanımlamışdır (s. 97). Magnusson vd. (1999) fen öğretimi için dokuz spesifik yönelimi tanımlamışlardır. Bunlar; (i) süreç, (ii) akademik titizlik, (iii) öğretici, (iv) kavramsal değişim, (v) aktivite-güdümlü, (vi) keşfedici, (vii) proje temelli, (viii) araştırma-sorgulama, (ix) rehberli araştırmadır (s. 100-101).

Fen öğretimine yönelim (oryantasyon) bileşeni oldukça karmaşık bir yapıdır; PAB ile ilgili yapılan çalışmalarda en az çalışılan bileşendir ve öğretmenin eğitim-öğretim hedeflerine ulaşabilmesi ile yakından ilişkilidir (Belge Can, 2019). Bir öğretmenin oryantasyonunu (i) eğitimin genel hedefleri, (ii) mesleki deneyim, (iii) mesleki anlamda yapılan tercihler, (iv) öğrencilerle ve öğrenme ile ilgili inançlar ve (v) süre sıkıntısı etkilemektedir (Friedrichsen ve Dana, 2005). Aydın (2012) ülkemizdeki öğrencilerin hedeflerinin bir üniversiteyi kazanmak olduğu bu nedenle öğretmenlerin sınav odaklı bir fen öğretimi yönelimine sahip olmaya zorlandıklarını ifade etmiştir.

Bu çalışmada, meslekî deneyime sahip kimya öğretmenlerinin çözümler konusunun öğretimi sırasında uyguladıkları veya uygulamayı planladıkları öğretim stratejilerini ve bu stratejileri öğretim ortamında (sınıf, laboratuvar vb.) uygulama durumlarına etki eden faktörleri belirlemek hedeflenmiştir. Öğretmenler öğretim sırasında konuya bağlı olarak farklı yöntem ve teknikler kullanırlar. Bu bağlamda araştırmacının amacı, öğretmenlerin kendilerini sınırlayabilecek faktörlerin olmadığı (bu çalışmada ideal durum olarak adlandırıldı) şartlarda kullanmayı tercih ettikleri ve mevcut şartlarda (şuan buldukları okullardaki şartlar) kullandıkları stratejileri belirlemek ve yöntem/teknikleri kullanımına etki eden nedenleri ve sınırlılıkları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıların seçimi, veri toplama araçları ve verilerin toplanması süreci açıklanmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (örnek olay) yöntemi ile yapılmıştır. Durum çalışması bir sistemin tanımlanmasını, betimlenmesini ve analizini elde etmek için uygun bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Bu sistem bir ünite, birey, program ya da gruptan oluşabilir (Mc-Millan ve Schumacher, 2010; Merriam, 1998). Durum çalışmasının bir diğer özelliği incelenen durumun yere ve zamana bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırma olmasıdır. Çünkü durum çalışması “çalışılan fenomenin zengin ve geniş bir tanımını” gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Merriam, 1998). Bu çalışmada, kimya öğretmenlerinin çözeltiler konusundaki öğretim stratejileri ve bu stratejileri uygulamaya etki eden faktörler incelenmiştir.

Katılımcıların Seçimi

Bu çalışmada katılımcıları belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Patton, 2014). Ölçüt örnekleme, belirlenmiş ölçütü (kriteri) sağlayan veya araştırma için uygun özelliklere sahip olan durumlarda kullanılan yöntemlerden biridir. Ölçüt olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyimli öğretmen olması belirlenmiştir. Alanyazındaki deneyimli öğretmen tanımları incelendiğinden beş ve daha fazla yıl öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin deneyimli öğretmen olarak kabul edildiği görülmektedir (Berliner, 2001; Gathbonton, 2008; Martin, Yin ve Mayall, 2006).

Bu çalışmada, katılımcıların kimlikleri ve çalışmanın gerçekleştirildiği okulları tanımlayan ifadeleri kullanmamak için katılımcılara yeni isimler verilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda yer alan katılımcılar Ankara ili devlet okullarında görev yapmaktadır. Katılımcıların tamamı kadındır. Yeni isimleri ile Gülçem 15 yıl deneyime sahip lisans, Nehir 17 yıl deneyime sahip doktora, Azra 18 yıl deneyime sahip yüksek lisans ve Elif 15 yıl deneyime sahip yüksek lisans mezunu öğretmenlerdir.

Etik Bildirim

Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından bir üniversiteden alınmış etik kurul kararı zorunluluğu yoktur. Ancak çalışma için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Araştırmanın Süreci

Bu çalışmada, kimya öğretmenlerinin ideal ve gerçek durumlarda kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikleri belirlemek için (i) senaryolar, (ii) görüşme, (iii) gözlem ve alan notları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Bu veri toplama araçlarından senaryolar ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ideal durum, ders gözlemleri ve alan notları ise mevcut durumdaki stratejileri belirlemek için kullanılmıştır.

Senaryolar: Yapılan çalışmada 11. sınıf kimya dersi “sıvı çözeltiler” ünitesi ile ilgili konulardan dört adet senaryo oluşturulmuştur. Senaryolar (i) sıvı ortamda çözünme olayı, (ii) semboller ve birimler, (iii) koligatif özellikler ve (iv) çözünürlük konularından hazırlanmıştır. Senaryoların içeriği öğrencilerde ve öğretmenlerde olması muhtemel yanlış kavramalar dikkate alınarak kurgulanmıştır. Bu çalışmada senaryoların kullanılmasının sebebi; senaryolardan yararlanarak öğretmenlerin ideal

durumlarda kullanacakları stratejiler belirlenebilecektir. Senaryolar çözeltiler konusu ile ilgili merak uyandırıcı, dikkat çekici, ilgi çekici ve geniş kapsamlı olaylar ve sorular içermektedir.

Katılımcılardan senaryolarda meydana gelen fiziksel ve kimyasal değişimlere açıklık getirmesi ve senaryoda geçen yanlış kavramaları/yanlışlıkları tespit etmesi istenmiştir. Katılımcıya senaryo ile ilgili tespitlerini açıklamasına müteakip, “Senaryodaki öğretici/öğretmen siz olsaydınız hangi öğretim stratejisi/stratejilerini kullanırdınız?” sorusu yöneltilmiştir.

Görüşmeler: Görüşme, en az iki birey arasında sözlü olarak sürdürülen iletişim yöntemlerinden biridir. Diğer veri toplama yöntemlerine göre elde edilen verinin birinci ağızdan olması sebebiyle öncelikli bir veri toplama tekniğidir. Görüşme, araştırmacının çalışılan konu ile ilgili görüşülen kişinin düşünce, davranış, eğilim, duygu, tutum ve hisleri ile ilgili derinlemesine bilgi edinmesini sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Patton, 2014). Katılımcılarla yapılan birinci görüşmede senaryolar uygulanmıştır. Bu görüşmeden iki hafta sonra ikinci görüşme uygulanmıştır. İkinci görüşme soruları ile katılımcıların strateji bilgileri, öğrencilerin öğrenmesine karşı algıları, ders öncesi hazırlıkları, sınıf içinde nasıl anlatım yaptıkları ve hangi stratejileri uyguladıkları, hangi stratejileri etkin kullandıkları, kullanmadıkları stratejilerin neden kullanmadıklarının sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcının soru kapsamı dışına çıkmasına fazla izin vermeden çalışılan konuda derinlemesine bilgi edinmek hedeflenmiştir.

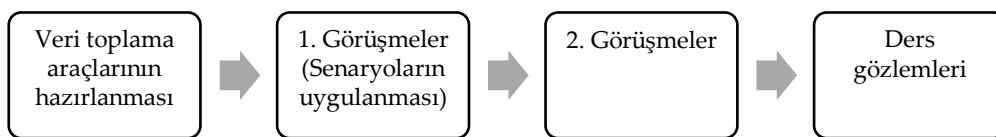
Öğretmenlerinin ideal durumlarda tercih ettikleri öğretim stratejileri belirlemek için birinci görüşmede (senaryoların uygulanması) “Senaryolarda bulunan eğiticiler yerinde siz olsaydınız bu konuları anlatmak için hangi stratejileri kullanırdınız?” sorusu ve ikinci görüşmede “Öğrenciler daha iyi nasıl öğrenebilir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerinin mevcut durumlarda tercih ettikleri öğretim stratejileri belirlemede “Mesleki yaşantınızda en iyi anlattığınız dersi anlatır mısınız?” ve “Bir kimya dersini nasıl anlatırsınız?” soruları sorulmuş verilen cevaplardan elde edilen veriler değerlendirilmiştir.

Ayrıca ders öncesinde ve sonrasında katılımcılar ile kısa süreli görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde, daha önce yapılan geniş görüşmelerde katılımcılara verdikleri bilgiler hatırlatılmıştır. Yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Gözlem ve alan notları: Öğretmenlerin konuya bağlı olarak kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek için çözeltiler ünitesinde çalışmaya katılan öğretmenlerin her bir konuda her biri iki saat olmak üç defa dersi gözlenmiştir. Ders gözlemleri senaryoların oluşturulduğu konuların anlatıldığı derslerde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma süreci birbirini izleyen 4 aşama olarak açıklanabilir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma süreci.

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların alan bilgilerini ve strateji bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılacak birinci görüşme soruları ve çözeltiler konusu ile ilgili dört adet senaryo

hazırlanmıştır. İkinci aşamada senaryolar tanıtılmış ve katılımcıların kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla ilk görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların ders gözlemleri de aynı konular üzerinden yapılmıştır. Üçüncü aşamada katılımcılarla ikinci görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci ve üçüncü aşamanın amacı katılımcıların fen eğitimine yönelik yönelimlerini (oryantasyonlarını) ve ideal/gerçek durumlarda kullandıkları öğretim stratejilerini belirlemektir. Son aşamada ise katılımcıların derslerinde uyguladıkları stratejileri belirlemek amacıyla ders gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 11. sınıf kimya dersi “Sıvı Çözeltiler” ünitesindeki çözücü çözünen etkileşimleri, koligatif özellikler ve çözünürlük konularını anlatırken araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemlerde (i) öğretmenlerin sınıf ortamında gerçekleştirdiği tüm ders içi faaliyetler, (ii) kullandığı öğretim stratejileri, (iii) yanlış kavramalarını önlemek/gidermek için kullandığı stratejiler/yöntemler (iv) bir stratejiyi uygulamak istediğinde buna engel olan durumlar/nedenler araştırılmıştır. Gözlemler esnasında notlar (alan notları) alınmıştır. Veriler, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bulguları üç başlık altında verilmiştir.

- Öğretmenlerin ideal durumlarda kullandıkları stratejiler
- Öğretmenlerin mevcut durumlarda kullandıkları stratejiler
- Öğretmenlerin öğretim strateji/yöntem seçimine etki eden faktörler

Öğretmenlerin İdeal Durumlarda Tercih Ettikleri Öğretim Stratejileri

Araştırmada öğretmenlerin ideal durumlarda tercih ettikleri stratejileri, yöntemleri ve teknikleri belirlemek için iki farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Bunlar görüşmeler ve senaryolardır. Görüşmelerde öğretmenlere öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebildikleri sorulmuştur. Bu sorunun amacı öğretmenlerin, öğrenmeye ve öğretmeye bakış açısını belirlemektir. Bu soru ile ideal durumlarda kullanmayı tercih edecekleri stratejiler konudan bağımsız olarak belirlenmiştir. Diğer bir veri toplama aracı olarak senaryolar kullanılmıştır. Aynı görüşmede, katılımcılara “Senaryolarda bulunan eğitimciler yerinde siz olsaydınız bu konuları anlatmak için hangi stratejileri kullanırdınız?” sorusu sorulmuştur. Bu soru ile ideal durumlarda kullanmayı tercih edecekleri stratejiler konuya bağlı olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri cevapların analizi ile belirlenen stratejileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin İdeal Durumlarda Tercih Ettikleri Stratejiler

Öğretmen Strateji	Konudan Bağımsız				Konuya Bağımlı			
	Gülçem	Nehir	Azra	Elif	Gülçem	Nehir	Azra	Elif
Sunuş yoluyla öğretim	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Buluş yoluyla öğretim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Araştırma inceleme yoluyla öğretim		✓		✓				✓

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından benimsenen stratejilerden biri buluş yoluyla öğretim, diğeri ise sunuş yoluyla öğretim stratejileridir. Nehir ve Elif öğretmenler ilaveten araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisinin de öğrencilerin öğrenmesinde önemli bir rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmede “Öğrenciler daha iyi nasıl öğrenebilir?” sorusuna nasıl cevap verdikleri alıntılarla aşağıda verilmiştir.

Elif Öğretmen

Görüşme 1

Araştırmacı: Sizce öğrenciler nasıl daha iyi öğrenirler?

Elif öğretmen: Kendileri o işlenen konuda fikir beyan ederse, evde çalışıp gelirse, kendileri basit de olsa bir performans görevi ya da bir proje ödevi yerine getirirlerse daha iyi öğreneceklerini düşünüyorum.

Elif öğretmen: Evde hazırlık gerektirmeden dersteyken o anda başlayan bir konuyla ilgili diye düşünürsek mutlaka öğrencinin kendisinin yazması gerekiyor. Sadece dinleyerek olmayacağını düşünüyorum. Yazması, tahtaya kalkıp soru çözmesi, o anda yanındaki arkadaşı ya da öğretmenle o konu da tartışması gerekiyor. Daha iyi öğrenebilmesi için.

Öğretmenlerle senaryolar üzerinden yapılan görüşmelerde dört öğretmeninde ideal şartlarda buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih edecekleri görülmektedir. Gülçem ve Elif öğretmen buluş yoluyla öğretim stratejisine ilaveten sunuş yoluyla öğretim stratejisini de tercih etmişlerdir. Elif öğretmen ayrıca araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini de tercih etmektedir. Öğretmenlerin senaryolara verdikleri cevaplardan bir tanesi aşağıda alıntı olarak verilmiştir.

Elif Öğretmen

Görüşme 1 Senaryo 3

Araştırmacı: (...) Gerçi size yönlendirme yapmak istemiyorum ama biraz da açmak istiyorum. Mesela zaman sizin bir kısıtınızdır yani bu şekilde uygulamak...

Elif öğretmen: Aslında imkân ve zaman olsaydı, bunu deneyerek yapabildik. Buhar basıncını hesaplamak çok zor olabilir ama en azından derişimlerinin değiştiğini ısıtarak olsun başka bir yolla olsun gösterebilirdim. Deneyerek buna benzer bir sistem hazırlatabilirdim öğrencilere...

Görüşme 1 Senaryo 4

Araştırmacı: Derin öğretmenin yerinde siz olsaydınız hangi öğretim stratejisi/stratejilerini kullanırdınız?

Elif öğretmen: Yani yine imkân dâhilinde olursa deney yapardım. Çok basit bir şekilde; suyun içerisine şeker atıp hatta sıcak suya şeker atıp soğuk suya şeker atıp farklı çözeltiler hazırlamaya çalışırdım. Şeker dışında başka maddeleri kullanarak taneciklerin dağıldığını görebilecekleri kadar göstermeye çalışırdım.

Sonuç olarak; bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tarafından benimsenen stratejilerden biri sunuş yoluyla öğretim, diğeri ise buluş yoluyla öğretim stratejisidir. Öğretmenler öğrencilerin daha iyi öğrenmesinde düz anlatım gibi sunuş yoluyla öğretimin ve deney yaparak genellemelere ulaşmalarını sağlayan buluş yoluyla öğretimin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu öğretim stratejilerini uygularken de genellikle video/resim/animasyon gibi görsellerin veya modellerin, deney yaptırma gibi tekniklerin kullanılabilceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Mevcut Durumlarda Tercih Ettikleri Öğretim Stratejileri

Öğretmenlerin mevcut durumlarda kullandıkları stratejileri, yöntemleri ve teknikleri belirlemek için görüşmeler (ikinci görüşme) ve ders takipleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğretmenlere mevcut okullarında nasıl ders işledikleri sorulmuştur. Böylece öğretmenlerin konudan bağımsız olarak kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin çözümler konusundaki (senaryolarla aynı içeriği sahip) derslerine gözlemci olarak katılmıştır. Öğretmenlerin ders gözlemlerinden ve alan notlarının analizinden konuya bağımlı olarak kullandıkları stratejiler belirlenmiştir. Öğretmenlerin mevcut durumlarda kullandıkları stratejiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mevcut Durumlarda Kullandıkları Stratejiler

Öğretmen Strateji	Konudan Bağımsız				Konuya Bağımlı			
	Gülçem	Nehir	Azra	Elif	Gülçem	Nehir	Azra	Elif
Sunuş yoluyla öğretim	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Buluş yoluyla öğretim							✓	✓
Araştırma inceleme yoluyla öğretim								

Araştırmaya katılan dört öğretmeninde mevcut şartlarda derslerinde sunuş yoluyla öğretim stratejisini sıklıkla tercih ettiği belirlenmiştir. İlaveten, Azra ve Elif öğretmen ders anlatımları sırasında buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sunuş yoluyla öğretim stratejisini derslerinde düz anlatım yaparak, video/resim gibi görsel kullanarak, problem çözerek ve analogi yaparak uyguladıkları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlerin ideal şartlarda kullanmayı düşündükleri ve mevcut şartlarda kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikler birlikte değerlendirilecek olursak; öğretmenler öğrenci merkezli öğretim stratejilerini kullanmayı planlamasına rağmen mevcut şartlarda genellikle öğretmen merkezli sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin Öğretim Ortamında Farklı Faaliyetleri Uygulama Durumları

Bu araştırmanın bir diğer amacı da öğretim sırasında deneyimli kimya öğretmenlerinin kullanabileceği yöntem ve teknikleri tercih nedenlerini belirlemektir. Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri uygulama durumlarının tespitinde onların bir yöntemi neden tercih ettiğinin belirlenmesi kadar başka yöntem ve teknikleri neden tercih etmediğinin belirlenmesi de önemlidir. Bu sebeple araştırmada öğretmenlere uygulamayı düşündüğü veya uyguladığı her ders içi faaliyeti (yöntem/teknik/model kullanımı) neden tercih ettiği görüşmelerde sorulmuştur. Ayrıca tüm araştırma boyunca öğretmenin ifade ettiği ders içi faaliyeti hangi durumlarda uygulamayacağı da sorulmuştur. Araştırma bulguları öğretmenlerin ders içi faaliyetleri (i) tercih sebepleri ve (ii) uygulamalarına etki eden faktörler olmak üzere iki başlık halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin Ders İçi Faaliyetleri Tercih Sebepleri

Öğretmenlerin görüşmelerde veya derslerinde tercih ettikleri tüm faaliyetler belirlenmiş ve kullanım amaçları açısından analiz edilmiştir. Analiz sonucunda göre, öğretmenlerin derslerde gerçekleştirdikleri faaliyetleri genel olarak 3 amaca bağlı olarak seçtikleri belirlenmiştir. Bu amaçlar; (i) öğretmen açısından fayda, (ii) öğrenci açısından fayda (iii) aile açısından faydadır (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Faaliyetler ve Tercih Sebepleri

Ders içi faaliyet	Öğretmen	Öğrenci	Aile
Akıllı defter kullanımı	Zaman	Soru çözmede kolaylık	
Analoji	Günlük yaşam-kimya ilişkisi	Dikkat çekme	
	Öğrenci seviyesine uygun anlatım	Kalıcılık	
Animasyon	Mikroskobik doğayı gösterebilme zaman	Sınava hazırlık	
		Kalıcılık	
Beyin fırtınası		Kalıcılık	
Deney yapma		Dikkat çekme	
		Öğretici	
	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamada sınırlılık	Kalıcılık	
Düz anlatım	Günlük yaşam-kimya ilişkisi	Öğretici	
	Kolaylık	Sınava hazırlık	
	Zaman		
	Not tutturabilmek		
		Öğretici	
Görsel kullanma	Zaman	Dikkat çekici	
		Kalıcılık	
		Sınava hazırlık	
Model		Öğretici	
Örnek verme	Günlük yaşam-kimya ilişkisi	Öğretici	
		Dikkat çekici	
		Kalıcılık	
Performans ödevi		Öğretici	
		İlgi çekici	
Problem çözme (sınava yönelik)	Konuyu anlatmada kolaylık	Sınava hazırlık	Sınava hazırlık
Soru üzerinden konu anlatma		Sınava hazırlık	

Öğretmenlerin öğretim sırasında kullanacağı yöntem ve teknikleri tercih etmelerine en az etki eden faktör öğrencilerin aileleridir. Aileler sadece sınava yönelik konu tekrarına dayalı problem çözme uygulamalarının tercih edilmesinde bir faktördür. Aileler öğretmenlerden öğrencileri sınava hazırlamalarını beklemekte/istemekte sonuç olarak da öğretmenler bu amaca yönelik yöntem/teknikleri daha sık gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin bir yöntem/teknikini tercih etmesindeki en önemli faktör öğrencidir. Öğretmenler, bir öğretim yöntem veya tekniği uygulamaya öğrencilerin dikkatini çekmesi, öğretimde kalıcılığı sağlaması, öğrencilerin ilgi ve seviyesine uygunluğu, öğrencileri sınava hazırlaması ve öğretim sırasında daha hızlı soru çözümünü sağlaması gibi nedenleri dikkate alarak karar vermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir yöntemi tercih etmesindeki diğer bir faktör de öğretim sürecinde öğretmenin işini kolaylaştırmasıdır. Örneğin öğretmenler, bir öğretim yöntem veya tekniğini günlük hayat-kimya ilişkisini kurdurabilmesi, konuyu anlatmada veya mikroskobik doğayı göstermede kolaylık sağlaması veya öğretmene zaman kazandırması gibi nedenlerle tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin Ders İçi Faaliyetleri Uygulamalarına Etki Eden Faktörler

Öğretmenlerin öğretim sırasında derslerinde tercih ettikleri faaliyetlere (i) fiziki şartlar, (ii) müfredat, (iii) sınav sistemi, (iv) teknolojiye bağlı eksiklikler, (v) öğrenci ve (vi) öğretmenden kaynaklı eksiklikler etki etmektedir. Bu faktörlerin hangi faaliyetleri sınırladığı Tablo 4’de verilmiştir.

Fiziki şartlar temasında okulun bulunduğu çevre ve okuldan kaynaklı eksiklikler bulunmaktadır. Örneğin okulda laboratuvarın veya laboratuvarda kullanılacak cihaz ve malzemelerin olmaması, laboratuvarın öğretmen ve öğrencilerin güvenliğini sağlamak için uygun olmaması bu tema altında toplanmaktadır. Müfredat temasında öğretim programının yoğunluğu ve öğretmenlerin ilave yük getiren mevzuat kuralları ve ders saatinin yetersiz olması gibi sınırlamalar bulunmaktadır. Öğrenci temasında öğrenci grubunun özelliklerinden kaynaklı sınırlayıcılar bulunmaktadır. Öğrencilerin, sayılarının fazla olması, ilgilerinin düşük olması, konu alan bilgilerinin veya onunla bağlantılı diğer bilgilerinin (örneğin dört işlem yapabilme) yeterli olmaması gibi sınırlayıcılar bu tema altında toplanmıştır. Öğretmen temasında öğretmen yeterliğinden kaynaklı eksiklikler veya öğretmene ilave iş yoğunluğu getirmesi gibi sınırlayıcılar bulunmaktadır. Öğretmenler analogi, beyin fırtınası, probleme dayalı öğrenme veya işbirlikli öğrenme gibi farklı yöntem ve tekniklerin uygulamalarına hâkim olmadıkları için kullanmamaktadır. Öğretmenler alan bilgilerinin yetersiz olmasından dolayı deney yapmayı tercih etmemekte ve deney uygulamalarında öğrencilerden gelen soruları cevaplayamamaktan çekinmektedirler. İlaveten deney öncesi deney malzemeleri hazırlamak, deneyleri yönetebilmek veya deney sonunda laboratuvarı düzenlemek gibi faaliyetlerinde kendilerine ilave iş yükü getireceğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin ders içi faaliyet tercihlerine etki eden bir diğer faktör sınav sistemidir. Öğretmenler öğrencilerini üniversite sınavlarına hazırlamak zorunda hissetmesi derslerinde daha çok problem çözme veya düz anlatım yöntemini kullanmalarına sebep olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesine olanak sağlayan keşfetmeye yönelik deney veya sorgulayıcı araştırma türü deney yapma gibi yöntemleri kullanmamaktadırlar. Öğrenciler gelecek kaygısı yaşamaları sebebiyle derslerde sınava hazırlık yapılabilecek yöntemlerin uygulanmasını talep etmektedirler.

Öğretmenlerin ders içi faaliyetlerin seçimlerine etki eden son faktör teknolojidir. Öğretim ortamında kullanılan teknolojik cihazların bozuk veya kullanımının zor olması, teknolojik sorunlarda teknik desteğin olmaması ve cihazlarda kullanılan materyallerin (video-animasyon) EBA’da eksik olmasından dolayı öğretmenler etkileşimli tahta, akıllı defter veya video-animasyon gibi yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Ders İçi Faaliyet Tercihlerine Etki Eden Faktörler

Faktörler	Fiziki Şartlar		Müfredat			Öğrenci			Öğretmen			Sınav sistemi		Teknoloji		
	Sınırlamalar	Çevresel	Okul	Müfredatın Yoğunluğu	Mevzuat	Zaman	İlgi	Seviye	Mevcut	Alan Bilgisi	Pedagoji Bilgisi	İlave İş	Ders Süresi	Sınav Kaygısı	Cihaz	Destek
Akıllı Defter / Etkileşimli Tahta	✓						✓								✓	✓
Analoji										✓	✓		✓	✓		
Beyin Fırtınası						✓				✓	✓		✓	✓		
Gösteri Deneyi			✓	✓	✓					✓			✓	✓		
Keşfetmeye Yönelik Deney			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
Gezi Gözlem				✓	✓							✓		✓		
Video/Resim Görsel				✓								✓			✓	✓
PDÖ						✓				✓	✓			✓		
İşbirlikli Öğretim						✓					✓			✓		
Düz Anlatım Yöntemi Dışındaki Tüm Yöntem ve Teknikler			✓	✓		✓	✓	✓	✓			✓		✓		

Ders içi Faaliyetler (Yöntem/Teknik...)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, deneyimli kimya öğretmenlerinin öğretim strateji bilgilerini ve bu stratejileri öğretim ortamında (sınıf, laboratuvar vb.) uygulama durumlarına nelerin etki ettiğini belirlemektir. Bu araştırmanın bulguları; öğretmenlerin ideal şartlarda daha çok öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarını tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. İdeal şartlarda yani öğretmenin uygulayacağı yöntemi sınırlandıran herhangi bir faktör olmadığında öğretmenlerin deney/gözlem yaptırma, keşfetmeye yönelik deney yapma, proje hazırlama ve araştırma yapma yöntemlerini tercih edebilecekleri belirlenmiştir. Mevcut şartlarda ise dört öğretmen de öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını ve sunuş yoluyla öğretim stratejisini tercih etmektedir. Bu stratejiyi derslerde düz anlatım, video/resim gibi görsel kullanma, konu tekrarına yönelik problem çözme ve soru cevap yapma yöntemlerini kullanarak uygulamaktadırlar. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerden ikisi buluş yoluyla öğretim stratejisini de kullanabileceklerini ifade etmiştir. Araştırmamızla benzer bir sonuç Alkış-Küçükaydın ve Uluçınar-Sağır'ın (2017) çalışmasında ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin ideal ve gerçek hedefleri arasında bir tutarlılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler yapılan aktivite çalışmalarında araştırma sorgulamaya dayalı aktivitelerin kendilerini daha çok yansıttığını belirtmiştir. Oysaki gözlem kayıtlarından elde edilen verilerin öğretmen ifadeleriyle uyumlu olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Aydın (2012) iki kimya öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenler öğrencilerinin üst düzey düşünme veya bilimsel süreç becerileri gibi becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir ancak derslerinde sadece düz anlatım gibi geleneksel bir yöntemi tercih etmişlerdir. Bunun nedeni deneyimli öğretmenlerin zamanla farklı öğretim yaklaşımları ile hazırlanan öğretim programlarına bağlı kalmayıp kendi kalıplaşmış öğretim stillerini devam ettirme isteği olabilir (Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016).

Sönmez'in (1992) çalışmasında öğretmenlerin ders esnasında tartışma ve deney yapma gibi etkinlikleri az kullandığı, gösteri yöntemi, drama, rol oynama ve eğitsel oyunlar gibi öğrenci merkezli yaklaşım etkinliklerinden yararlanmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde soru-cevap, düz anlatım gibi etkinlikleri uyguladıkları ve öğretmen merkezli yaklaşıma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın üzerinden yaklaşık 30 yıl geçmesine rağmen yapılan birçok çalışmada benzer sonuçların devam ettiği görülmektedir. Sönmez (1992) bunu öğretmenlerin geleneksel yaklaşımlarına ve yeni strateji/yöntem/teknik uygulamalarına hâkim olmamalarına bağlamıştır.

Katılımcıların yöntem ve teknik tercihleri, araştırmanın bulguları kapsamında öğretmene fayda, öğrenciye fayda ve aile açısından fayda olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların kullandıkları yöntem ve teknikleri günlük hayat-kimya ilişkisini kurdurabilmesi, konuyu anlatmada veya mikroskobik doğayı göstermede kolaylık sağlaması veya öğretmene zaman kazandırması gibi nedenlerle tercih ettiği belirlenmiştir. Katılımcılar, öğrencilere fayda açısından sınava hazırlayan, kalıcı öğrenme sağlayan ve öğretici olan yöntemleri tercih etmektedir. Ailelerin sınavlar kapsamında yapılan tercihleri desteklediğini görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin temel amacının öğrencilerini Liselere Giriş Sınavı (LGS) ve üniversite giriş sınavları öncelikli olmak üzere sınavlara hazırlamak olduğu belirlenmiştir. Özellikle gelir seviyesi düşük aileler çocuklarının geçimini sağlayabileceği bir meslek sahibi olmasını istemektedir. Bu durum öğretmenleri öğretmen merkezli değerlendirme yöntemlerini tercih etmeye ve derste sürekli çoktan seçmeli sorular çözerek lise ve üniversite giriş sınavlarına hazırlamaya itmektedir (Alkış-Küçükaydın ve Uluçınar-Sağır, 2017). Bu sonuç, öğretmenlerin yöntem ve teknik tercihlerinde ailelerin öğretmen tercihlerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öncelikli amacının öğrencileri sınava hazırlamak olması fen

öğretimine yönelimlerinin yani oryantasyonlarının sınav odaklı olduğunu göstermektedir (Aydın, 2012).

Araştırmanın amaçlarından bir diğeri de mesleki deneyime sahip öğretmenlerin fen öğretimine yönelimlerinin öğretim sırasında kullandığı veya kullanabileceği yöntem ve teknik tercihlerini nasıl etkilediğini belirlemektir. Öğretmenlerin fen öğretmeye yönelik eğilimleri yani oryantasyonları uygulayacakları yöntem ve teknik tercihlerini etkilemektedir. Katılımcıların ideal ve gerçek durumda fen öğretimine yönelimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Katılımcılar ideal durumlarda araştırma-sorgulama fen öğretimi yaklaşımına sahip iken gerçek durumda sınav odaklı fen öğretimi yaklaşımına sahiptir. İdeal şartlarda daha çok öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları kullanmayı tercih etmelerine rağmen mevcut şartlarda ise öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarını kullanmaktadırlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin fene karşı yönelimlerinin yapılandırıcı yönelimden sınav odaklı yönelime kaymasına müfredat ve sınav kaygısı neden olmaktadır. Öğretim ortamında yapılan uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştiren öğrenci merkezli yaklaşım uygulamalarının seyrek uyguladıkları ya da uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Çünkü öğretmenler uygulaması kolay, ekonomik ve geleneksel yöntemleri daha çok tercih etmektedir.

Katılımcıların bir öğretim yöntem ve tekniği tercih etmesinde/etmemesinde etkili olan faktörler sırasıyla sınav sistemi, öğretmen, fiziki şartlar, öğrenci, müfredat ve teknolojiye bağlı eksiklikler olarak belirlenmiştir. Faktörler birbirinden bağımsız olarak görülse de bir yöntem ve tekniğin tercih edilmesine birden fazla faktör etki edebilmektedir. Çalışmaya katılan dört öğretmenin ideal durumlarda strateji tercihleri incelendiğinde buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanmak kimya öğretmenlerinin birinci öncelikli tercihi olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin laboratuvar uygulamalarına daha fazla zaman ayırabilmesi için öncelikle sınav sistemi yeniden düzenlenmelidir. Çünkü gerçek durumdaki uygulamalara bakıldığında sınav odaklı bir öğretim yapılması sebebiyle laboratuvar uygulamaları öğretmenler tarafından daha az tercih edilmektedir. Özden (2007) de öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlandıkları süreçte laboratuvar çalışmalarını zaman kaybı olarak gördükleri ve ilgisiz kaldıklarını belirtmiştir. Öğretmen ve öğrenciler laboratuvar uygulamalarına ayrılan zamanın düz anlatım, soru cevap ve problem çözme gibi yöntemlerle değerlendirilmesinin öğrencileri üniversite sınavında daha başarılı yapacağı algısına sahiptir.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri sınırlayan faktörler arasındaki en önemli iki faktörün sınav sistemi ve öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmen, yöntem ve teknik uygulamaları açısından kendini sınırlandıran önemli faktörlerden biridir. Öğretmen faktörünün altında ilave iş yükü ile öğretmenin alan ve pedagoji bilgisinden kaynaklı eksiklikleri karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlerin önemli bir bölümünün haftalık 30 saate yakın ders yükünün olmasından dolayı üst düzey zihinsel becerileri geliştirebilecek yöntem ve teknikleri planlamak ve yapmak öğretmenleri zaman açısından kısıtlamaktadır. Söz konusu yöntem ve teknikler uygulamadan önce önemli bir hazırlık ister. Örneğin katılımcılar görüşmelerde ideal durumlarda deney yapma tekniğini kullanmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Gerçek durumda ise deney yapma tekniğini kullanmamışlardır. Çünkü öğretmenler deney yapma tekniğini laboratuvar ortamında uygulamak da dâhil olmak üzere deneyi planlamak, malzemeleri hazırlamak, deneyleri yönetebilmek ve deney sonunda laboratuvarı düzenlemek gibi faaliyetlerin kendilerine ilave iş yükü getireceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin alan ve pedagoji bilgileri açısından yetersizlikleri uygulayabilecekleri yöntem ve teknik çeşitliliği açısından kendilerini kısıtlamaktadır. Çalışmada yer alan katılımcılar beyin fırtınası, işbirlikli öğretim, analogi, gezi-gözlem ve probleme dayalı öğrenme

gibi buluş ve araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejilerine ait yöntem ve teknikleri bildiklerini veya teorik olarak hâkim olduklarını fakat öğretim ortamındaki uygulamalarına hâkim olmadıklarını belirtmiştir. Sonuç olarak öğretmenler yöntem ve teknikleri tercih ederken kullanışlı, zaman açısından kısıtlayıcılığı daha az ve ekonomik strateji olan sunuş yoluyla öğretim stratejisinin yöntem ve tekniklerini tercih etmektedirler.

Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerine etki eden bir diğer faktör öğrencidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi öğretmenin dersini planlaması aşamasında önemli bir kriterdir. Öğretmenlerin geçmiş konuları sürekli tekrar ettikleri sınıflarda yöntem ve teknik çeşitliliğini sağlamaları güçtür. Bu sebeple öğrencilerin geçmiş sınıflardan kazanım eksikliği olmamalıdır. Hedef olarak sadece üniversite sınavını düşünen bir öğrenci farklı yöntemlerin uygulamalarını zaman kaybı olarak görebilir. Özden (2007) de öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması sebebiyle laboratuvar çalışmalarına olan ilgilerinin az olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçiminde etkili olan bir diğer faktör müfredattır. Öğretmenler sınıflarında buluş yoluyla öğrenme veya araştırma inceleme yoluyla öğrenme stratejilerine ait yöntem ve teknikleri uygulamak için daha fazla zamana ve hazırlığa ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerin ihtiyacı olan zamanı kazanması ve gerekli hazırlığı yapabilmesi için müfredat yeniden düzenlenmelidir.

Son olarak teknoloji, öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerine etki etmektedir. Öğretmenlerin kimya laboratuvarındaki alet ve cihazların kullanımını ve özelliklerini bilmesi gerekir. Ayrıca öğretmenlere sınıflarına ve laboratuvarlarına alınan/bulunan alet ve cihazların kurulması, bakımı ve bir arıza yaşandığında giderilmesi için gerekli teknik destek verilmelidir. Teknolojiye yatkınlığı az olan öğretmenlere eğitim kurumlarının yöneticileri tarafından gerekli destek verilmeli ve cihazları kullanma konusunda motive edilmelidir. Eksiklikleri devam eden öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimlerine ait faktörler incelendiğinde kullanılan faktörlerin birbirine bağlı olduğu ve yapılan seçimlere birden fazla faktörün etki ettiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya etki eden faktörlerden birinin bile eksik olması söz konusu yöntemin uygulanabilirliğini değiştirmektedir.

Kaynaklar

- Abell, S. K. (2007). Research on science teacher knowledge. S. K. Abell ve N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of research on science education* içinde (s.1105-1151). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Alkış-Küçükaydın, M. ve Uluçınar-Sağır Ş. (2017). Sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisi bileşenlerinin analizinde kart gruplama aktivitesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 544-560.
- Anderson, C. W. ve Smith, E. L. (1987). *Teaching science*. V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* içinde (s. 84-111). New York, NY: Longman.
- Aydın, S. (2012). *Examination of chemistry teachers' topic-specific nature of pedagogical content knowledge in electrochemistry and radioactivity*. Doktora Tezi. Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Aydın, S. ve Boz, Y. (2012). Fen öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisi araştırmalarının derlenmesi: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 479-505.

- Bardak, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Barke, H. D., Hazari, A. ve Yitbarek, S. (2009). *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.
- Belge-Can, H. (2019). Pedagojik alan bilgisi çalışmalarının derlenmesi: Fen bilimleri eğitimi örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 353-380.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482. [http://dx.doi.org/10.1016/s0883-0355\(02\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/s0883-0355(02)00004-6)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Basım). Ankara: Pegem.
- Canbazoğlu, S., Demirelli, H. ve Kavak, N. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ait konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(1), 275-291.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Basım). London: Routledge.
- Demirdöğen, B. (2012). *Development of pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge for nature of science: An intervention study*. Doktora Tezi. Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Friedrichsen, P. M. ve Dana, T. M. (2005). Substantive-level theory of highly regarded secondary biology teachers' science teaching orientations. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(2), 218-244.
- Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research* 12(2), 161-182. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168807086286>
- Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi: Koni örneği. *Elementary Education Online*, 15(3), 946-973. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.14548>
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College.
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.
- Kutucu, E. S. (2016). *Examination of interaction between pre-service chemistry teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge in electrochemistry*. Doktora Tezi. Middle East Technical University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Loughran, J., Gunstone, R., Berry, A., Milroy, P. ve Mulhall, P. (2000). 'Documenting science teachers' pedagogical content knowledge through PaP-eRs. The annual meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans, LA.

- Loughran, J., Mulhall, P. ve Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41, 370-391.
- Magnusson, S., Krajcik, J. ve Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome ve N. G. Lederman (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* içinde (s. 95-132). London: Kluwer Academics.
- Martin, N. K., Yin, Z. ve Mayall, H. (2006). *Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?*. The Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, Austin, Texas.
- Mc-Millan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. Basım). Boston, MA: Pearson.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mıhladı, G. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki pedagojik alan bilgilerinin araştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- Özden, M. (2007). Kimya öğretmenlerinin kimya öğretiminde karşılaştıkları sorunların nitel ve nicel yönden değerlendirilmesi: Adıyaman ve Malatya illeri örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 40-53.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Sönmez, V. (1992). İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 97-106.
- Varal, E. ve Belge-Can, H. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular bağlamında pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(10), 21-42.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Makaleye yazarlar eşit katkıda bulunmuşlardır. Çalışma bir yüksek lisans çalışması olduğu için çalışmanın tüm süreçleri ikinci ve üçüncü yazarca birlikte belirlenmiş uygulama ilk yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yazımı aşamasında yazarlar eşit katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiş olup 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından bir üniversiteden alınmış etik kurul kararı zorunluluğu yoktur. Ancak çalışma için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 362-377 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1008850

RESEARCH

Open Access

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Dijital Yerlilerin Gözünden Dijital Okuryazarlık

Digital Literacy through Digital Natives' Eyes

Ayşe Özaydın, Orhan Kumral

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, dijital okuryazarlığa dönük farkındalığı, dijital yerlilerin gözünden anlamaya çalışmaktır. Nitel yöntem kullanılarak yapılan araştırma, bütüncül tek durum çalışması ile desenlenmiştir. Çalışma grubunda 8-10 yaş aralığında olan 6 katılımcı bulunmaktadır. Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar arası uyum katsayısı hesaplanmış, araştırmacı çeşitlenmesi, uzman görüşü alma ve katılımcı teyidi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre katılımcılar, kendilerini dijital araçları kullanma konusunda yeterli görmektedirler. Dijital kaynakları daha çok eğitim, oyun oynamak, eğlenmek, video izlemek ve iletişim kurmak amacıyla kullanmaktadırlar. Katılımcılar dijital kaynaklarda karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu ayırt etme, güvenli dijital ortamları tercih etme ve kişisel bilgilerin paylaşılması gerektiğine yönelik farkındalığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ancak; güvenli ortamları sorgulama, güvenli ortamları oluşturma noktasında yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the awareness of digital literacy, through digital natives' eyes. This research was carried out qualitatively as a holistic single case study. There are six participants in the 8-10 age range in workgroup. The validity and reliability of the research were used calculating percentage of inter-research agreement method and expert opinion method and participant confirmation method. According to the results of the research, the participants consider themselves competent in using digital tools. They use digital resources to education, play games, have fun, watch videos and communicate. Participants stated that they have an awareness about the fact that the information they encounter in digital sources should be distinguished from the accuracy, that secure digital media should be preferred and that personal information should not be shared. However, it is understood that they are inadequate in querying and creating safe environments.

Yazar Bilgileri

Ayşe Özaydın

Doktora Öğrencisi, Pamukkale
Üniversitesi, Denizli, Türkiye
aayseozaydin@gmail.com

Orhan Kumral

Doç. Dr., Pamukkale
Üniversitesi, Denizli, Türkiye
okumral@pau.edu.tr

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Dijital yerli
Dijital okuryazarlık
Z kuşağı
Dijital çağ
Durum çalışması

Keywords

Digital native
Digital literacy
Generation Z
Digital era
Case study

Makale Geçmişi

Geliş: 12/10/2021

Kabul: 14/12/2021

Atıf için: Özaydın, A. ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 362-377.
<https://doi.org/10.51725/etad.1008850>

Etik Bildirim: Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 06.10.2021 tarih ve 68282350/22021/G018 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Teknolojinin gelişim serüvenine bakıldığında buharlı makinenin icadı, dünyayı sarsan büyük bir devrim olarak göze çarpmaktadır. Ardından motorlu ve elektrikli araçların kullanılması, sonrasında ise bilgisayar ve internet teknolojileri ile akıllı sistemler ve yazılımların kullanılmaya başlanması, insan yaşamındaki önemli dönüm noktalarını oluşturmuştur. Gelecekte de bu hızlı değişimin devam etmesi ve insanların teknolojiyle daha yakın ilişki içerisinde olması beklenmektedir (Demir, 2018). İnsan gücünün yerini makinelerin almasıyla teknoloji insanoğluna yardımcı bir araç haline gelmiştir. Her an yenilenen bu araçlar günümüzde neredeyse hayatın her alanında kullanılmaktadır. Özellikle iletişim teknolojileri sayesinde istenen bir bilgiye saniyeler içerisinde birçok platformdan ulaşılabilmekte, dergiler, gazeteler ve kitaplar dijital ortamlardan okunabilmektedir. Zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde bilgi elde edilebilmekte, günlük hayatın alışveriş ve ödemeler yapma gibi birçok ihtiyacı teknolojiye dayanarak karşılanabilmektedir. Şeker'in (2005) de belirttiği gibi sanayi toplumundan teknoloji toplumuna geçişle beraber teknoloji alanında meydana gelen büyük gelişmeler, dijital cihazların kullanılması ve bilgiye istenilen anda, istenilen yerden ulaşabilmesi bireyleri ve toplumları birbirine iyice yaklaştırarak dünyayı herkesin tanıdığı küçük bir köy haline getirmektedir.

Teknolojide meydana gelen değişimler, aynı zamanda dijital bir dünya yaratmıştır. Bu nedenle günümüz toplumu, teknoloji toplumu veya bilgi toplumu olarak adlandırılmaktadır. Bu toplumun üyelerinin dijitalleşmeyi temel alan dünyaya uyum sağlayabilmesi ve dijital kaynakları kullanabilecek yeterliliğe sahip olması beklenmektedir (Onursoy, 2018). Eskiden avcı ve toplayıcı olan toplum, günümüzün dijital toplumu yani gerçek dünyanın sanal bir dünya ile harmanlandığı Toplum 5.0 haline gelmiştir. Toplum 5.0 yalnızca sanayi ve ekonomi gibi alanları etkilememekte eğitim-öğretim de dâhil toplumu oluşturan her yapı taşını yakından ilgilendirmektedir. Toplum 5.0'ı kapsayan eğitim bireylerdeki yaratıcılığın gelişimini destekleyen, Bilgi ve İletişim Teknolojileri okuryazarlığını ve yaşam boyu eğitim düşüncesini kazandıracak bir eğitim anlayışını içermektedir. Bu durum da doğrudan toplum 5.0'ın yetiştirdiği çocukların dijital okuryazar bireyler olmasını gerekli kılmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019).

Bu değişimlere uyum sağlanabilmesi için ayrıca bilgisayar, tablet, televizyon, telefon gibi teknolojik araçların bireyler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilir olması da gerekmektedir. Bireylerin bu yetkinliklere sahip olması, alan yazında, okuryazarlık kavramıyla açıklanmaktadır (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Okuryazarlık kavramı akla ilk gelen temel eğitim düzeyinde okuma-yazma becerilerini kazanma durumunun ötesinde, üst düzey zihinsel süreçlerin kullanımını gerektiren, iletişim, işbirliği, problem çözme, teknolojiyi kullanma, değişen teknolojiyi anlayabilme gibi becerileri içine alan bir kavram, yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Aşıcı, 2009; Uzun ve Çelik, 2020). Okuryazarlık doğru-yanlış bilgiyi ayırt edebilme, bilginin gerçekliğini sorgulama, bilgiyi zihinde şekillendirip ifade edebilme, bilgiye yeni ve bireysel anlamlar katabilme, bilgiyi aldıktan sonra davranışa dönüştürebilme ve sistemleri kullanabilmek için gerekli donanıma sahip olma olarak da tanımlanabilir (Önal, 2010). Bu tanımlardan hareketle çeşitli okuryazarlık türlerinden bahsedilebilir.

"Bilgi okuryazarlığı bilgi ihtiyacını çözmek için çeşitli bilgi kaynaklarına erişme ve bunları kullanma yeteneğini" ifade ederken "Medya okuryazarlığı, medya üzerinden sunulan tüm materyallerin hazırlanış süreçlerini ve materyalleri eleştirel bir gözle okuma, topladığı bilgileri alternatif format ve ortamda sunma ve yayınlama becerilerini" ifade etmektedir (Uzun ve Çelik, 2020, s. 1137). Bu okuryazarlık türlerini içine alabilen, doğru bilgiyi elde etme, bunu yaparken teknolojik araçları uygun bir biçimde kullanabilme, dijital kaynaklardan arama yapabilme, ulaşılan bilgileri

kategorize edebilme, zihninde anlamlandırabilme, bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilme becerileri ise dijital okuryazarlık becerisi olarak adlandırılmaktadır (Direkçi vd., 2019; Ng, 2012).

Eshet-Alkalai (2004) ise dijital okuryazarlığı, dijital bir dünyada hayatta kalmayı başarmak olarak tanımlamış ve dijital okuryazarlığın beş okuryazarlık türünü içerdiğinden bahsetmiştir. Bunlar: (1) Görselleri okumayı ve düşünme becerilerini kullanmayı içeren görsel okuryazarlık. (2) Bireyin sahip olduğu ön bilgileri, elindeki nesnelere yeni olgular ve nesnelere ile birleştirme, dijital araçları bu amaçla kullanabilme becerilerini içeren üretici-yaratıcı okuryazarlık. (3) Bilgiler arasında geçiş yapabilme, bilgileri uzamsal ilişkiler, zihinsel modeller, kavram haritaları ve diğer soyut temsil biçimleri ile ifade edebilme becerilerini içeren dallanma okuryazarlığı. (4) Web tabanlı bilgileri etkili bir şekilde arama, bulma ve eleştirel biçimde bakabilme, okuyabilme becerilerini içeren bilgi okuryazarlığı ve (5) çevrimiçi satın alma, çevrimiçi aldatmaca, tehdit ve virüslerden kaçınma, bunu yaparken eleştirel ve analitik tavrı benimseme becerilerini içeren sosyo-duygusal okuryazarlıktır.

Ng (2012), araştırmasında dijital okuryazar olmanın teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal olmak üzere üç boyutu olduğundan bahsetmektedir. Teknik boyut, günlük faaliyetlerde kulaklıklar, hoparlörler, akıllı tahtalar, tabletler, YouTube gibi sosyal medya araçları veya web sayfaları gibi bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik ve işlevsel becerilere sahip olmayı ifade etmektedir. Bilişsel boyut ise eleştirel düşünme, dijital bilgiyi işleme, değerlendirme, oluşturma, dijital kaynaklardan yararlanırken etik ve yasal konular hakkında bilgi sahibi olmayı içermektedir. Son olarak sosyo-duygusal boyut, bilgi ve iletişim teknolojileri ile iletişim kurmak, sosyalleşmek, öğrenmek için uygun dili seçerek sorumlu bir şekilde kullanabilmeyi, kişisel bilgileri olabildiğince gizli tutarak bireysel güvenliğin ve mahremiyetin korunması için gerekli olanları, herhangi bir tehdit ile karşılaştığında bununla nasıl başa çıkılacağını bilmeyi, yazılı, görsel, sözlü, multimedya araçlarını karşılaştırmalı olarak inceleyebilmeyi, eleştirel bakabilmeyi, yazılı materyallerden, videolardan ve görsellerden elde ettiği bilgileri değerlendirebilmeyi kapsamaktadır. Özetle “dijital okuryazarlık temel seviyede teknolojiyi ve interneti kullanma becerisi ile bilgi-iletim teknolojilerinde gizlilik politikaları bilgisine sahip olmayı içermektedir” (Yay, 2019, s. 15).

Dijital okuryazarlık günümüzün dijital dünyasında önemli bir yere sahip olan ve birçok beceri, yeterlilik ve anlayışa sahip olmayı gerektiren kapsamlı bir okuryazarlık türüdür. Günümüz neslinin bilgi ve iletişim teknolojilerine geçmiş nesillere göre daha aşına oldukları bilinen bir gerçektir. Hatta günümüzde birçok ebeveyn anne karnındaki görüntülerinden başlayarak tüm gelişim süreçlerini kişisel sosyal medya hesaplarında paylaşarak çocuklarının dijital ayak izlerini oluşturmaya başlamaktadır (Yay, 2019). Böylelikle günümüz nesli daha doğmadan onlar adına oluşturulmuş, etrafları dijital ortamlarla çevrili bir dünyaya gözlerini açmaktadır. Bu nesli tanımlamak için alan yazında “Dijital yerliler” kavramı kullanılmaktadır. Prensky (2001), dijital yerlileri teknolojiye dalmış bir şekilde, bilgisayarlar, video oyunları, kameralar, dijital müzik çalarlar, cep telefonları ve dijital çağın diğer tüm araçlarıyla çevrili olan ve bunları kullanan, 1990’lı yıllardan sonra doğan, anadili dijital dil olan nesil olarak tanımlamaktadır. Bu nesil hızlı bilgi almaya alışık, aynı anda birçok görevi yerine getirmeye yatkın, metinler gibi yazılı gönderiler yerine grafikler gibi görselliği olan gönderileri tercih eden, ciddi işler yapmaktansa oyun oynamayı ve eğlenmeyi yeğleyen bir nesildir. Dijital yerliler bir işi yaparken başkalarının yardım ve yönergelerine ihtiyaç duymadan kendi kendilerine, sorgulayarak, keşfederek, dijital araçlardan yararlanarak, gerektiğinde işbirliği yaparak aktif bir şekilde öğrenen nesildir (Oblinger ve Oblinger, 2005).

Türkiye’de bu nesil ile yürütülen bir çalışmada (Kaşıkçı, Çağiltay, Karakuş, Kurşun ve Ogan, 2014), çocukların neredeyse yarısının (%45,9) 7-10 yaş arasında internet kullanmaya başladıkları

görülmüştür. Avrupa'da ise internet kullanmaya 7 yaşından önce başlayanların sayısının Türkiye'dekinin beş kat fazlası olduğu bulunmuştur. Bu nesil, zamanının çoğunu dijital araçların başında geçirmektedir. Bu araştırmaya göre, dijital yerliler üniversiteden mezun olana kadar ortalama 10.000 saatlerini dijital oyunların, 20.000 saatlerini de bir şeyler izleyerek ekran karşısında geçirmektedir. Telefon, tablet, bilgisayar, internet, mesajlaşma uygulamaları ve dijital oyunlar neredeyse dijital yerlilerin yaşamlarının ayrılmaz bir parçası halindedir (Prensky, 2001). Dijital okuryazarlık becerisini kazanmak her yaş grubu için gereklidir. Dijital araçların içerisinde dünyaya gelseler de olası zararlarının bilincinde olmayan küçük yaş grupları için daha çok gereklidir.

Dijital okuryazarlık ile ilgili alan yazında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalışan çalışmalar (Kozan ve Bulut-Özek, 2019; Ocak ve Karakuş, 2018; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017), yurt dışında geliştirilmiş ölçeklerin Türkçeye uyarlama çalışmaları (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017; Üstündağ vd., 2017), üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyesini belirlemeye çalışan araştırma (Onursoy, 2018), dijital yerlilere dijital okuryazarlığın nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar (Kardeş, 2020; Krischner ve De-Bruyckere, 2017; Ng, 2012), anne ve babaların hem çocuklarının hem de kendilerinin dijital okuryazarlık becerilerini değerlendirdiği araştırma (Acar, 2015), öğretim programını ve ders kitaplarını dijital okuryazarlık bağlamında değerlendiren çalışma (Direkçi vd., 2019), dijital okuryazarlık seviyelerini belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları (Pala ve Başbüyük, 2020; Rodríguez-de-Dios, Igartua ve González-Vázquez, 2016), ilkökul düzeyindeki öğrenciler için dijital okuryazarlık rubriği geliştirme çalışması (Aydemir, Sakız ve Doğan, 2019) gibi araştırmalar mevcuttur.

Tüm bu araştırmalarla birlikte, dijital yerlilerin üniversiteden mezun oluncaya kadar ortalama 20.000 saatlerini ekran karşısında geçirdiği gerçeğinden hareketle, bu neslin dijital araçlar ile ne yaptığını, neyi niçin kullandığını, neden izlediğini bilmesi; maruz kaldıkları içeriği sorgulaması ve tüm bunlara dönük bir farkındalığa sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü teknoloji ve teknolojik araçların insan yaşamını kolaylaştırma gibi katkısının yanında bazı tehlikeleri de vardır. Bireylerin mobil cihazları kullanamadığı anlarda korku ve kaygı yaşama veya bir topluluğa girdiklerinde iletişim kurmayı değil teknolojik cihazlarla ilgilenmeyi tercih etme, gerginlik, uykusuzluk, beslenme problemleri ve akademik başarısızlık gibi rahatsızlıklara sahip oldukları bilinmektedir (Uyanık-Aktulun ve Elmas, 2019). Çocuklar dijital ortamlarda siber şiddet, yanlış bilgilendirilme ve kötü niyetli insanların baskılarına da maruz kalabilmektedir (Pala ve Başbüyük, 2020). Bunlara rağmen bireyleri dijital ortamlardan tamamen alıkoymak mümkün değildir. Bu bakımdan bireylerin dijital kaynakların kullanılması konusunda farkındalıklarının oluşturulması önemlidir. Küçük yaşlardaki bireylerin dijital kaynaklardan bilgiye nasıl ulaşması gerektiğinin farkında olmaları, dijital kaynakların doğruluğunu sorgulayabilmeleri, güvenilir kaynakları tanıyıp kullanabiliyor olmaları, kısacası dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Ocak ve Karakuş, 2018; Uyanık-Aktulun ve Elmas, 2019).

Söz konusu gerekçelerden hareketle bu araştırmada, 8-10 yaş grubunda bulunan dijital yerlilerin dijital okuryazarlığa yönelik farkındalıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "8-10 yaş grubunda bulunan dijital yerlilerin dijital okuryazarlığa yönelik farkındalık durumları nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: (1) Katılımcıların bilgiye ulaşmada dijital kaynakları doğru kullanmaya dönük farkındalıkları nedir? (2) Katılımcıların bilgiye ulaşmada doğru içeriği ayırt etmeye dönük farkındalıkları nedir? (3) Katılımcıların dijital ortamlardaki zorbalığa ve şiddete dönük farkındalıkları nedir? (4) Katılımcıların dijital ortamlardaki veri gizliliği ve dolandırıcılığa dönük farkındalıkları nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Nitel yöntem kullanılarak yürütülen bu çalışmada, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, algıların ortaya konulmasında en iyi araştırma yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Nitel araştırmalar, doğal ortamı içerisinde bireylerin algılarını gerçekçi, detaylı ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarmaya imkân vermektedir. Nitel yöntemin bir deseni olan durum çalışması ise "bireylerin deneyimlerine dayanarak kendilerini nasıl gördüklerini, bağlama göre algılarını, duygularını ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine sorgulamayı" (Akar, 2019, s. 147) ve ortaya çıkarmayı sağlar. Bütüncül tek durum deseninde bir tek birey, kurum veya program derinlemesine, bütünsel bir şekilde incelenebilir (Yin, 2018). Araştırmanın amacından anlaşılacağı gibi incelenmek istenen tek bir durum olduğu ve yalnızca 8-10 yaş grubundaki bireylerin gözünden ve deneyimlerinden bu durum anlaşılmasına çalışıldığı için durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden, tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem seçimi anlaşılacak istenen durumların detaylı bir şekilde anlaşılmasına ve analiz edilmesine olanak sağlar. Tipik durum örnekleme ise bir durumu tipik olarak yaşayan, o durum için ortalama/olağan olarak gösterilebilecek kişi veya kişilerin seçilmesini içeren örnekleme türüdür. Tipik durum örnekleme incelenen duruma aşina olmayan kişilerin o durum için tipik, normal olan vakaları anlayabilmesini, durumun niteliksel profilini bütüncül olarak görebilmesini sağlar (Ekiz, 2017; Patton, 2015). Değişen dünya şartları ve ilerleyen teknolojiyle beraber bireylerin dijital ortamlarla olan birlikteliği pandemi süreciyle katlanarak artmış, bireyleri dijital ortamlarla daha fazla vakit geçirmek durumunda bırakmıştır. Günümüzde neredeyse her öğrenci telefon, bilgisayar vb. gibi dijital kaynakları; internet sayfaları, eğitim siteleri, dijital oyunlar vb. gibi dijital ortamları sıradan olarak kullanmaktadır. Bütün öğrencilerin tipik olarak benzer durumları yaşaması ve dijital kaynaklara yönelik benzer ihtiyaçları taşımasından dolayı bu araştırmada tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu benzer özellikler taşıyan ve benzer durumları tipik olarak yaşayan, 8-10 yaş grubundaki 6 katılımcı oluşturmuştur. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcıları

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş
K1	K	8
K2	E	8
K3	E	9
K4	K	9
K5	E	10
K6	K	10

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Dijital yerlilerin dijital okuryazarlığa dönük farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın kapsamının açıklandığı ve katılımcıların demografik özelliklerinin belirlendiği kısım yer almaktadır. İkinci bölümde ise 6 adet açık uçlu görüşme sorusu yer almaktadır. Her soru altında katılımcıların soruyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak, konuya açıklık getirmek ve katılımcının görüşme sorusuna yönelik daha detaylı bilgi vermesini sağlamak amacıyla sonda sorular yer almaktadır. Görüşmeler sırasında katılımcıların ve velilerinin

onayı alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara görüşmelerin yapılacağı tarih, ortam ve saat bilgisi sunulmuş ve görüşme yapmak için önce ebeveynlerden izin daha sonra katılımcılardan randevu alınmıştır. Bir katılımcı ile kendi evinde yüz yüze, diğer beş katılımcı ile canlı bağlantı yoluyla görüşme yapılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme 20-35 dk. arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi verilerin öncelikle kodlanması, ardından elde edilen kodların anlam bütünlüğüne göre düzenlenip benzeşik kodların araştırmacı tarafından üretilen alt temalar-temalar altında toplanmasını ve okuyucunun rahatlıkla anlayabileceği şekilde sunulmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada görüşmelerden elde edilen verilerin kâğıda dökümü yapılmıştır. Tüm katılımcılardan elde edilen ham veriler toplam 56 sayfa tutmuştur. Daha sonra veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış, benzer kodlar araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar ve alt temalar altında toplanmış ve okuyucunun anlayacağı şekilde doğrudan alıntılar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman incelemesine başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formu aracılığıyla bir katılımcı ile pilot görüşme yapılmış, katılımcının soruları anlayabilme durumuna göre uzman önerilerine dayalı olarak görüşme sorularındaki ifadelerde düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ara ara katılımcının söylediklerinin araştırmacı tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığı teyit edilmiştir. Görüşmelerin dökümleri yapıp kod ve temalar oluşturulduktan sonra katılımcılar ile veriler paylaşılmış ve katılımcı teyidi alınmıştır. Bu yollarla araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için veriler olduğu gibi okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca veriler eş araştırmacılar tarafından incelenmiş Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül [$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$] kullanılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır. Bu formüle göre araştırmacılar arasındaki uzlaşma yüzdesi 0.90 bulunmuştur.

Etik Bildirim

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 06.10.2021 tarih ve 68282350/22021/G018 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

8-10 yaş grubunda yer alan dijital yerlilerin dijital okuryazarlığa yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Dijital kaynakları kullanma ve Dijital kaynaklara sorgulayıcı/ eleştirel yaklaşma olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Her tema kendi içinde alt temalara ayrılmıştır. Bulgulardan elde edilen tema ve alt temalar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Dijital Yerlilerin Dijital Okuryazarlığa Yönelik Görüşlerinden Hareketle Oluşturulan Temalar

Temalar	Alt temalar
Dijital Kaynakları Kullanma	Dijital Kaynakları Kullanmada Teknik Yeterlilik
	Dijital Kaynakları Amaçlı Kullanma
Dijital Kaynaklara Sorgulayıcı/ Eleştirel Yaklaşma	İçeriğin Sorgulanması
	Kullanılan Dilin Sorgulanması
	Ortamın Sorgulanması

Tablo 2’de görüldüğü gibi Dijital Kaynakları Kullanma temasının altında Dijital Kaynakları Kullanmada Teknik Yeterlilik ve Dijital Kaynakları Amaçlı Kullanma alt temaları yer almaktadır. Dijital Kaynaklara Sorgulayıcı / Eleştirel Yaklaşma teması altında ise, doğru içeriği ayırt etme açısından farkındalığı içeren İçeriğin Sorgulanması alt teması; şiddet, hakaret vb. içeren dile karşı farkındalık ve zorba ve baskıcı dile karşı farkındalığı içeren Kullanılan Dilin Sorgulanması alt teması; güvenli-güvensiz ortam açısından farkındalığı, dolandırıcılık açısından bilgilerin farkındalığı ve kişisel bilgilerin paylaşımı açısından farkındalığı içeren Ortamın Sorgulanması alt temaları yer almaktadır.

Dijital Kaynakları Kullanma

Dijital Kaynakları Kullanmada Teknik Yeterlilik

Katılımcılar dijital kaynakları kullanma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. Bilgisayar, tablet ve telefon gibi dijital kaynakları kullanırken herhangi birinin yardımına ihtiyaç duymadan kendi başlarına kullanabildikleri araştırmanın bulguları arasındadır. Katılımcılar ifadelerinde dijital terminolojiyi de kullanmayı [IP adresi, e-posta, link göndermek, virüs] ihmal etmemişlerdir.

“... bu konularda mesela araştırma konusunda tek başıma araştırabileceğimi düşünüyorum. Açıyorum. Google’dan araştırıyorum”(K4).

“Yeterli, yani şey bazı siteler bilgisayara virüs falan bulaştırıyor. O yüzden ben o araştırdığım şeyin kendi sitesine giriyorum. Mesela bir oyun yükleyeceğim, kendi sitesine girip öyle yüklüyorum virüs bulaşmasın diye” (K2).

“Güvenli sitelerden araştırma yapabilirim çünkü güvenli sitelerden araştırma yaparsak hiçbir şey olmaz ama güvenmediğimiz sitelerden yaparsak yanlış bir şey yapabiliriz” (K1).

“Yeterli buluyorum... işte ilk önce konu ne bunu bir anlıyorum. Ondan sonra bilgisayar, tablet veya telefondan konuyu araştırmak için bazı sitelerden o konuya bakıyorum” (K5).

Dijital Kaynakları Amaçlı Kullanma

Katılımcıların “dijital kaynakların doğru kullanmak” ifadesinden, onları bir amacı gerçekleştirmek için kullanmayı anladıkları görülmüştür. Bu amacın daha çok eğlenme (oyun oynama, film izleme, arkadaşlarıyla sohbet etme gibi) ve eğitim (merak ettiklerini araştırma, ödev yapma gibi) olduğu anlaşılmaktadır.

“Şimdi ben genelde filim izleyebiliyorum, resimlere bakıyorum. Bazen derste bilemediğim soruyu bakıyorum. Doğru kullanılması için eğitim gibi şeylerde kullanılmalıdır diye düşünüyorum. Öyle eğitim mesela, anlamadığımız sorularda... test çözebiliriz internetten, testimiz yoksa” (K3).

“Dijital kaynakları doğru kullanmak... Mesela sadece böyle bir siteye bakıp o sitedeki şeyleri alıp kullanmak değil de dört beş tane siteye bakıp ee daha çok bilgi sahibi olup daha güzel bilgilere ulaşmak” (K5).

Katılımcılar, dijital kaynakların amaçsız kullanımının doğru olmadığını, amaçsız bir şekilde kullanıldığında ise bir takım olumsuzluklar yaşadıklarını ve bunun farkında olduklarını ifade etmektedirler.

“Mesela benim yazı ödevim var onun renkli sayfalarına bakmak için telefonumdan bakmam gerekiyor. Telefonu açtığımda da sosyal medyaya giriyorum hep. Pişmanlık hissediyorum. Eee mesela dün de öyleydi yazı yazarken dün şey aa neydi yani oyuna dalmışım. Ödevimi falan yetiştiremeyeceğim korkusuyla hemen bir baktım tekrardan dersin başına geçtim” (K2).

“...mesela ödeve böyle daha az sürem kaldı, daha zorlandım. Yani daha fazla sürede yapmak yerine bir oyun oynayıp daha az sürem kaldı ve daha çok zorlandım, biraz zor oldu” (K5).

“...bazen şey olabilir. İnternet bağımlılığı, telefon bağımlılığı gibi sonuçları olabilir” (K3).

“...amaçsız kullandığımız zaman yani çok fazla telefona, tablete baktığımız zaman gözümüz kör oluyor. İşitme duyumumuz düşüyor falan” (K6).

Dijital Kaynaklara Sorgulayıcı/ Eleştirel Yaklaşma

İçeriğin Sorgulanması

Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, dijital kaynaklarda karşılarına çıkan bilgilerin yanlış veya yanıltıcı içeriğe sahip olabileceğini düşünmektedir. Bunun yanında, dijital kaynaklardan ulaştıkları bilginin yanlış olabileceğini bir ders için araştırma yaparken veya ödev yaparken deneyimlemiş, elde ettikleri bilgileri öğretmenleriyle paylaştıklarında dijital ortamlarda yanlış içeriklerin de yer alabildiğini fark etmişlerdir. Böyle bir durumda, dijital kaynaklarda karşılaştıkları bilgilerin doğru olup olmadığını ayırt edebilmek için farklı yöntemlere başvurmuşlardır. Dijital kaynaklardan edindikleri bilgilerin doğru veya yanlış olduğunu ayırt etmek için güvendikleri yetişkinlerden (ailesinden biri ya da öğretmen) ya da farklı kaynaklardan (başka bir internet sitesi ya da resmi web sayfası gibi) bilginin doğruluğuna yönelik onay alma yolunu tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin bazı katılımcılar, doğru bilgiyi ayırt edebilmek için çok sayıda kaynaktan yararlanmak gerektiği ifade etmişlerdir.

“...bazı bilgileri laf olsun diye yazıyorlar. Öyle bir şey de var. Sadece bizim sitemize daha çok girsinler falan diye yazıyorlar... Öğretmenimin söylediklerini zaten not alıp, not defterime yazıyorum ondan sonra araştırırken de kelimeleri, cümleleri kıyaslayarak doğru olduğunu anlıyorum” (K6).

“...yani kendi sitesini açtım mı o yerin hangisi doğru hangisi yanlış onu bulabilirim. Rastgele bir sayfası mesela kız kulesi kaç metredir? Yanlış rastgele bir sayfaya giriyorum bazen ondan sonra başka bir kendi resmi şeyini [sitesini] açıyorum. Hangisi doğru, hangisi yanlış onu falan şey yapıyorum...” (K2).

“Mesela internette araştırma yaparken bir bilgi gördüm ona hemen inanmam. İyiye araştırır, doğru olup olmadığını öğrenirim...” (K1).

Kullanılan Dilin Sorgulanması

Katılımcılar bir kişi veya grup hakkında ırkçılık gibi ayrıştıncı ve kışkırtıcı ifadeler ile hiç karşılaşmadıklarını, böyle bir durumla karşılaşsalar o kişilere yanlış yaptıklarını, empati yapmaları gerektiğini, söyleyerek uyarılarda bulunmaya çalışacaklarını ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcılar, dijital ortamlarda kendilerine veya bir başkasına hakaret içeren, alay edilen, küçümsenen veya zorla kendilerinden bir şeyler yapması istenen bir durumla karşılaştıklarında farklı tepkiler verebileceklerini ifade etmiştir. Katılımcıların tümü bu davranışların yanlış olduğu ve yapılmaması gerektiği konusunda hemfikirdir. Bazı katılımcılar hakaret, aşağılama, küçümseme vb. gibi sözlü şiddet karşısında karşı tarafa sözlü uyarıda bulunmayı tercih ederken bazıları eyleme geçerek tepki verebileceklerini ifade etmiştir.

“...yanlış yaptığını söylerim. Öyle bir şey yapmamalı. Onları çok kırmış olur insanları. Onlar da bizim kardeşimiz” (K1).

“Eee takımdan mesela atıldı arkadaşım diyelim şey yapardım sizin renginiz siyah olsa, sizde atılsanız mutlu olur musunuz diye bir şeyler derdim” (K2).

“Kendimi kötü hissederim, genellikle sinirlenirim ama sınırlarımı kontrol ederim. Beni böyle aşağılamaları hiç hoşuma gitmezdi... Sonuçta cezalarını çekecekleri için bir şey yapmazdım. Polis ve Allah [onların cezalarını verecektir]... Yeşil Yol diye bir tane film biliyorum. Orada bir tane zenci adam vardı onu da sürekli böyle aşağılıyorlardı. O da genellikle bizim gibi yapıyordu, sınırlarını kontrol ediyordu ve bir şey demiyordu. İyi bir insandı çünkü o” (K4).

Bir katılımcı izlediği bir videodaki kişilerin aşağılama, küçümseme ve dışlama davranışlarını görmüş ve rahatsız olmuştur. Böyle bir durum kendi başına gelse o davranışta bulunan kişilerle irtibatını kesebileceğini belirtmiştir.

“Şey olmuştu bir kere bir videoda izlemiştim. Oyundaki oynayan kişinin kıyafeti falan yoktu. Daha düşük [ucuz] kıyafeti vardı daha yüksek [pahalı] kıyafeti olan kişiler oyuna girecekken işte ona senin kıyafetin kötü, senle giremeyiz, senle girersek maçı kaybederiz gibi bir şey olmuştu. E tabi mesela böyle senin kıyafetin kötü, seninle giremeyiz, sen bize maçı kaybettirirsin gibi sözler insanı üzüyor. Yani üzüldüm bu şekilde dışlandığım için. Tanımadığım kişiler değil de tanıdığım kişilerle oyunu oynardım” (K5).

Bazı katılımcılar da dijital ortamlarda şiddet durumuyla karşılaşmaları halinde sözlü tepkinin yanı sıra eyleme geçerek tepki verebileceklerini ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların şiddet algısı farklıdır. Bir katılımcı dijital oyun ortamında kendisine karşı yalnızca sert sözcükler kullanılmasını şiddet olarak algulamaktadır. Katılımcı böyle bir durumda o kişileri oyundan uzaklaştıracağını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı kendisinden baskıcı bir dille bir şey istenmesi durumunda o ortamı terk edebileceğini ve ailesine haber verebileceğini belirtmiştir.

“Ya mesela YouTube videolarını izliyorum. Mesela onun başlığına eğlenceli videolar yazıyorlar ama onu eğlenceli yaparken küfürler falan saydırabiliyorlar. Hemen kapatıyorum. O videoyu siliyorum karşıma çıkmaması için. Kötü davranışlar yapıyorlar, ondan siliyorum... İlk önce onunla bir konuşmaya çalışırdım. Hala sözümü dinlemiyorsa YouTube’ da falansak altına yazardım yorumların, bu video silinmeli, bu videoda kötü içerikler var gibi” (K6).

“Şey aa neydi ben oyunu daha yeni yükledim arkadaşımınla bir maça girdik. Yendik ama ben daha yeni başladığım için oyunu tam çözememişim. Arkadaşım da niye duruyorsun, hareket etsene biraz falan dedi. Yine de kazandık o maçı. Bayağı bir sert olmadı. Bayağı bir sert olsalardı mesela o konuştuğumuz yerden oynuyorsak Discort’ tan diyelim, oradan iki günlük engel atardım” (K2).

“Mesela benden böyle şunu getir şunu yap, yapmazsan şöyle yaparım, böyle yaparım. Yani böyle tanıdıklarını öldürürüm gibi şey yapıyorlarmış ama ben tabi karşılaşmadım sadece haberlerde duymuştum. Ya mesela o oyunu silerdim oynamazdım. Farklı bir oyun oynardım. Tabi ilk önce hemen aileme bu konuyu anlatırım. Onlardan destek alırım. O şekilde” (K5).

Ortamın Sorgulanması

Katılımcıların tümü dijital ortamlarda fotoğraf, kimlik bilgisi, adres, telefon, kredi kartı bilgisi gibi kişisel bilgilerini paylaşmak konusunda olumsuz düşünmektedir. Kişisel bilgilerin dijital ortamlarda paylaşılması halinde dolandırıcılığa maruz kalacaklarının farkında oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, kişisel bilgilerin güvenli ortamlar haricinde paylaşılması gerektiğini ifade etmektedirler.

“Dijital alanda, ben kişisel bilgilerimi asla söylemem, onları kimseyle de paylaşmam. Kişisel bilgilerimi herkes görür. Kötü niyetli insanlar olabilirler. Kötü niyetli insanlar görürler. Paylaşırsak kötü bir şey olabilir, o bilgileri kullanarak bize bir şey yapabilirler. Fotoğrafımızı kullanabilirler. Ders için kullanacaksak verebiliriz. Ama başka bir şey için olursa vermemeliyiz diye düşünüyorum” (K1).

“...mesela güvenli olmayan bir site yukarıda ‘Güvenli Değil’ yazan bir siteye de şey kendi e-postamla kaydolmam. Kendi e-postamı kullandığımda o e-postanın içine girebilirler, yaptığım özel işlerin içine girebilirler. Bazı e-postalar e-postamı oraya koyup mesela beni dolandırır. Mesela kart bilgisi istiyor” (K2).

Bununla birlikte, katılımcıların tamamı, dijital kaynakları eğitim amaçlı kullandıklarında, kişisel bilgilerini EBA, Okulistik, Morpa Kampüs vb. gibi eğitim siteleri ile paylaşabileceklerini belirtmiştir. Katılımcılara göre öğretmen ve ebeveyn gibi yetişkinler güvenilir kişilerdir. Bu bakımdan katılımcılar güvenilir ya da otorite olan kişilerin önerdiği dijital ortamların da güvenilir olduğunu düşmektedir.

“Öğretmenimin mesela sınav için gönderdiği sitelere girer oradan kendi e-postamı kullanarak kaydolurum. Kimlik numaramı veriyorum Morpa için... Deoletten izin alıp her yerde olan okullar mesela güvenlidir. Mesela okuduğum okulun sitesine giriyorum. Oradan hesabıma giriş yapıyorum, sonra Morpa’ya giriyorum” (K2).

“Hemen gönderdikleri linklere tıklamıyorum. Önce annemle babama danışıyorum. Güvenli bir site olmayabilir, daha demin dediğim gibi de kimlik bilgilerimiz çalınabilir. O yüzden de bunun sonu kötü olabilir” (K4).

“...bilgilerimi isterse vermemek isterim. Annemden yardım falan isterim. Ablamı falan çağırırım. Annemden izin alırım, annem eğer izin verirse yaparım” (K3).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci problem cümlesine ait bulguları incelendiğinde katılımcıların kendilerini dijital araçları kullanma konusunda yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Buna gerekçe olarak katılımcılar telefon, tablet ve bilgisayar gibi dijital araçları kullanabildiklerini, arama motorları yardımıyla araştırma yapabildiklerini, doğru bilgiye dijital kaynaklardan ulaşabildiklerini, dijital dünyanın dilini kullanabildiklerini, bir oyunu veya uygulamayı bilgisayarlarına yükleyebildiklerini söylemişlerdir. Kardeş’in (2020) araştırmasında da benzer şekilde öğretmen adayları dijital araçları kullanabildikleri, doğru bilgiye dijital araçlar sayesinde ulaşabildikleri; Onursoy’un (2018) araştırmasında da üniversite gençliğinin dijital araçları kullanabildikleri sıklıkla arama motorlarını kullandıkları ifade edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları sıklıkla *“Ben kendim biliyordum.”*, *“Tek başıma kendim kurcalayarak”*, *“Tek başıma araştırma yapabiliyim.”* gibi ifadeler kullanarak dijital kaynakları kendi kendilerine rahatlıkla kullanabildiklerini ifade etmiş ve kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Kabali vd. (2015) de araştırmalarına konu olan çocukların yaş grubu büyüdükçe başkasının yardımına ihtiyaç duymaksızın dijital kaynakları rahatlıkla kendi kendilerine kullanabildiklerini ortaya koymuştur. 2 yaşındaki çocukların % 60.9’unun dijital kaynakları kullanırken bazen yardıma ihtiyaç duydukları, % 28.2’sinin hiç yardıma ihtiyaç duymadıkları; 4 yaşındaki çocukların ise % 50’sinin bazen ihtiyaç duydukları, % 42.9’unun ise hiçbir zaman yardıma ihtiyaç duymadıkları tespit edilmiştir. Kirschner ve De-Bruyckere (2017) de araştırmalarında dijital yerlileri tanımlarken başkasının yardımına ve yönlendirmelerine ihtiyaç duymadan kendi kendine dijital kaynakları aktif, keşifsel ve problem çözme odaklı kullanabilen internet nesli olarak tanıtmaktadır. Araştırmanın dijital kaynakları kullanmada yeterlilik konusundaki bu bulguları alan yazında yer alan diğer araştırmalarla da benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre katılımcılar dijital kaynakları bir amaç doğrultusunda kullanmak gerektiğini ifade etmiştir. Amaçsız ve uzun sürelerce dijital kaynakların kullanılması halinde zamanı boşa harcama, sıkılma, internet bağımlılığı, göz, kulak ve beyinde meydana gelebilecek sağlık sorunları gibi bazı sorunlarla karşılaşabileceklerini bu nedenle bir amaç doğrultusunda ve kısa süreli kullanılması

gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Topçu (2018) da araştırmasında dijital araçların uzun süreler amaçsız bir şekilde kullanılması halinde uyku bozukluğu, depresyon, kaygı bozukluğu, internet bağımlılığı, görmede bozukluklar ve hatta körlük durumunun yaşanabileceğine değinmektedir.

Katılımcılar dijital kaynakları daha çok eğitim, oyun oynamak, eğlenmek, video/film izlemek ve iletişim kurmak amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Dursun'un (2004) araştırmasında da üniversite öğrencileri dijital kaynakları en çok eğitim, ödev yapmak, eğlenmek ve oyun oynamak gibi durumlarda kullandıklarını belirtmişlerdir. Kabali vd. (2015) de 6 ay - 4 yaş arası çocukların ebeveynleri ile yürüttükleri araştırmada katılımcılar çocuklarının benzer şekilde dijital araçları en çok oyun oynamak, video izlemek, fotoğraf çekmek, uygulamalara erişmek ve iletişim kurmak gibi amaçlarla kullandıklarını belirtmiştir. Bu araştırmanın katılımcıları dijital kaynaklardan eğitim amacıyla yararlandığında doğru ve amaçlı bir kullanım gerçekleştirdiklerini düşünmektedir. Katılımcıların ifadelerinden dijital araçları eğitim alanında canlı derslere katılmak, ödev, araştırmalar yapmak ve bilgi elde etmek için bir kaynak olarak kullandıkları anlaşılmaktadır. Bayrak'ın (2013) araştırmasına katılan öğrenciler de dijital kaynakların amaçlı kullanmanın doğru olduğunu, doğru kullanımın fayda sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar kendilerinin dijital kaynakları bu araştırmanın sonucuyla benzer şekilde en çok ödev ve araştırma yapmak gibi amaçlarla kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesine ait bulguları incelendiğinde katılımcıların dijital kaynaklarda karşılaştıkları bilgilerin doğruluğunu ayırt etmeye yönelik farkındalığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Katılımcılar karşısına çıkan her bilginin doğru olarak adlandırılmadan önce çok sayıda kaynaktan araştırılması gerektiğini, farklı bilgilerin karşılaştırılması gerektiğini veya güvenilir kişilerle görüşerek bilginin doğruluğunun teyit edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu dijital kaynaklardan edindikleri bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek için ebeveynleri, öğretmenleri veya bir yakınları gibi güvendikleri yetişkinlerden bilginin doğruluğuna yönelik onay alma yolunu tercih ettiklerini belirtmiştir. Kardeş'in (2020) öğretmenlerle yürüttüğü araştırmasında da dijital okuryazarlığın eğitimdeki en değerli rolünün bireylere bilgiye ulaşmada farklı kaynaklardan yararlanma alışkanlığını kazandırmak olduğundan bahsedilmektedir. Bozkurt'un (2020) araştırmasına katılan 4. sınıf öğrencileri de bu araştırmada olduğu gibi en fazla bir bilginin doğru veya yanlış olduğunu ayırt etmek için daha çok araştırma yaptıklarını, ailelerine ve öğretmenlerine danıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan araştırmada yer alan katılımcıların ifadeleri ile Kardeş (2020) ve Bozkurt'un (2020) araştırma sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Dijital ortamlar kötü niyetli kişilerin masum kişilere kolaylıkla ulaşarak, onlara yanıltıcı, kötü, zararlı içerik sunabileceği göz önünde bulundurulması gereken önemli alanlardır (Canbek ve Sağıroğlu, 2007). Katılımcıların dijital ortamlarda yanıltıcı ve zararlı içerik ile karşılaşabileceklerinin bilincinde oldukları söylenebilir. Katılımcılar böyle ortamlarla karşılaştıklarında yanlış içeriği düzeltmeye çalışma, zararlı içeriğe maruz kalmamak için dijital ortamı terk etme ve başka kullanıcılar için uyarılar yazma gibi çözümlerle dijital ortamlara bilinçli şekilde yaklaşmaktadır. Ancak katılımcıların zararlı içeriğin tam olarak neleri içerdiğini ayrıntılı bir şekilde bilmesi de gerekmektedir. Çünkü bir katılımcının da bahsettiği gibi zararlı içeriği yalnızca YouTube videoları içerisinde veya televizyonlarda sunulan reklamlar olarak algılamak bu konuda eksik bir düşüncedir. Zorlu'nun (2016) da bahsettiği gibi oldukça masum olarak görülen, çocukların yer aldığı reklam filmlerinde dahi şiddet gibi zararlı içerikler bulunabilmektedir. Reklamların dışında çocuklar için hazırlanmış olmasına rağmen çizgi filmlerde, dizi ve filmlerde hatta TV şovlarında veya eğlence programlarında bile çocuklar için zararlı içerikler sıradanlaştırılarak sunulmaktadır. Bu nedenle çocuklara sadece reklamların değil aynı zamanda izlemekte oldukları videolar, filmler, diziler vb. içeriklerin kendisinin de onlar için zararlı olabileceği,

kendilerinin sağlıklı gelişimleri için bu farkındalığı kazanmaları gerektiği ve ebeveynlerinin bunları kontrol ederek çocukların dijital kaynaklarda sunulan içeriklerin olumsuz etkilerinden korunabilecekleri anlatılmalıdır.

Araştırmanın üçüncü problem cümlesine ait bulguları incelendiğinde katılımcıların dijital ortamlarda kişisel bilgilerin paylaşılması gerektiğine inandıkları görülmektedir. Katılımcıların tamamı kişisel bilgilerin dijital ortamlarda paylaşılması halinde kişisel bilgilerin kötü niyetli insanların ellerine geçebileceğini bu sayede kişisel bilgilerinin onayları dışında kullanılabileceğini, dijital veya fiziksel olarak dolandırıcılığa maruz kalabileceklerini düşünmektedir. Alan yazında yer alan araştırmalar da katılımcıların ifadelerini destekler niteliktedir. Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011), çalışmalarında e-posta, sohbet veya oyun ortamı gibi dijital ortamlarda çocukların kendilerine ya da ailelerine ait adı soyadı, adres, telefon, kimlik ve kredi kartı bilgisi gibi kişisel bilgilerini paylaşabileceklerine ve dijital ortamların çocuklar için riskler barındırdığına değinmektedir. Katılımcıların kimlik bilgisi, adres, telefon vb. kişisel bilgileri dijital ortamlarda paylaşma konusunda temel düzeyde farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Ancak kişisel bilgilerin kötü niyetli insanlar tarafından hediye verme, ödül kazandırma, çekiliş yapma gibi çocukların ilgisini çekecek yollarla da elde edilebileceği unutulmamalıdır. Odabaşı, Çoklar ve Kabakçı (2007) da Çelen vd.'ne (2011) benzer şekilde dijital ortamlarda çocukların tehdit altında olduğundan ayrıca bu ortamlarda ödül verme gibi vaatlerle ikana edilerek çocukların kişisel ve ailesel bilgilerinin elde edilebileceğinden bahsetmektedir.

Katılımcıların tamamı dijital kaynakların eğitim amacıyla kullanılması halinde eğitim platformlarına kişisel bilgilerin verilebileceği konusunda hemfikirdir. Tüm katılımcılar içerisinde olduğumuz salgın sürecinin beraberinde getirdiği eğitimin devamlılığının dijital ortamlardan sağlanmak zorunda olması ve eğitim amacıyla dijital kaynaklar kullanılmazsa eğitim öğretim etkinliklerinden geri kalacakları gibi düşüncelerle dijital ortamlarda kişisel verilerini paylaşabileceklerini belirtmiştir. Katılımcılar eğitim amaçlı da olsa kişisel bilgilerin dijital ortamlarda paylaşılmasıyla karşılaşabilecekleri risklere değinmemiştir. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmasında da bir katılımcı hariç hiçbir katılımcı eğitim ortamlarında kişisel verilerin korunması konusuna değinmemiş ve bu durumu göz ardı etmiştir. Ancak dijital ortamlar eğitim amaçlı da kullanılsa TC kimlik numarası, isim, ses ve görüntü kaydı gibi kişisel bilgileri depolayıp işleyebilmektedir (Çalışkan, 2020). Bu durum da herhangi bir dijital platformda olduğu kadar eğitim platformları için de kişisel verilerin izinsiz ve kötüye kullanılması gibi riskleri barındırmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının dijital dolandırıcılık hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Katılımcılar bazı internet alışverişleri yoluyla insanların dolandırılabilirliğinden haberler ve gazeteler aracılığıyla bilgi sahibi olmuşlardır. Katılımcılar dijital ortamlarda kişisel bilgilerini paylaşmaları halinde dijital veya fiziksel dolandırıcılığa uğrayabileceklerini ifade etmiştir. Çoğu, dijital ortamlarda böyle bir durumla karşılaştığında o ortamı terk edeceğini ve ailesine haber vereceğini belirtmiştir.

Katılımcılar güvenli dijital ortamları tercih etme noktasında farkındalığa sahiptir, dijital kaynakları kullanırken güvenli ortamların tercih edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir ancak ortamların güvenilirliğini sorgulama, güvenli ortamları oluşturma noktasında yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların bir kısmı resmi internet sitelerini güvenilir bulurken, bir kısmı ise öğretmenlerinin önerdiği internet sitelerini güvenli bulmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar, tıpkı Bozkurt'un (2020) araştırmasındaki interneti kötü amaçlı kullanmadığı için bu konuda herhangi bir eğitime veya derse ihtiyaç duymadığını belirten katılımcılar gibi kendilerini dijital ortamlarda kötü veya tehlikeli sayılabilecek şeyler yapmadıkları için tehdit altında görmediklerini ifade etmiştir. Araştırmanın bu sonuçları şöyle yorumlanabilir: Dijital yerliler her ne kadar dijital kaynakları kullanırken güvenli

ortamları tercih etmeleri gerektiğini bilseler de bu ortamların güvenilir olup olmadığını kontrol etmek ve güvenli ortamların nasıl sağlanacağını bilmek noktasında yetersiz kalmaktadır. Bu bakımdan Bozkurt'un (2020) araştırmasında önerildiği gibi dijital kaynakların güvenli kullanımıyla alakalı çocukların yetiştirilmesi için hem ebeveynlere hem eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Ebeveynler ve eğitimciler öncelikle kendileri internetin güvenli kullanımıyla ilgili bilgi sahibi olmalı, Öztürk ve Şahin'in (2019, s. 300) çalışmasında bahsedilen "Pan Avrupa Oyun Bilgi Sistemi (PEGI) İçerik Tanımlayıcıları ve Eğlence Yazılımları Derecelendirme Kurulu (ESRB)" nun yaş derecelendirmeleri gibi uygulamaların varlığından haberdar olmalı bu sayede dijital ortamlarda yer alan içeriği kontrol edip sınırlandırabilmeli ve yetiştirdiği çocuklara rol model olabilmelidir.

Araştırmanın dördüncü problem cümlesine ait bulguları incelendiğinde katılımcılar kendilerinin olduğu dijital ortamlarda ırkçılık gibi bireyleri ayırıştırıcı ve kışkırtıcı durumlarla hiç karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Bazı katılımcılar bireyleri aşağılayan, küçümseyen, dışlayan ifadelerle, hakaret, bağırma, sözlü şiddet gibi durumlarla kendilerinin veya bir yakınlarının karşılaştığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar ise böyle durumlarla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Ancak katılımcıların buldukları ortamda ırkçı söylemlerde bulunulması, aşağılayıcı, dışlayıcı ve küçümseyici ifadeler kullanılması, bağırma, hakaret veya sözlü şiddete maruz bırakılması halinde bu duruma tepki gösterecekleri, bu durumun rahatsız edici ve ayırıştırıcı olduğunu hatırlatacakları, ırkçı söylemlerde bulunanları duygudaşlığa davet edecekleri, gerekirse durumu yetkili kişilere anlatacakları gibi ifadelerinden ırkçılık, ayrımcılık, zorbalık ve şiddet içerikli söylemlere karşı farkındalığa sahip olduklarını söylemek mümkündür. Katılımcılar böyle söylemlere sıklıkla filmlerde, video içeriklerinde ve dijital etkileşimli oyunlarda rastladıklarını belirtmiştir. Zorlu (2016) da araştırmasında medya içeriklerinin gizli ve açık şekilde şiddet, zorbalık, ötekileştirme unsurları içerebileceğinden ve küçük çocukların bunlardan etkilenebileceğinden bahsetmektedir. Sarıkaya (2020) da çalışmasında dünyaca ünlü bir oyunun (GTA V), oyuncularını ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi içeriklere maruz bıraktığından bahsetmektedir. Bu ve bu gibi oyunlarda sunulan ırkçı ve cinsiyetçi içeriklere karşı gençlerin ne kadar savunmasız olduğundan bahseden Sarıkaya, gençlerin ırkçılık, ayrımcılık, cinsiyetçilik gibi konuları tam anlamıyla bilmediğini ve farkındalığa sahip olmadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda gençlerin farkındalıklarının artması için dijital okuryazarlık eğitimleri alması gerektiğine değinmektedir.

Dijital ortamlarda şiddet, zorbalık, dolandırıcılık, sağlığa zararlı her türlü madde kullanımını özendirme ve cinsellik gibi olumsuz örnek teşkil eden birçok içerik mevcuttur. Dijital ortamlarda çocuklar eğer herhangi bir filtreleme programı devreye alınmadan dijital kaynakları kullanıyorsa, kasıtlı olarak arama yapmasa, merak veya bilgi edinme amaçlı olmasa bile istemedikleri halde, umulmadık anlarda bu tür içeriklerle karşılaşabilmektedir. Küçük yaşlarda dijital oyun, film, video, sosyal medya, internet siteleri vb. gibi çeşitli yollardan şiddet içeriğine rastlayabilecekleri ortamlarda vakit geçiren ve bu içeriklerle karşı karşıya gelen çocukların yetişkinlik çağına geldiklerinde şiddete eğilimli bireyler olma ihtimalleri yüksektir (Yay, 2019). Bu bakımdan çocukların dijital ortamlarda kullanılan dili sorgulayabiliyor olmalarının, bu ortamlarda sunulan içerik ve kullanılan dile karşı da farkındalığa sahip olarak hareket etmelerinin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynaklar

Acar, Ç. Y. (2015). *Anne ve babaların ilköğretim ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (s. 139-176). Ankara: Anı.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydemir, Z., Sakız, G. ve Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Bayrak, A. (2013). Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 22-34.
- Bozkurt, M. (2020). İnternette bilinçli ve güvenli faydalanmaya yönelik ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri. *The Journal of Social Science*, 4(8), 511-523. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.723318>
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39. doi: 10.2339/2007.10.1.33-39.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Çalışkan, M. (2020, Nisan 9). KVKK uzaktan eğitim platformları hakkında 'kişisel veri' uyarısı yaptı. <https://www.haberturk.com/uzaktan-egitim-platformlari-hakkinda-veri-guvenligi-uyarisi-haberler-2640607-teknoloji-sayfasindan-erisilmistir>.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrim-içi riskler*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Demir, A. (2018). Endüstri 4.0'dan eğitim 4.0'a değişen eğitim-öğretim paradigmaları. *Turkish Studies*, 13(15), 147-171. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13480>
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>
- Dursun, F. (2004, Temmuz). *Üniversite öğrencilerinin interneti kullanma amaçları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. basım). Ankara: Anı.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival in the digital era. *Journal of Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarılma çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. ve Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>

- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin A. A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 319-343.
- Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 827-839. <https://doi.org/10.17679/inuefd.665327>
- Kaşıkcı, D., Çağiltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa’daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Kozan, M. ve Bulut-Özek, M. (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538657>
- Kirschner, P. A. ve De-Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. basım). California: Sage.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Oblinger, D. G. ve Oblinger, J. L. (2005). *Educating the net generation*. EDUCAUSE e-book.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1931>
- Odabaşı, H. F., Çoklar, A. N. ve Kabakçı, I. (2007, Temmuz). *Yeni dünya: İnternet - ailelerin yeni dünyadaki sorumlulukları nelerdir?* 8. Aybastı-Kabataş Kurultayı’nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013. <https://doi.org/10.19145/e-gifder.422671>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25. <https://doi.org/10.21666/muefd.314761>
- Öztürk, G. ve Şahin, F. (2019). Ebeveynlerin akıllı cihazlarda kullanılan içerik tanımlama standartları ile ilgili farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 297-322. <https://doi.org/10.17152/gefad.410349>
- Pala, S. M. ve Başbüyük, A. (2020). 10-12 yaş grubu öğrencileri için dijital okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 542-565. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.25>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. basım). California: Sage.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rodríguez-de-Dios, I., Igartua, J. J. ve González-Vázquez, A. (2016). Development and validation of a digital literacy scale for teenagers. *Proceedings of the Fourth International Conference on*

Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturalism, 16, içinde (s. 1067-1073).
<https://doi.org/10.1145/3012430.3012648>

- Sarıkaya, T. (2020). Irkçılık ve cinsiyetçilik ekseninde oyunların gençler tarafından alınması: Gta V örneği. *International Journal of Social and Humanities Sciences*, 4(3), 27-52.
- Şeker, T. (2005). Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler çerçevesinde bilgiye erişimin yeni boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 377-391.
- Topçu, S. (2018). Çocuk ve sanal ortam. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 19(1), 27-33.
<https://doi.org/10.18229/kocatepetip.411206>
- Uyanık-Aktulun, Ö. ve Elmas, R. (2019). 21. Yüzyıl okul öncesi öğretmenleri için sosyal medya araçları: Muhtemel faydalar. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 6-20.
- Uzun, Y. ve Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1134-1156. <https://doi.org/10.26466/opus.646592>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik* (2. basım). İstanbul: Yeşilay.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. basım). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6. basım). London: SAGE.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13-32.
<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2016.11.1.4C0200>

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada ikinci yazar, yöntemin oluşturulmasında ve araştırmanın düzenlenmesinde katkı sunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 06.10.2021 tarih ve 68282350/22021/G018 sayılı onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.



Lise Öğrencilerinin Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Durumları ile Yalnızlık Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship between High School Students' Cyberbullying and Cyber Victimization Situations and Their Perceptions of Loneliness

Mehmet İbrahim Talan, Gülnihal Bostan, Yağmur Öztürk

ÖZ

İnternete erişimin yaygınlaşmasıyla birlikte siber zorbalık ve siber mağduriyet durumlarıyla sıkça karşılaşmaktadır. Bu durumlar ergenlik döneminde yalnızlık algısı, depresyon ve intihar gibi ciddi sonuçları doğurabilir. Çalışmanın amacı ergenlerde karşılaşılan siber zorbalık ve mağduriyet durumları ile yalnızlık algısı arasındaki ilişkinin ve bu ilişkiye etki eden faktörlerin araştırılmasıdır. Çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimleyici bir çalışmadır. Veri toplama araçları olarak UCLA Yalnızlık Ölçeği, Siber Zorbalık Ölçeği, Siber Mağduriyet Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçekler ve bilgi formu bir meslek lisesindeki 262 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin analizinde; bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi, Games-Howell analizi ve Pearson Korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda yalnızlık algısı ile siber zorbalık arasında ve siber zorbalık ile siber mağduriyet arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Siber zorbalığın sınıf düzeyine, internete bağlanma süresine ve bağlanma amacına göre farklılık gösterdiği; siber mağduriyetin ise sınıf düzeyine, internete bağlanma süresine, ailenin aylık gelirine ve cep telefonunun türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

ABSTRACT

With the widespread access to the Internet, cyberbullying and cyber victimization situations are frequently encountered. These situations can lead to serious consequences such as the perception of loneliness in adolescence, depression and suicide.. The aim of the study is to investigate the relationship between cyberbullying and victimization in adolescents and the perception of loneliness and to investigate the factors affecting this relationship. The study is a descriptive study using the relational screening model. UCLA Loneliness Scale, Cyber Bullying Scale, Cyber Victimization Scale and personal information form were used as data collection tools. The scales and the information form were applied to 262 students in a vocational high school. In the analysis of data, Independent sample t-test, one-way analysis of variance, Games-Howell analysis and Pearson Correlation analysis methods were used. As a result of the study, a positive relationship was found between the perception of loneliness and cyberbullying and between cyberbullying and cyber victimization. It has been determined that cyberbullying differs with respect to class level, internet connection time and purpose of connection, while cyber victimization differs with respect to class level, internet connection time, monthly income of the family and type of mobile phone.

Atıf için: Talan, M. İ., Bostan, G. ve Öztürk, Y. (2021). Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve siber mağduriyet durumları ile yalnızlık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *JRES*, 8(2), 378-398. <https://doi.org/10.51725/etad.905167>

Etik Bildirim: Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

Yazar Bilgileri

Mehmet İbrahim Talan

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye
m.ibrahimtal@gmail.com

Gülnihal Bostan

Bağımsız Araştırmacı,
Ankara, Türkiye
bostangulnihal@gmail.com

Yağmur Öztürk

Bağımsız Araştırmacı,
Ankara, Türkiye
yagmur.ozturk.00@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyal medya
Siber zorbalık
Siber mağduriyet
Yalnızlık algısı

Keywords

Social media
Cyberbullying
Cyber victimization
Loneliness perception

Makale Geçmişi

Geliş: 29/03/2021

Düzeltilme: 17/12/2021

Kabul: 17/12/2021

* Bu çalışma "TÜBİTAK 49. Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması"nda sunulmuştur.

Giriş

Evlerde, iş yerlerinde veya internet kafelerde bilgisayarlar aracılığı ile erişim sağlanan internet, akıllı cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla birlikte istenilen her an erişilebilir konuma gelmiştir. İnternet, hayatın günlük akışını kolaylaştıran ve bilgiye erişimi hızlandıran pek çok olumlu özelliği beraberinde getirdiği gibi bireylerin kullanım biçimine göre olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir. Dolandırıcılık, hırsızlık, tehdit ve zorbalık gibi suç teşkil eden davranışlar, gittikçe yaygınlaşan internet uygulamaları üzerinden de gerçekleştirilebilir durumdadır. *Digital in 2017: Global Overview (2017)* araştırmasına göre dünyada internet kullananların sayısı 2016 yılına göre %10 artarak genel nüfusun %50'sine ulaşmıştır. İnternet kullanıcıları içerisinde mobil internet üzerinden internete erişenlerin oranı %46'dır (We Are Soical, 2017). Dünya nüfusunun %37'si sosyal medyayı aktif olarak kullanmaktadır. Bu kullanıcıların %34'ü ise sosyal medyayı cep telefonundan kullanmaktadırlar (We Are Soical, 2017). Türkiye'de evden internet erişimine sahip hane oranı 2017 yılında %80,7'ye yükselmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2017).

Bireylerin internet kullanımları, bankacılık işlemleri, seyahat planlamaları, sağlık sistemleri ve eğlence içeriklerine ulaşım gibi farklı türde amaçlar için olsa da ağırlıklı olarak sosyal medya uygulamaları etrafında toplanmıştır. 2016 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %82,4'ü sosyal medya uygulamalarında profil oluşturma, mesaj gönderme ve fotoğraf paylaşma gibi işlemler yapmışlardır (TÜİK, 2016). Aktif sosyal medya kullanım oranının %60 olduğu Türkiye'de, kullanıcıların günlük 3 saatlik süreyi sosyal medyaya ayırdıkları tespit edilmiştir. Türkiye 48 milyon üye sayısı ile Facebook üye sayısı sıralamasında dünya genelinde 7. sıradadır. Cep telefonları üzerinden sosyal medya uygulamalarını kullananların dünya ortalaması %34 iken Türkiye'de bu oran %52'dir (We Are Soical, 2017).

İnternet ve cep telefonu kullanımı küçük yaş gruplarına kadar inmiştir. Türkiye'de 6-10 yaş aralığındaki grup içerisinde internet kullanmaya başlama yaşı ortalama 6, cep telefonu kullanmaya başlama yaşı ise 10 olarak tespit edilmiştir. Çocukların interneti %79,5 oranında oyun oynama, %56,7 oranında bilgi arama amacıyla ve %53,5 oranı ile de sosyal medya uygulamaları için kullandıkları görülmüştür. Çocukların %38,2'si her gün iki saate kadar, %47,4'ü ise üç ile on saat arasında interneti aktif olarak kullanmaktadır (TÜİK, 2013).

Araştırmalara göre dünya genelinde ve ülkemizde internet kullanımı, internette geçirilen süre ve sosyal medya uygulamalarına ayrılan vakit giderek artmaktadır (TÜİK, 2013; We Are Soical, 2017). İnternetin ve sosyal medyanın yaygınlaşması sonucu bu uygulamalara erişimi olan kullanıcılar arasında etkileşim ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu etkileşimin bireylerin benlik gelişimlerine ve sosyokültürel özelliklerine olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkileri de olabilmektedir. Kültürler arası aktarıma imkân tanıyan ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran internetin, kötü niyetli veya sorunlu kullanımı sonucunda bireyler üzerinde iyi olma halini olumsuz etkileyen durumlar ortaya çıkabilir. Bu olumsuz durumların başında siber zorbalık ve siber mağduriyet gelmektedir.

Zorbalık kavramı Türk Dil Kurumu (2011) tarafından "gücüne güvenerek hükmü altında bulunanlara söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanımayan (kimse), müstebit" olarak tanımlanmıştır. Siber zorbalık, literatürde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak suretiyle özel veya tüzel kişiliklere ya da bir gruba karşı yapılan ilişkisel veya teknik anlamda zarar verme davranışları olarak tanımlanmıştır (Arıcak'tan aktaran Ayas ve Horzum, 2010). Bir başka tanımda ise siber zorbalık, bilişim teknolojileri cihazları kullanılarak zarar vermek amacıyla kasten ve tekrarlayıcı bir şekilde gösterilen düşmanca davranışlar olarak tanımlanmıştır (Patchin ve Hinduja, 2006). Tanımların ortak noktası, siber

zorbalık olarak nitelendirilen davranışların kasıtlı yapılması, tekrarlı olması ve bu davranışların bilişim araçları kullanılarak gerçekleştirilmesidir (Peker, 2015; Peker, Özhan ve Eroğlu, 2015).

Siber zorbalığı genel zorbalıktan ayıran üç temel nokta; zorba davranış gösteren bireyin anonim kimliğe sahip olabilmesi, siber zorbalığın internet aracılığıyla çok geniş coğrafyalara hızla yayılabilmesi ve cinselliğin daha kolay ve yoğun kullanılabilmesi gösterilebilir (Ayas ve Horzum, 2010).

Siber zorbalık iki türde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki bilişim uygulama ve alt yapılarına karşı düzenlenen zorbalıktır. Diğer siber zorbalık türü ise bilişim teknolojilerini kullanarak kişilere, kurumlara veya bir gruba hakaret etmek, lakap takmak, grup içerisinde bir kişiyi hedef göstererek dışlanmasını sağlamak, kişiler arası özel içerikleri rıza dışı yayınlamak ve cinsel içerikli tehdit mesajları göndermek gibi eylemleri içeren elektronik iletişim zorbalığıdır (Gezgin ve Çuhadar, 2012; Tanrikulu, Kınay ve Arıcak, 2013; Yenilmez ve Seferoğlu, 2013).

Okul çağındaki bireylerde karşılaşılan okul zorbalığının ders saatleri ve okul ortamı ile sınırlı kalmadığı, dijital teknolojiler ve internetin yaygınlaşması ile okuldan sonra da siber zorbalık biçiminde devam ettiği söylenebilir. Okul zorbalığının özellikleri ile siber zorbalığın özellikleri karşılaştırıldığında fiziksel eylemler dışındaki diğer unsurların ortak olduğu görülebilir. Kanada'da ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada mağdurların %31,8'i, okul arkadaşları tarafından siber zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir (Li, 2005). Zorbalık sadece fiili şiddet içeren davranışlar barındırmaz. Zorbalığın ayırt edici özellikleri; bilinçli ve tekrarlı olması, mağdura fiziksel veya psikolojik olarak zarar verme amacı taşınması ve mağdurun kendisini bu saldırılardan koruyamayacak durumda olmasıdır (Pişkin, 2002). Pişkin (2002), okul zorbalığını öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz buldukları diğer öğrencileri sürekli ve kasıtlı olarak rahatsız etmeleriyle sonuçlanan bir saldırganlık türü olarak tanımlamıştır.

Siber zorbalar, geleneksel zorbalıkta olduğu gibi kendilerinden daha güçsüz gördükleri bireyleri kurban seçerler. Geleneksel zorbalıkta güç, zorbanın fiziksel ya da sosyal olarak üstün olması olarak nitelendirilirken, siber zorbalıkta ise bilişim cihazlarını ve internet uygulamalarını etkin kullanabilmek güç olarak nitelendirilebilir (Patchin ve Hinduja, 2006). Geleneksel zorbalığa maruz kalan öğrenciler ile zorba davranışlar gösterenlerin, genellikle siber zorba ve siber mağdur rollerindeki aynı kişiler olduğu görülmüştür (Akça, 2016). Siber zorbalık, yüz yüze ifade edilemeyecek sözlerin söylenmesinde veya yüz yüze yapılamayacak davranışların aktarılmasında bir araç olarak kullanılabilir (Kowalski ve Limber, 2013).

İnternet, cep telefonu, sosyal medya uygulamalarının yaygınlaşması ve kullanıcıların ağırlıklı olarak okul çağındaki yaş grubu bireyler olması sebebiyle okul problemlerinde siber zorbalık olayları giderek artış göstermektedir (Ayas ve Horzum, 2012; Li, 2006).

Araştırmalarda, siber zorbalık olarak nitelendirilen davranışların mağdur ve zorba arasındaki arkadaşlık ilişkisinin bozulmasıyla ortaya çıkan intikam duygusunun bir sonucu olduğu gibi (Özdemir ve Akar, 2011), güç gösterisi sergileme (Patchin ve Hinduja, 2006), psikolojik bozukluklar, yalnızlık, iletişim ve ilişkileri yürütememe, depresyon gibi nedenlerle de ortaya çıktığı görülmüştür (Kim, LaRose ve Peng, 2009).

Siber zorbalık gençlerde öfke, intikam ve değersiz hissetme gibi olumsuz duyguların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bu olumsuz duygu ve düşünceler bireyin kendisine ve topluma karşı daha kolay yabancılaşmasına yol açar (Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010). Yabancılaşma kavramı içerisinde yer alan yalıtılmışlık ve güçsüzlük duygusu arttıkça bireyin hissettiği yalnızlık duygusu da artmaktadır (Atli, Keldal ve Sonar, 2015). Literatürde yalnızlık üzerine yapılan çalışmalar, yalnızlığı istenilmeyen,

kaçınılan, kaygı, öfke, üzüntü ve stres gibi olumsuz duygularla ilişkili bir yaşantı olarak tanımlamıştır. Yalnızlık, bireylerin topluma uyumunu zorlaştıran ve topluma karşı güvensizlik algısını geliştiren, istenilen kişilerle ilişki kurmada bireyin yetersiz hissetmesiyle ortaya çıkan bir durum olarak belirtilmiştir (Bahar ve Meral, 2016; Doğan, Çetin ve Sungur, 2009).

Yalnızlık, çocukluktan yetişkinliğe geçiş süreci olarak tanımlanan ergenlik döneminde diğer dönemlere göre daha yoğun hissedilir (Hartog'dan aktaran Kılınç ve Sevim, 2005). Sonuçları bakımından yüksek risk teşkil eden ergen yalnızlığının; intihar (Brown'dan aktaran Kılınç ve Sevim, 2005), depresyon, düşük benlik saygısı (Hudson, Elek ve Campbell-Grossman, 2000), suçluluk, evden kaçma, okul devamsızlığında artış ve okul başarısında düşüklük (Brennan'dan aktaran Esen, 2010) gibi ciddi problemlerle ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir.

Ergen yalnızlığı üzerine yapılan çalışmalar göstermiştir ki ergenlerin yalnızlıktan şikâyet ettikleri durum, aile içindeki yalnızlıktan daha çok arkadaş çevresindeki sosyal ilişkilerde yaşanan memnuniyetsizlik ve uyum problemlerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla ergenler için arkadaşlık ve akran ilişkileri, eksikliği durumunda yüksek risk taşıyan sonuçlar nedeniyle büyük önem arz etmektedir (Esen, 2010; Kılınç ve Sevim, 2005).

Siber zorbalık davranışı gösteren veya bu davranışa maruz kalan bireylerin okul başarıları düşmekte, okul devamsızlıklarında artış görülmektedir. Depresyon, öfke, intikam, anksiyete, korku, paranoya, üzüntü, yalnızlık gibi olumsuz duygu ve düşüncelere kapılan mağdurlarda maruz kaldıkları siber zorbalığın şiddetine göre intihar girişiminde bulunma gibi daha ağır tablolar görülebilir (Serin, 2012). Yıkıcı sonuçları olabilen siber zorbalık, mağdur üzerinde yaşamı boyunca taşıyacağı izler bırakabilmekte ve toplumsal ilişkileri olumsuz yönde etkilemektedir (Gezgin ve Çuhadar, 2012).

Literatürdeki benzer çalışmalar incelendiğinde siber zorbalık ve siber mağduriyet, birlikte ele alındığı gibi ayrı ayrı da ele alınmışlardır. Siber zorbalık ve siber mağduriyet durumları literatürde ağırlıklı olarak cinsiyet, yaş, eğitim durumu, internet kullanım amacı, internet bağımlılığı ve sınıf düzeyi gibi bağımsız değişkenlerle olan ilişkileri bakımından araştırılmıştır (Ayas ve Horzum, 2012; Kavuk ve Keser, 2016; Semerci, 2017).

Ortaöğretim öğrencileri üzerinde siber zorbalık ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi inceleyen Peker (2015), dolaylı ve fiziksel saldırganlık puanlarının siber zorbalığı anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Gencer (2017), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 779 birey üzerinde yaptığı araştırma sonucunda siber zorbalık davranışı ile sınıf düzeyi, cinsiyet, evde kullanılacak bilgisayar olup olmaması ve interneti kullanım yeri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. İnternet bağımlılığı ile siber zorbalık arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür (Gencer, 2017).

Semerci (2017) de, 12. sınıf öğrencilerinin en fazla siber zorbalık davranışında bulunan ve siber zorbalığa en fazla maruz kalan grup olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada 9.sınıf öğrencilerinin ise en az siber zorbalık davranışında bulunan ve en az siber zorbalığa maruz kalan grup olduğu tespit edilmiştir. Yaman ve Sönmez (2015), örneklemini 300 lise öğrencisinin oluşturduğu çalışmalarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla siber zorbalık davranışında bulduklarını; sınıf düzeyinde ise öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

İnternet tabanlı oyunlar ve sosyal medya uygulamalarında geçirilen süre, siber zorbalığın çevrimiçi uygulamalar üzerinden gerçekleştirildiği göz önüne alındığında siber zorbalık ve siber mağduriyet üzerinde etkili olabilir. Bireylerin ekonomik durumları, bilişim teknolojileri cihazlarına erişimleri noktasında önemli bir etkidir. Eroğlu, Aktepe, Akbaba, Işık ve Özkorumak (2015),

Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi polikliniğine başvuran 160 ergenle yürüttüğü çalışma sonucunda siber zorbalığın; sosyal paylaşım sitelerinde günlük geçirilen süre, internet bağımlılığı riski, interneti en sık çevrimiçi oyun oynamak amacıyla kullanma ve ailenin aylık geliri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada siber mağduriyetin ise internet kafeye gitme sıklığı, internet bağımlılığı riski ve interneti en çok çevrimiçi oyun oynamak amacıyla kullanmayla ilişkili olduğu görülmüştür. Ergenin, annesinin internet becerisi hakkındaki algısı ile siber zorbalık ve mağduriyet arasında da anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Annesinin internet kullanma becerisini kendisine göre daha kötü olarak niteleyen ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyet puan ortalamaları, diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır (Eroğlu vd., 2015).

Akça (2016), 516 lise öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada yabancı kişilerle mesajlaşan veya görüntülü görüşme yapan, gizli numaradan gelen aramalara cevap veren ve cep telefonuna şifre koyan öğrencilerin siber mağduriyet puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca aynı çalışmada siber mağduriyet puanları ile benlik saygısı puanları arasında negatif yönde bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Özel (2013), örneklemini 1324 lise öğrencisinin oluşturduğu çalışmada siber zorbalık ve siber mağduriyet ile depresyon ve benlik saygısı ilişkisini incelemiştir. Depresyon düzeyinin siber zorbalıktaki pozitif yöndeki artışı açıkladığının tespit edildiği çalışmada, benlik saygısının azalmasının ise siber mağduriyetteki artışı anlamlı düzeyde açıkladığı görülmüştür. Haskan-Avcı ve Yıldırım (2014), 899 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada yüksek şiddet eğilimi gösteren öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin yüksek olduğunu, aile, arkadaş ve öğretmen desteklerinin ise düşük olduğunu tespit etmişlerdir (Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014).

Siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık durumlarının ortak noktasının; ergenler üzerinde intihar, fiziksel hastalıklar, depresyon, akademik başarısızlık gibi ciddi sonuçlara yol açabilmesi olduğu söylenebilir (Gezgin ve Çuhadar, 2012; Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014; Kavuk ve Keser, 2016; Özel, 2013; Peker, 2015; Semerci, 2017). Siber zorbalığa maruz kalan bireylerin yalnızlaşması sonucu bireyler intikam gibi duygularla hareket ederek siber zorbalık davranışları gösterebilir (Akça, 2016; Gezgin ve Çuhadar, 2012; Semerci, 2017).

Siber zorbalık ile ilgili çalışmaların ülkemizde artan internet kullanımına paralel olarak yeteri kadar artış göstermediği söylenebilir (Ayas ve Horzum, 2012; Kavuk ve Keser, 2016). Ülkemizde yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak siber zorbalık ve siber mağduriyetin sosyodemografik değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesiyle sınırlı kaldığı görülmüştür. Ergenlerde yalnızlık algısı ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların yanında internet bağımlılığı ile siber zorbalık ve mağduriyet arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Bahar ve Meral, 2016; Eroğlu vd., 2015; Esen, 2010; Gencer, 2017; Kavuk ve Keser, 2016). Buna rağmen literatürde yalnızlık algısı, siber zorbalık ve siber mağduriyet durumlarını birlikte inceleyen araştırmaların ise yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı ergenlerde bir arada görülebilir. Böyle bir durum bireyde telafisi zor izler bırakabilir. Bu çalışmada siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı birlikte ele alınmıştır. Ergenlerde yalnızlık algısı ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkinin ve bu ilişkiye etki eden faktörlerin incelenmesi bu çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Ergenlerde yalnızlık algısı ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ergenlerde yalnızlık algısı ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ergenlerde siber zorbalık ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

- Ergenlerin cinsiyetine, ebeveynlerinin birliktelik durumuna, ergenlerin kardeşinin olup olmamasına, anne babalarının eğitim seviyesine ve ailelerinin aylık gelir durumuna göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı anlamlı yönde farklılaşmakta mıdır?
- Ergenlerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına, eğitim aldıkları sınıf seviyesine ve eğitim gördükleri mesleki bölüme göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı anlamlı yönde farklılaşmakta mıdır?
- Ergenlerin akıllı telefon sahibi olup olmadıklarına, internet kullanma amaçlarına, internet kullanım sürelerine, internete nereden bağlandıklarına, sosyal medya kullanıp kullanmamalarına ve sosyal medyayı kullanma amaçlarına göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı anlamlı yönde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmanın araştırma modeli belirlenmeden önce literatürde benzer çalışmaların araştırma modelleri ve desenleri incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemleri, olay ya da durumun betimlenmesine, ilişki ve farkların bulunmasına ve evreni temsil eden örneklem üzerinde hipotezlerin test edilmesine olanak tanır (Başol, 2008). Bu çalışmada ergenlerin yalnızlık algıları ile siber zorbalık ve siber mağduriyet seviyelerinin ortaya konulması ve çalışmaya konu bağımsız değişkenlere göre oluşan gruplarda bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi sebebiyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar'dan aktaran Semerci, 2017). Araştırma bu sebeple ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimleyici bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde yer alan bir mesleki ve teknik anadolu lisesindeki 9, 10 ve 11.sınıflardan rastgele yöntemle seçilmiş 262 öğrenci oluşturmaktadır. Lise 9. sınıf öğrencileri herhangi bir meslek alanında yer almazken, 10. ve 11. sınıf öğrencileri ise bilişim teknolojileri, elektrik – elektronik teknolojileri, biyomedikal cihaz teknolojileri, makine teknolojileri, metal teknolojileri ve mobilya- iç mekân tasarımı bölümlerinden birinde eğitim görmektedirler. Son sınıf öğrencileri, üniversite ve kamu sınavlarına hazırlanmaları, yüksek seviyede gelecek kaygıları ve okul devamsızlıklarının staj sebebiyle artmasından dolayı çalışma grubundan çıkarılmıştır.

Çalışma grubu, araştırma modelinin hipotezlerin bir örneklem üzerinde sınanmasına ve sonuçların genellenebilirliğine imkân tanınması ile zaman ve maliyet kısıtlarından dolayı 9., 10. ve 11.sınıflarda eğitim gören tüm öğrencileri kapsamak yerine bir örneklem olarak oluşturulmuştur. Örneklem oluşturmada en önemli nokta çalışma evreninin en iyi şekilde temsil edilmesidir. Dolayısıyla örneklem sayısının hem evreni en iyi şekilde temsil edecek hem de boyutunun büyüklüğüyle zaman ve maliyet sınırına takılmayacak düzeyde olması beklenir. Literatürde evren sayısı bilinen çalışmalarda örneklem boyutunu hesaplamak için farklı metotlar kullanılmıştır. Bu çalışmada örneklem boyutu Eşitlik 1'de verilen eşitliğe göre hesaplanmıştır (Baş, 2013; Kılınc, 2012).

$$n = \frac{N.t^2.p.q}{d^2.(N-1)+t^2.p.q} \quad (1)$$

N: Evren Sayısı = 1099

p: Görülme Sıklığı = 0.3

q: Görülmeme Sıklığı (1-p) = 0.7

d: Örneklem Hatası = 0.05

t(sd): Kabul edilen anlamlılık düzeyi hata düzeyi = 1.96

Çalışma evreni 9, 10 ve 11.sınıf öğrencilerinden oluşmakta olup toplamda 1099 öğrencidir. Görülme sıklığı (p) değerinin belirlenmesinde literatürde siber zorbalık ve siber mağduriyet üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş, siber zorbalık ve siber mağduriyetin görülme oranının %18 ile %30 arasında değiştiği görülmüştür (Ayas ve Horzum, 2012; Baştürk-Akca, Sayımer ve Ergül, 2015; Özel, 2013). Bu sebeple Eşitlik 1’de p değeri 0,3 olarak kabul edilmiştir. Bilimsel çalışmalarda anlamlılık değeri genellikle %1 veya %5 olarak seçilir (Baş, 2013). Literatürdeki benzer çalışmalar da dikkate alınarak anlamlılık düzeyi %5 olarak belirlenmiştir. t değeri ise çalışmada kabul edilen 0,05 anlamlılık düzeyine göre 1,96 bulunmuştur. Bu değerler doğrultusunda örneklem büyüklüğü Eşitlik 1 ile hesaplanarak 254 olarak belirlenmiştir.

Örnekleme yöntemi olarak evreni en iyi şekilde temsil edebilmek için tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla her sınıf ve bölüm düzeyinde kız ve erkek öğrencilerin örneklem içindeki yüzdeleri hesaplanmıştır. Yüzdelerin ondalıklı sayılar olmasından dolayı elde edilen sonuçlar yukarı yuvarlanmış, örneklem büyüklüğü yuvarlamalar sonucunda 262 öğrenci olmuştur. Her bir tabaka içinde öğrenci seçimi, katılımcıların eşit şansa sahip olabilmesi için tesadüfi örneklem yöntemiyle ve gönüllülük esası doğrultusunda yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, UCLA Yalnızlık Ölçeği, Siber Zorbalık Ölçeği ve Siber Mağduriyet Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından literatürdeki benzer çalışmalar incelenerek geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu, katılımcının sosyodemografik özellikleri ile internet kullanım alışkanlıkları (amaç ve süre), sosyal medya kullanım durumu ve sosyal medya kullanım amacı hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, çoktan seçmeli cevabı olan sorulardan oluşmaktadır. Formda 18 madde bulunmaktadır. Kişisel bilgi formu ile cinsiyet, anne babanın birliktelik durumu, anne babanın hayatta olup olmaması, kardeşin olup olmaması, anne babanın eğitim seviyesi ve ailenin aylık gelir durumu ile katılımcıların ailelerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların eğitim seviyeleri de sınıf tekrarı yapıp yapmadıklarına, sınıf düzeylerine ve eğitim aldıkları meslek dallarına ilişkin sorular ile tespit edilmiştir. İnternet kullanım alışkanlıkları bölümünde ise katılımcıların interneti ve sosyal medyayı hangi amaç için ve ne kadar süre kullandıkları, akıllı cep telefonuna sahip olma durumları ile internet erişimini nereden gerçekleştirdiklerine ilişkin bilgileri elde etmek amaçlanmıştır.

UCLA Yalnızlık Ölçeği

Russell, Peplau ve Ferguson (aktaran Demir, 1989) tarafından bireyin algıladığı yalnızlık düzeyini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, 10 adet düz ve 10 adet ters yönde kodlanmış toplam 20

maddeden oluşur. 4'lü Likert yapısına sahip ölçekten alınabilecek puanlar 20 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksekliği yalnızlığın daha yoğun yaşandığını gösterir. Ülkemizde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Demir (1989) tarafından yapılan ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,772 olarak bulunmuştur.

Siber Zorbalık Ölçeği

Arıca, Kınay ve Tanrıkulu (2012) tarafından geliştirilmiş Siber Zorbalık Ölçeği, dörtlü skala yapısına sahip 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 96 arasında değişmektedir. Puanların yükselmesi siber zorbalık düzeyinin yüksekliğine işaret etmektedir. Arıca vd., (2012) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,95, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,70 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha katsayısı ise 0,96 olarak bulunmuştur.

Siber Mağduriyet Ölçeği

Arıca vd. (2012) tarafından 11 ile 18 yaş arasındaki ergenler için geliştirilmiştir. "Evet" ve "Hayır" olmak üzere 2 yanıt içeren ölçek, 24 maddeden oluşmaktadır. Tersine madde içermeyen ölçekten alınabilecek puanlar 24 ile 48 arasında değişmektedir. Puanın yükselmesi siber mağduriyet düzeyinin yükselmesini gösterir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,89, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0,75 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı ise 0,95 olarak bulunmuştur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde 262 katılımcının ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler¹ kullanılmıştır. İlk aşamada Siber Zorbalık Ölçeği, Siber Mağduriyet Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin güvenilirlik analizleri, Cronbach Alpha yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Analiz sonucunda üç ölçeğin güvenilirlik katsayıları 0,70'in üzerinde çıkmıştır. Bu değer sonucunda ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir (Baykal, 2016).

Tablo 1'de çalışmanın bağımlı değişkenleri olan siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı ölçeklerinden alınan puanların basıklık ve çarpıklık değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Bağımlı Değişkenlerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Yalnızlık Algısı	0,27	-0,939
Siber Mağduriyet	1,718	1,915
Siber Zorbalık	1,463	0,877

Grup karşılaştırmalarında parametrik yöntemlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için, çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturan verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk analizlerine göre verilerin normal dağılım göstermedikleri görülmüştür ($p < 0,05$). Fakat literatürdeki benzer çalışmalarda çarpıklık ve basıklık değerlerinin -3 ile +3 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Fidell'den aktaran Peker, 2015). George ve Mallery (2010) ise verilerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2,0 ile 2,0 arasında

¹ Araştırmaya katılan tüm katılımcıların ölçekte yer alan ifadelerle doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

olması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilir olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple bağımlı üç değişken için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Siber zorbalık puanlarının basıklık ve çarpıklık değerleri belirtilen sınırları aştığı için, kutu grafiği yardımıyla tespit edilen üç outlier veri çalışmadan çıkartılmıştır. Outlier dışlanmasından sonra basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirtilen sınırlar içinde olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 1). Bu sebeple verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formundan elde edilen sosyodemografik bilgiler ile internet kullanım alışkanlığını içeren bilgiler çalışmanın bağımsız değişkenleri iken yalnızlık algısı, siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri ise bağımlı değişkenlerdir.

Bağımsız değişkenlere göre oluşan gruplarda bağımlı değişkenler yönünden farklılıklar, grup sayısı iki olan durumlarda bağımsız örneklem t testi yöntemi, ikiden fazla olan gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir analiz yönteminde ön şart olarak gruplar arasındaki varyans farklılıklarının homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Homojenlik şartı sağlanmayan gruplar için ANOVA analizinde Games- Howell analiz yöntemi, homojenlik şartı sağlanan gruplarda ise Tukey testi kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin şiddeti ve yönünü belirlemek için ise Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır.

Siber zorbalık, siber mağduriyet veya yalnızlık algısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşan gruplarda etki büyüklüğü değeri eta kare (n^2) yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada bulunan etki büyüklüğü değerlerinin sınıflandırılmasında, Cohen (1988) tarafından verilen n^2 değer aralıkları referans alınmıştır. Etki büyüklüğü sınıflandırma sınır değerleri; küçük etki büyüklüğü için 0,01, orta etki büyüklüğü için 0,06 ve büyük etki büyüklüğü için 0,14 olarak kabul edilmiştir (Cohen, 1988).

Bu araştırma çalışmanın yapıldığı mesleki ve teknik Anadolu lisesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri ve kullanılan ölçekler ile sınırlıdır. Verilerin analizi için IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin frekans dağılımları incelendiğinde katılımcıların %84,7'si erkek öğrencilerden, %15,3'ü ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcıların %37,4'ü 11. sınıfta, %36,3'ü 9. sınıfta ve %26,3'ü ise 10. sınıfta eğitim görmektedirler. Katılımcıların %9,2'si en az bir defa sınıf tekrarı yapmıştır.

Katılımcıların eğitim aldıkları alanların frekans dağılımları; elektrik elektronik teknolojileri için %18,2, makine teknolojisi için %11,5, metal teknolojileri için %9,9, bilişim teknolojileri için %9,5, biyomedikal cihaz teknolojileri için %8 ve mobilya-iç mekan tasarımı için %7,6 olarak belirlenmiştir.

Kardeşi olduğunu beyan eden katılımcıları oranı %87'dir. Katılımcıların %15,3'ünün ailesinin aylık geliri 1500TL altında, %40,1'inin 1500TL-2500TL arasında, %28,6'sının 2500TL-3500TL arasında ve %16'sının da 3500TL ve üstüdür. Katılımcıların %91,2'sinin anne babası birlikte yaşamaktadır. Katılımcıların anne eğitim seviyelerinin frekans dağılımları; ortaokul için %35, ilkokul için %34, lise için %30,2 ve yüksekokul/üniversite için %5,3 olarak bulunmuştur. Katılımcıların baba eğitim seviyelerinin frekans dağılımları; lise için %34,4, ilkokul için %29, ortaokul için %27,1 ve yüksekokul/üniversite için %8,8 olarak bulunmuştur.

Evde internet erişimi olan katılımcıların oranı %78,2'dir. Katılımcıların %92,4'ü en az bir sosyal medya uygulamasını aktif olarak kullanmakta ve %90,8'i akıllı cep telefonu kullanmaktadır. Sosyal medyayı arkadaşları ve aile bireyleri ile iletişimde olmak için kullanan katılımcıların oranı %48,9, düşüncelerini daha çok kişiye ulaştırmak için kullanan katılımcıların oranı %20,2, aynı düşünce ve hobiye sahip bir grupta paylaşımında bulunmak için kullanan katılımcıların oranı %16, yaşam tarzının ve düşüncelerinin beğenilmesi için kullanan katılımcıların oranı %7,6, anonim bir kimlik altında düşüncelerini ifade etmek için kullanan katılımcıların oranı %4,6 ve belirli bir yaşam tarzında profil oluşturmak için kullanan katılımcıların oranı %2,7 olarak dağılım göstermiştir.

Katılımcıların %61'i internete cep telefonundan, %37'si kişisel bilgisayarından ve %1,9'u ise internet kafeden bağlanmaktadır. Katılımcıların internete bağlanma sürelerine bakıldığında günde 6 saatten fazla bağlananların oranı %32,4, günde 1-3 saat arasında bağlananların oranı %26,3, günde 3-6 saat arasında bağlananların oranı %22,9, haftada 1-3 defa bağlananların oranı %8,8 ve günde 1 saatten az bağlananların oranı %9,5 olarak bulunmuştur. İnterneti sosyal medya için kullanan katılımcıların oranı %49,6, oyun oynamak için kullanan katılımcıların oranı %28,2, ödev yapmak için kullanan katılımcıların oranı %10,7, film ve dizi izlemek için kullanan katılımcıların oranı %8 ve haberleri takip etmek kullanan katılımcıların oranı %3,4'dür.

Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Çalışmada bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişkinin şiddeti ve yönünü tespit etmek için çift yönlü Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Siber zorbalık düzeyi ile siber mağduriyet düzeyi ($p < 0,01$, $r = 0,532$, $N = 262$) ve siber zorbalık düzeyi ile yalnızlık algısı arasında pozitif yönde ($p < 0,01$, $r = 0,236$, $N = 262$) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Siber mağduriyet ve yalnızlık algısı arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir ($p > 0,01$, $r = 0,118$, $N = 262$).

Cinsiyete Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların cinsiyetine göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Cinsiyete göre oluşan gruplar arasında bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$, $t_{\text{Yalnızlık Algısı}} = 0,006$, $t_{\text{Siber Zorbalık}} = -1,293$, $t_{\text{Siber Mağduriyet}} = -1,822$).

Sınıf Tekrarına Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf tekrarı değişkenine göre oluşan gruplarda yalnızlık algısı ($p > 0,05$, $t = 0,645$) ve siber mağduriyet düzeyi algısı ($p > 0,05$, $t = 0,901$) anlamlı bir farklılık göstermezken, siber zorbalık düzeyinde ise zayıf da olsa anlamlı bir farklılıktan bahsedilebilir ($p = 0,054$, $t = 2,021$). Sınıf tekrarı yapanların siber zorbalık puanlarının ortalaması ($\bar{x} = 37,5$), hiç sınıf tekrarı yapmamış öğrencilere göre ($\bar{x} = 30,94$) yüksektir.

Ebeveynlerin Birliktelik Durumlarına ve Kardeşin Olup Olmamasına Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Anne ve babanın birlikteliklerine göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p > 0,05$, $t_{\text{Yalnızlık Algısı}} = -1,644$, $t_{\text{Siber Zorbalık}} = -0,161$, $t_{\text{Siber Mağduriyet}} = -1,041$). Katılımcıların kardeşlerinin olup olmamasına göre oluşan gruplarda da

bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$, $t_{Yalnızlık Algısı}=-0,384$, $t_{Siber Zorbalık}=-0,079$, $t_{Siber Mağduriyet}=-1,021$).

Anne ve Babanın Eğitim Durumlarına Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Babanın eğitim seviyesine göre oluşan gruplarda bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Annenin eğitim seviyesine göre oluşan gruplarda bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık olup olmadığı grup sayısı ikiden fazla olduğu için ANOVA analiziyle incelenmiştir. Bağımlı değişkenlerin homojen dağılımı gerçekleşmediği için gruplar arası anlamlı farklılığın incelenmesinde Post-Hoc analiz yöntemlerinden Games-Howell yöntemi kullanılmıştır. Tablo 2'den görüleceği gibi annesi ilkököl mezunu olan grubun siber zorbalık puan ortalaması ($\bar{x}=28,84$), annesi lise mezunu olan grubun ortalamasından ($\bar{x}=33,27$) anlamlı derecede düşüktür ($p=0,042$). Etki düzeyi değeri ise 0,03 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. Siber Mağduriyet Düzeyinin Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Games-Howell Analiz Bulguları

Bağımlı Değişken	(I) Annenin Eğitim Durumu ve Puan Ortalaması (\bar{X})	(J) Annenin Eğitim Durumu ve Puan Ortalaması (\bar{X})	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Siber Zorbalık Düzeyi	İlkököl ($\bar{X}=28,84$)	Ortaokul ($\bar{X}=31,83$)	-2,99480	1,72171	0,307
		Lise ($\bar{X}=33,27$)	-4,43578*	1,66364	0,042
		Yüksekököl / Üniversite ($\bar{X}=37,28$)	-8,44302	3,51316	0,119

Annenin eğitim durumuna göre oluşan gruplarda siber mağduriyet ve yalnızlık algısı yönünden ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Ailenin Aylık Gelir Durumuna Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ailenin aylık gelir durumuna göre oluşan bağımsız gruplarda yalnızlık algısı yönünden anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinde varyans homojenliğini sağlamadığı için ($p_{Siber Zorbalık}=0,003$, $p_{Mağduriyet}=0,000$) Post-Hoc analiz yöntemlerinden Games-Howell yöntemi kullanılmıştır. Siber zorbalık düzeyi için ailenin aylık gelir durumu grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 3. Siber Mağduriyet Düzeyinin Aylık Gelir Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Games-Howell Analiz Bulguları

Bağımlı Değişken	(I) Ailenin Aylık Toplam Geliri ve Puan Ortalaması (\bar{X})	(J) Ailenin aylık toplam geliri ve Puan Ortalaması (\bar{X})	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Siber Mağduriyet Düzeyi	1500 TL altında ($\bar{X}=26,42$)	1500 TL – 2500 TL arasında ($\bar{X}=28,30$)	-1,87976	0,85564	0,130
		2500 TL ve 3500 TL arasında ($\bar{X}=29,74$)	-3,32167*	1,06808	0,013
		3500 TL üzerinde ($\bar{X}=30,66$)	-4,24167*	1,35740	0,014

Sonuçlar siber mağduriyet düzeyi açısından değerlendirildiğinde; ailesinin aylık geliri 1500 TL altında olan grubun siber mağduriyet puanlarının ortalaması ($\bar{x}=26,42$), aylık geliri 2500 TL-3500TL ($\bar{x}=29,74$) arasında olanlardan ve 3500TL üstü ($\bar{x}=30,66$) olanlardan anlamlı derecede düşüktür (p_{3500TL} ve üstü=0,014, $p_{2500-3500TL}=0,013$) (bkz. Tablo 3). Etki değeri büyüklüğü 0,03 olarak bulunmuştur.

Sınıf Düzeyi ile Eğitim Görülen Bölüme Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyine göre oluşan gruplarda yalnızlık algısı yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Sınıf düzeyine göre oluşan gruplarda siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerine ilişkin analiz bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Siber Mağduriyet ve Siber Zorbalık Düzeyinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Games-Howell Analiz Bulguları

Bağımlı Değişken	(I) Sınıf Düzeyi ve Puan Ortalaması (\bar{X})	(J) Sınıf Düzeyi	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Siber Zorbalık Düzeyi	9. Sınıf ($\bar{X}=29,03$)	10. Sınıf	-1,85248	1,66317	0,507
		11. Sınıf	-5,41740*	1,64498	0,003
	10. Sınıf ($\bar{X}=30,88$)	9. Sınıf	1,85248	1,66317	0,507
		11. Sınıf	-3,56492	1,85812	0,137
	11. Sınıf ($\bar{X}=34,44$)	9. Sınıf	5,41740*	1,64498	0,003
		10. Sınıf	3,56492	1,85812	0,137
Siber Mağduriyet Düzeyi	9. Sınıf ($\bar{X}=27,51$)	10. Sınıf	-0,74508	0,87223	0,670
		11. Sınıf	-2,93319*	0,99466	0,010
	10. Sınıf ($\bar{X}=28,26$)	9. Sınıf	0,74508	0,87223	0,670
		11. Sınıf	-2,18811	1,10750	0,121
	11. Sınıf ($\bar{X}=30,44$)	9. Sınıf	2,93319*	0,99466	0,010
		10. Sınıf	2,18811	1,10750	0,121

Siber zorbalık ve siber mağduriyet puanları ise Tablo 4'de görüldüğü üzere 9. ve 11. sınıf düzeyi gruplarında anlamlı bir farklılık göstermiştir. Buna göre 9. sınıfların oluşturduğu grubun siber zorbalık puan ortalaması ($\bar{X}=29,03$), 11. sınıfların puan ortalamasından ($\bar{X}=34,44$) anlamlı derecede düşüktür ($p=0,003$). 11. sınıflardan oluşan grubun siber mağduriyet puan ortalaması ($\bar{X}=30,44$), 9. sınıfların puan ortalamasından ($\bar{X}=27,51$) anlamlı derecede yüksektir ($p=0,010$). Etki büyüklüğü değeri siber zorbalık düzeyi için 0,04, siber mağduriyet düzeyi için ise 0,03 olarak bulunmuştur.

Eğitim görülen bölüme göre oluşan gruplarda ise yalnızlık algısı yönünden anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinde ise bölümlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı Games-Howell analizi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Siber Mağduriyet ve Siber Zorbalık Düzeyinin Bölüm Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Games-Howell Analiz Bulguları

Bağımlı Değişken	(I) Bölüm ve Puan Ortalaması (\bar{X})	(J) Bölüm ve Puan Ortalaması (\bar{X})	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Siber Zorbalık Düzeyi	Bilişim Teknolojileri ($\bar{X}=27,56$)	Biyomedikal Cihaz Tek. ($\bar{X}=31,95$)	-4,39238	2,74706	0,605
		Elektrik-Elektronik Tek. ($\bar{X}=34,18$)	-6,62750	2,44477	0,086
		Metal Teknolojisi ($\bar{X}=33,30$)	-5,74769	2,66729	0,282
		Makine Teknolojisi ($\bar{X}=39,46$)	-11,90667*	2,65704	0,001
		Mobilya ve İç Mekân ($\bar{X}=30,25$)	-2,69000	3,08140	0,950
Siber Mağduriyet Düzeyi	Makine Teknolojisi ($\bar{X}=35,16$)	Bilişim Teknolojileri ($\bar{X}=27,96$)	7,20667*	2,28319	0,032
		Biyomedikal Cihaz Tek. ($\bar{X}=30,14$)	5,02381	2,79759	0,478
		Elektrik-Elektronik Tek. ($\bar{X}=27,29$)	7,87500*	2,06689	0,007
		Metal Teknolojisi ($\bar{X}=28,26$)	6,89744*	2,26760	0,043
		Mobilya ve İç Mekân ($\bar{X}=29,95$)	5,21667	2,64316	0,372

Tablo 5'den görüldüğü üzere makine teknolojileri bölümünde okuyanların oluşturduğu grubun siber zorbalık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=39,46$), bilişim teknolojileri bölümünde okuyanların

oluşturduğu grubun puan ortalamasından ($\bar{x}=27,56$) anlamlı derecede yüksektir ($p=0,001$). Makine teknolojileri bölümünün siber mağduriyet puanları ortalaması ($\bar{x}=35,16$), bilişim teknolojileri ($\bar{x}=27,96$, $p=0,032$), elektrik elektronik teknolojileri ($\bar{x}=27,29$ $p=0,007$) ve metal teknolojilerinin puan ortalamasından ($\bar{x}=28,26$, $p=0,043$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Etki büyüklüğü değeri siber zorbalık düzeyi için 0,08, siber mağduriyet düzeyi için ise 0,13 olarak bulunmuştur.

İnternet Kullanım Alışkanlıklarına Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

İnternete bağlanılan ortama göre oluşan gruplar arasında bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 6. Siber Zorbalık Düzeyinin İnternete En Çok Bağlanma Amacı Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Games-Howell Analiz Bulguları

Bağımlı Değişken	(I) İnternete En Çok Bağlantı Amacı ve Puan Ortalaması (\bar{X})	(J) İnternete En Çok Bağlantı Amacı ve Puan Ortalaması (\bar{X})	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Siber Zorbalık Düzeyi	Sosyal medyayı kullanmak ($\bar{X}=32,46$)	Oyun oynamak ($\bar{X}=30,09$)	2,36694	1,49950	0,513
		Ödev ve derslerle ilgili araştırma yapmak ($\bar{X}=26,67$)	5,78297*	1,73687	0,013
		Film veya dizi izlemek, indirmek ($\bar{X}=36,38$)	-3,91941	4,14050	0,876
		Haberleri ve gündemi takip etmek ($\bar{X}=34,11$)	-1,64957	4,68320	0,996

Tablo 6'dan görüldüğü üzere internete bağlanma amacına göre oluşan gruplarda yalnızlık algısı düzeyi ile siber mağduriyet düzeyi yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Siber zorbalık düzeyinde ise internet bağlantı amaçları en çok sosyal medya olan grubun siber zorbalık puan ortalaması ($\bar{x}=32,46$), internete en çok ödev ve derslerle ilgili araştırma yapmak için bağlanan grubun puan ortalamasından ($\bar{x}=26,67$) anlamlı olarak yüksek çıkmıştır ($p=0,013$). Etki büyüklüğü 0,04 olarak bulunmuştur.

İnternete bağlanma sıklığına göre oluşan gruplarda bağımlı değişkenlerin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadıkları incelendiğinde, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı yönünden herhangi bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 7. Siber Zorbalık Düzeyinin İnternete Bağlanma Sıklığına Göre Games-Howell Analiz Bulguları

Bağımlı Değişken	(I) İnternete bağlanma sıklığı Puan Ortalaması (\bar{X})	(J) İnternete bağlanma Sıklığı Puan Ortalaması (\bar{X})	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	<i>p</i>
Siber Zorbalık Düzeyi	Günde 1 saatten az ($\bar{X}=27,44$)	Haftada 1-3 defa ($\bar{X}=36,69$)	-9,25565	3,54564	0,094
		Günde 1-3 saat ($\bar{X}=30,55$)	-3,11072	1,95107	0,506
		Günde 3-6 saat ($\bar{X}=30,48$)	-3,04333	2,09474	0,596
		Günde 6 saatten fazla ($\bar{X}=32,91$)	-5,47765*	1,83186	0,032

İnternete günde 6 saatten fazla bağlanan grubun siber zorbalık puan ortalaması ($\bar{x}=32,91$), günde 1 saatten az bağlanan grubun puan ortalamasından ($\bar{x}=27,44$) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($p=0,032$) (bkz. Tablo 7). Etki büyüklüğü siber zorbalık düzeyi için 0,03 olarak bulunmuştur.

Evde internet bağlantısının olup olmamasına göre oluşan gruplarda bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Cep telefonun akıllı özellikte olup olmamasına

göre oluşan gruplarda siber zorbalık düzeyi anlamlı bir farklılık göstermezken siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeyleri anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Tablo 8. Bağımlı Değişkenlerin Cep Telefonunun Akıllı Olması Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Bağımlı Değişkenler	Cep Telefonu	N	Ortalama	Standart Sapma	Homojenlik Testi ve t Testi Bulguları			
					Levene Testi Sig.(p)	Varyansların Eşit Olduğu Varsayımı (p<0.05)	t değeri	p
Yalnızlık Algısı	Evet	238	39,25	9,29	0,044	Geçerli	-2,873	0,004
	Hayır	24	44,87	7,37				
Siber Mağduriyet	Evet	238	28,99	6,96	0,036	Geçerli	1,403	0,162
	Hayır	24	26,95	4,34				
Siber Zorbalık	Evet	238	31,62	11,54	0,975	Geçerli	0,335	0,738
	Hayır	24	30,79	11,83				

Tablo 8’de görüleceği üzere cep telefonu akıllı özellikte olmayan grubun yalnızlık algısı puan ortalaması ($\bar{x}=44,87$), akıllı cep telefonu kullanan grubun yalnızlık algısı puan ortalamasından ($\bar{x}=39,25$) anlamlı olarak yüksek çıkmıştır ($p=0,002$, $t=-3,468$). Akıllı telefon kullanmayan grubun siber mağduriyet puan ortalaması ($\bar{x}=26,95$), akıllı cep telefonu kullanan grubun puan ortalamasına ($\bar{x}=28,99$) göre anlamlı olarak daha düşüktür ($p=0,048$, $t=2,046$). Etki büyüklüğü yalnızlık algısı için ve siber mağduriyet düzeyleri için 0,02 olarak bulunmuştur.

Sosyal Medya Kullanım Durumu ve Alışkanlıklarına Göre Oluşan Gruplarda Siber Zorbalık, Siber Mağduriyet ve Yalnızlık Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sosyal medya hesabı olan ve olmayanlar arasında yalnızlık algısı yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Sosyal medyayı kullanma amacına göre oluşan gruplarda ise bağımlı değişkenler yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 9. Bağımlı Değişkenlerin Sosyal Medya Kullanılması Değişkenine Göre Oluşan Gruplardaki Bağımsız Örneklem t Testi Bulguları

Bağımlı Değişkenler	Sosyal Medya Hesabı Var mı?	N	Ortalama	Standart Sapma	Homojenlik Testi ve t Testi Bulguları			
					Levene Testi (p)	Varyansların Eşit Olduğu Varsayımı (p<0.05)	t değeri	p
Yalnızlık Algısı	Evet	242	39,65	9,37	0,138	Geçerli	-0,694	0,488
	Hayır	20	41,15	7,82				
Siber Mağduriyet	Evet	242	29,06	6,96	0,002	Geçerli	2,145	0,033
	Hayır	20	25,70	2,69				
Siber Zorbalık	Evet	242	31,88	11,72	0,031	Geçerli	1,676	0,095
	Hayır	20	27,40	8,324				

Sosyal medya hesabı olup olmamasına göre oluşan gruplar, siber mağduriyet ve siber zorbalık düzeyleri açısından incelendiğinde, sosyal medya hesabı olanların siber mağduriyet puan ortalamaları ($\bar{x}=29,06$), sosyal medya kullanmayanlara göre ($\bar{x}=25,70$) anlamlı derecede yüksektir (bkz. Tablo 9) ($p=0,000$, $t=4,482$). Tablo 9’ dan görüleceği üzere siber zorbalık düzeyi bakımından sosyal medya hesabı olanların siber zorbalık puan ortalamaları ($\bar{x}=31,88$) sosyal medya hesabı olmayanlara göre ($\bar{x}=27,40$)

anlamli derecede yüksek çıkmıştır ($p=0,034$, $t=2,235$). Etki büyüklüğü siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeyleri için 0,01 olarak bulunmuştur.

Yalnızlık Algısı, Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistik Bulguları

Tablo 10'da çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen bağımlı değişkenlere ilişkin puanların betimleyici istatistik bulguları verilmiştir.

Tablo 10. Bağımlı Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Bulguları

	Yalnızlık Algısı	Siber Mağduriyet	Siber Zorbalık
Ortalama	39,7672	28,8092	31,5458
Medyan	40,0000	26,0000	25,0000
Standart Sapma	9,26469	6,79149	11,55347
Minimum Değer	20,00	24,00	24,00
Maksimum Değer	65,00	48,00	85,00

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde Yalnızlık Algısı Ölçeği puan ortalaması 39,76 ($N=262$), Siber Mağduriyet Ölçeği'nin puan ortalaması 28,80 ve Siber Zorbalık Ölçeği'nin puan ortalaması ise 31,54 olarak bulunmuştur (bkz. Tablo 10).

Tartışma ve Sonuç

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre araştırma soruları şu şekilde cevaplandırılmıştır.

- Ergenlerde yalnızlık algısı ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ergenlerde yalnızlık algısı ve siber zorbalık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat bu ilişkinin kuvvetli bir ilişki olduğu söylenemez ($r=0,236$). Özel (2013), çalışmasında siber zorbalığın depresyonla ilişkili olduğunu göstermiştir. Yalnızlık algısının da depresyonla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar literatürde mevcuttur (Kılınç ve Sevim, 2005). Yalnızlık algısının sonucu olarak depresyonda bulunan bireyler, siber zorbalık davranışları sergileyebilir. Siber zorbalığın öfke biçimi olarak kabul edilmesi durumunda bireyler kontrol edemedikleri öfke patlamaları sonucu ilişkilerinin bozulmasıyla birlikte yalnızlık durumuyla karşılaşabilirler (Haskan-Avcı ve Yıldırım, 2014).

- Ergenlerde yalnızlık algısı ile siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yalnızlık algısı düzeyi ile siber mağduriyet düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,01$, $r=0,118$).

- Ergenlerde siber zorbalık ve siber mağduriyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Ergenlerde siber zorbalık düzeyi ile siber mağduriyet arasında orta şiddette pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,532$). Siber zorbalık davranışına maruz kalan bireyler intikam duygusuyla hareket ederek bu tip davranışlar sergileyebilirler (Akça, 2016). Bu sebeple siber mağduriyet düzeyinin artışı ile birlikte siber zorbalık düzeyi de artabilir. Aynı şekilde siber zorbalık davranışı sergileyen bireylerin, intikam duygusuyla hareket eden mağdurların zorba davranışlarına maruz kalmaları sonucu mağduriyet düzeylerinde artış görülebilir. Bu görüşle bağlantılı olarak Usta (2013), çalışmasında siber mağduriyet ile siber zorba olma düzeyleri arasında anlamlı bir korelasyon olduğunu belirtmiştir.

- Ergenlerin cinsiyetine, ebeveynlerinin birliktelik durumuna, kardeşin olup olmamasına, anne-babanın eğitim seviyesine ve ailenin aylık gelir durumuna göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı anlamlı yönde farklılaşmakta mıdır?

Kızlar ve erkekler arasında siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeyi yönünden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalar siber zorbalık davranışlarına erkeklerde daha sık rastlanıldığını ortaya koymuştur (Baykal, 2016; Eroğlu vd., 2015; Süslü, 2016; Yaman ve Sönmez, 2015; Usta, 2013). Kowalski ve Limber (2013), siber zorbalığın olumsuz sonuçlarının geleneksel zorbalığa benzer şekilde erkekler için daha belirgin olduğunu ifade etmişlerdir. Özel (2013), çalışmasında siber mağduriyet açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir.

Anne babanın birliktelik durumu ile ergenin kardeş sahibi olma durumunun siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Anne babanın birlikte yaşaması durumunun siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermediği Baykal (2016) tarafından da tespit edilmiştir.

Babanın eğitim seviyesi siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeyi yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmazken, annesi lise mezunu olanlar, annesi ilk okul mezunu olanlara göre daha fazla siber zorbalık davranışlarında bulunmuşlardır. Bu durum annenin eğitim seviyesinin artmasına paralel olarak ailenin ekonomik refah düzeyinin iyileşmesi sonucu bireyin bilişim teknolojisi araçlarına daha kolay erişebilmesiyle açıklanabilir. Annenin eğitim düzeyinin incelendiği araştırmalarda annenin eğitim düzeyinin artmasıyla birlikte siber zorbalık davranışlarının azaldığını belirten araştırmaların yanında arttığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Baykal, 2016; Eroğlu vd., 2015).

Ailesinin aylık geliri 1500TL ve altında olanlar, ailesinin aylık geliri 2500TL ve üzerinde olanlardan daha az siber zorbalıkla karşılaşmışlardır. Ailenin ekonomik gücü azaldıkça bilişim cihazlarına ve internete erişim güçleşir. Bu sebeple daha düşük gelir gruplarında siber zorbalıkla karşılaşma ihtimali azalabilir. Baykal (2016) çalışmasında aylık geliri 3000TL ve üzeri olanların daha fazla siber zorbalığa maruz kaldığını ortaya koymuştur. Ailesinin aylık geliri 2000TL altında olanların daha çok siber zorbalık davranışları yaptığını gösteren araştırmalar da mevcuttur. Ailesinin aylık geliri düşük olan bireylerin daha az siber zorbalıkla karşılaşması ya da daha az siber zorbalık yapmasının bilişim teknolojileri cihazlarına ve internete olan erişim zorluğundan kaynaklandığını süren araştırmaların yanında siber zorbalığın ailenin aylık geliriyle ilgisinin olmadığını belirten araştırmalarda mevcuttur (Eroğlu vd., 2015).

- Ergenlerin sınıf tekrarı yapıp yapmamalarına, eğitim aldıkları sınıf seviyesine ve eğitim gördükleri mesleki bölüme göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı anlamlı yönde farklılaşmakta mıdır?

11. sınıf öğrencileri, 9. sınıf öğrencilerine göre daha fazla siber zorbalık davranışında bulunurken aynı zamanda daha fazla siber zorbalık davranışlarına da maruz kalmışlardır. 11.sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemi özellikleri ile ilişkili olarak 9. sınıf öğrencilerine göre daha çok kendini beğendirme, saygı görme, popülerlik kazanma gibi duygular taşıyabilir. Bu duygular sonucu olarak 11. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık davranışlarına daha çok yöneldiği düşünülebilir. Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin siber zorbalık puan ortalamaları, sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Yaman ve Sönmez (2015) çalışmalarında sınıf düzeyine göre siber zorbalığın anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Baykal (2016), sınıf düzeyine göre siber zorbalık ve mağduriyetin anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir.

Makine teknolojileri öğrencilerinin siber zorbalık puan ortalamaları, sadece bilişim teknolojileri öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Makine teknolojileri öğrencilerinin siber mağduriyet puan ortalamaları ise bilişim teknolojileri, metal teknolojileri ve elektrik elektronik teknolojileri öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki pozitif korelasyon bu sonucu açıklayabilir. Siber zorbalık seviyesinin yüksekliğiyle birlikte siber mağduriyet seviyesi de yükselmiştir.

- Ergenlerin akıllı telefon sahibi olup olmadıklarına, internet kullanma amaçlarına, internet kullanım sürelerine, internete nereden bağlandıklarına, sosyal medya kullanım kullanmamalarına ve sosyal medyayı kullanma amaçlarına göre oluşan gruplarda siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı anlamlı yönde farklılaşmakta mıdır?

İnternete günde 6 saatten fazla bağlananlar, günde 1 saatten az bağlananlara göre daha fazla siber zorbalık davranışlarında bulunmuşlardır. Literatürdeki benzer çalışmalarda da internet kullanım süresi yüksek olanların siber zorbalık ve siber mağduriyet düzeylerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Baykal, 2016; Doğan vd., 2009; Eroğlu vd., 2015; Ünver, 2016). Literatürde internet bağımlılığının depresyon, yalnızlık ve sosyal destek gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Esen, 2010). Bu sonuç, yeterli sosyal destek göremeyen bireylerin internette daha çok vakit geçirdiğini buna bağlı olarak da sosyal destek eksikliğinden kaynaklanan yalnızlık algısına bağlı olarak siber zorbalık davranışları göstermesiyle açıklanabilir.

İnternete en çok sosyal medya uygulamalarına erişmek için bağlananların siber zorbalık seviyeleri, interneti en çok ödev ve ders araştırmaları için kullananlara göre daha yüksektir. Literatürde interneti en çok çevrimiçi oyun oynamak için kullanma durumunun siber zorbalık ve mağduriyet ile ilişkili olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Eroğlu vd., 2015). Ünver (2016), çalışmasında ödev sitelerini takip edenlerin siber zorbalık puanlarının, sosyal medya sitelerini takip edenlere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Sosyal medya hesabı olanlar daha fazla siber zorbalığa maruz kalırken aynı zamanda daha fazla siber zorbalık davranışı sergilemektedirler. Sosyal medyayı kullanma amaçlarına göre ise herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Sosyal medya uygulamalarında geçirilen sürenin artması, bireyler arasındaki etkileşimin de artması demektir. Bu sebeple ilişkilerde meydana gelen çatışmalar, siber zorbalık olarak dışa vurulabilir. Sosyal medyada anonim bir kimliğe bürünmenin vermiş olduğu cesaret ve güven duyguları da siber zorbalığı kolaylaştırıcı etmenler olarak açıklanabilir.

İnternete bağlanılan yer açısından siber zorbalık, siber mağduriyet ve yalnızlık algısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Literatürde internet kafeye gidenler ile siber zorbalık ve mağduriyet arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Eroğlu vd., 2015). Süslü (2016), çalışmasında siber zorbalık yönünden internete bağlanılan yerin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söylemiştir. Bu sonuç günümüzde internet bağlantısının artık çoğunlukla akıllı cep telefonları üzerinden yapılmasıyla açıklanabilir.

Akıllı cep telefonu kullanmayanlar, akıllı cep telefonu kullananlara göre kendilerini daha yalnız hissetmelerine rağmen daha az siber zorbalığa maruz kalmışlardır. Akıllı cep telefonu kullanmayanlar sosyal medya uygulamaları ve diğer etkileşimli ortamlardan daha uzak kalmaktadırlar. Bu da siber mağduriyet puanlarının düşüklüğünü açıklayabilir. Akıllı cep telefonu kullanmayanların sosyal medya uygulamalarından uzak kalmaları sonucu arkadaşlarıyla olan paylaşımlarının sadece yüz yüze vakit geçirilen zamanla sınırlı kaldığı göz önüne alındığında bu bireylerin yalnız hissettikleri düşünülebilir.

Öneriler

Siber mağduriyet, davranışın türüne ve yayılma etkisine göre ciddi sonuçları olabilen bir durumdur. Siber zorbalığa uğramış ve siber zorbalığın etkisi altında olan mağdurlar korku, toplum baskısı, tehdit, şantaj gibi sebeplerle yardım istemekten kaçınabilirler. Bu bireyler intikam duygusuyla siber zorbalık davranışları sergileyebilirler. Siber zorbalık davranışı gösteren ergenlerde, siber zorbalık ve yalnızlık arasındaki pozitif ilişki göz önüne alınarak davranışın temelinde yalnızlık algısının olup olmadığı incelenmelidir. Yalnızlık algısı gözlemlenen ergenlerde de bu durumun sebebinin siber zorbalıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığı tespit edilmelidir. Böyle bir durumda bireyde yalnızlığa yol açan siber zorbalık davranışının kaynağı tespit edilerek; bireyde yalnızlığın getireceği psikolojik ve fizyolojik problemler önenebilir.

Öğretmenlere ve velilere siber zorbalık ve siber mağduriyet hakkında bilgilendirici seminerler verilerek durum tespiti yapabilmeleri sağlanmalıdır. Öğrenciler, siber zorbalığın üstesinden gelebilecekleri yöntemler ve yasal hakları konusunda bilgilendirilmelidir. İzleyen çalışmalarda örnekleme farklı okul türleri de dahil edilerek daha geniş bir örneklem oluşturulabilir. Ayrıca velilerin, siber zorbalık ve mağduriyet farkındalıklarının incelenmesi de literatürde yapılacak benzer çalışmalar için önerilir.

Kaynaklar

- Akça, A. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalığa maruz kalma durumlarının, etkileyen faktörlerin ve etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Koç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcak, O., Kınay, H. ve Tanrıku, T. (2012). Siber Zorbalık Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *HAYEF Journal of Education*, 9(1), 101-114.
- Arıcak, O., Kınay, H. ve Tanrıku, T. (2012). Siber Mağduriyet Ölçeği'nin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6.
- Atli, A., Keldal, G. ve Sonar, O. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancılaşma ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 149-160.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 19, 1-15.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2012). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online*, 11(2), 369-380.
- Bahar, H. H. ve Meral, D. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlerli internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134.
- Baş, T. (2013). *Anket*. Ankara: Seçkin.
- Başol, G. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Lisans.
- Baştürk-Akca, E., Sayımer, İ. ve Ergül, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sosyal medya kullanımları ve siber zorbalık deneyimleri: Ankara örneği. *Global Media Journal*, 5(10), 71-86.
- Baykal, F. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve mağduriyetin ailedeki koruyucu etmenlerle ilişkisi: Afyonkarahisar ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. basım). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demir, A. (1989). U.C.L.A. Yalnızlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(28), 14-18.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(271), 271-277.
- Eroğlu, T., Aktepe, E., Akbaba, S., Işık, A. ve Özkorumak, E. (2015). Siber zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığının ve risk faktörlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 93-107.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencer, H. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde internet bağımlılığı ve siber zorbalık davranışları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10. b.). Boston: Pearson.
- Gezgin, M. D. ve Çuhadar, C. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 93-104.
- Haskan-Avcı, Ö. ve Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Hudson, D. B., Elek, S. M. ve Campbell-Grossman, C. (2000). Depression, self-esteem, loneliness, and social support among adolescent mothers participating in the new parents project. *Adolescence*, 35(139), 445-453.
- Kavuk, M. ve Keser, H. (2016). İlköğretim okullarında siber zorbalık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 520-535.
- Kılınç, H. ve Sevim, S. A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 67-89.
- Kılınç, S. (2012). Örnek büyüklüğü, güç kavramları ve örnek büyüklüğü hesaplaması. *Journal of Mood Disorders*, 2(3), 140-142.
- Kim, J., LaRose, R. ve Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology & Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 12(4), 451-455. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0327>
- Kowalski, R. M. ve Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 53(1 Suppl), 13-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Li, Q. (2005, Nisan). *Cyber-bullying in schools: The nature extent of adolescents' experience*. American Education Research Association (AERA) Conference'da sunulmuş bildiri. Montreal, Quebec, Canada.

- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Özdemir, M. ve Akar, F. (2011). Lise öğrencilerinin siber-zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 605-626. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10326/126601> sayfasından erişilmiştir.
- Özel, S. (2013). *Lise öğrencileri arasında siber zorbalık, siber mağduriyet, depresyon ve benlik saygısı ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Peker, A. (2015). Ergenlerin saldırganlık ve siber zorbalık davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 323-336.
- Peker, A., Özhan, M. B. ve Eroğlu, Y. (2015). Ergenlere yönelik siber zorbalıkla başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 569-581.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Semerci, A. (2017). Lise öğrencilerinin siber zorbalık ve mağduriyet durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1285-1300.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık / siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Süslü, P.D. (2016). *Lise öğrencilerinde siber zorbalık ve siber mağduriyetin benlik saygısı, anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, M., Sarı, S. V., Özer, Ö. ve Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010(21), 257-270. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/11416/136365> sayfasından erişilmiştir.
- Tanrikulu, T., Kınay, H. ve Arıcak, O. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.
- TÜİK. (2013). *06-15 Yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2017). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=24862> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Usta, A. (2013). *Lise öğrencilerinin öfke düzeyleri ile siber zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Samsun ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Ünver, H. (2016). *Siber zorbalık ile problemlili internet kullanımı ve riskli internet davranışı arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin çeşitli demografik özellikler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- We Are Social. (2017). *Digital in 2017: Global Overview*. <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview> sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, E. ve Sönmez, Z. (2015). Ergenlerin siber zorbalık eğilimleri. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 18-31.
- Yenilmez, Y. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Sanal zorbalık ve öğretmenlerin farkındalık durumlarına bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 420-432.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Çalışma sürecinin araştırma modeline uygun olarak planlanması Mehmet İbrahim Talan sorumluluğunda, örneklem üzerinde verilerin toplanması ve analiz işlemleri Gülnihal Bostan ve Yağmur Öztürk sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir. Yazarlar araştırmanın makale formatında hazırlanmasında ortak sorumluluk üstlenmişlerdir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu araştırma, 01.01.2020 tarihinden önce yapıldığından etik kurul kararı zorunluluğu yoktur.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 399-417 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.910681

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Sosyal Bilgiler Alanında Vatandaşlık Eğitimi Konuları Üzerine Yapılan Tezlerin Eğilimleri

The Trends of Social Studies Theses Written about Citizenship Education
Topics

Zafer Tangülü, Ayşegül Karakuş

ÖZ

Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmış; betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın amacına uygun olarak elde edilen tezler araştırmacıların cinsiyetine, yazıldığı tarihe, yazıldığı üniversiteye, düzeyine, danışman unvanına, yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, çalışma grubu büyüklüğüne, anahtar kelimelerine, kaynakça sayılarına, yerli ve yabancı kaynakça sayılarına göre incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlara göre ilgili konu üzerine tez yazan erkek araştırmacı sayısı daha fazladır. Tezler en çok Doçent Doktor unvanına sahip akademisyenlerin danışmanlığında yürütülmüştür. Konuyla alakalı en fazla 2019 yılında tez yapılmıştır. En fazla tez yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler tarafından yapılmıştır. Konuyla ilgili en fazla tez yapımında bulunan üniversite Marmara üniversitesidir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the trends in the Social Studies theses written about citizenship education topics. The study was designed by adopting case study, which is one of the qualitative research methods. The data of the research were collected through document analysis method and analyzed using descriptive analysis. The theses that were obtained in line with the purpose of the study were examined according to the gender of the researcher, the date of publication, the relevant university, the level, the title of the advisor, the method, the study group, the data collection tools, the size of the study group, the keywords, the number of indexes, and the number of native and foreign bibliographies. In accordance with some results of the study, the number of male researchers who wrote their theses about citizenship education is higher. Theses were found to have been mostly supervised by the academicians who had the title of associate professorship. The highest number of theses written within the related subject was in 2019. Most of the theses were submitted by master's degree students. The institution that published the biggest amount of theses about citizenship education is Marmara University.

Yazar Bilgileri

Zafer Tangülü

Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi, Muğla, Türkiye
zafertangulu@gmail.com

Ayşegül Karakuş

Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi, Muğla, Türkiye
aysegulkarakus020@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Sosyal bilgiler
Vatandaşlık
Vatandaşlık eğitimi

Keywords

Social studies
Citizenship
Citizenship education

Makale Geçmişi

Geliş: 07/04/2021

Düzeltilme: 07/07/2021

Kabul: 08/08/2021

Atıf için: Tangülü, Z. ve Karakuş, A. (2021). Sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin eğilimleri. *JRES*, 8(2), 399-417. <https://doi.org/10.51725/etad.910681>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Milletler varlıklarını sürdürebilmek için millî bir kimliğe ihtiyaç duyarlar. Bu misyona uygun nitelikte bireyler yetiştirebilmek için bilgi, beceri ve değer unsurlarına sahip etkin vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenir (Merey, 2019). Vatandaşlık, devletin fertleriyle arasındaki hukuki ilişkidir. Bu hukukun sağlanabilmesi için Vatandaşlık eğitimi, eğitim programlarının bir parçası hâline getirilmiştir. Çünkü vatandaşlık eğitimi programları, ülkelerin tarihî geleneği, coğrafi konumu, sosyo-politik yapısı, ekonomik sistemi ve küresel eğilimlerine göre şekillenmekte ve arzu edilen birey modelinin daha sistematik bir biçimde yaratılmasını sağlamaktadır (Şimşek, Tıkman, Yıldırım ve Şentürk, 2017). 21. yüzyılın vatandaş yetiştirme anlayışı doğrultusunda, ulusal ve küresel çapta yaşanan problemlere karşı duyarlı olan insanlık yararına harekete geçerek çözümler üretebilen; adaletsizliklere karşı çıkabilen vatandaşlar yetiştirilmesi arzulanmaktadır (Merey, Karatekin ve Kuş, 2012). Vatandaşlık eğitiminin öğretim programları aracılığıyla eğitim sistemine dâhil edilmesinde üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler, coğrafya ve tarih gibi derslerin bütünleşmiş bir şekilde verilmesi gerektiğini savunan yaklaşımdır. İkinci yaklaşıma göre vatandaşlık eğitimi kendi başına ayrı bir ders olarak verilmelidir. Üçüncü yaklaşıma göre ise vatandaşlık eğitiminin bir ders olarak değil, tüm dersler içerisinde disiplinler arası bir yaklaşımla entegre edilmesi gerektiğini savunan yaklaşımdır (Öztürk, İbrahimoglu ve Yıldırım, 2020). Günümüz vatandaş yetiştirme anlayışına göre kendi kültürel değerlerini ve dünyadaki diğer kültürleri bilen, küresel meseleleri anlama yeterliğinde vatandaşlar yetiştirilmelidir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi tarihî süreçteki gelişimi göz önüne alındığında çağa uyum sağlayabilen karakterli bireyler yetiştirilmesini önemsemektedir. Bu sebeple kendi kültürel değerlerini ve dünyadaki diğer kültürleri bilen vatandaşlar yetiştirilmelidir (Çelikkaya, Öztürk-Demirbaş, Yıldırım ve Yakar, 2020). Bireylerin hayata hazırlanırken ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve değerlerin kazanımı sosyal bilgiler dersinde sağlanmaktadır. Dolayısıyla, bu derste vatandaş ve vatandaş yetiştirmenin dersin amaçları arasında olduğu söylenebilir (Topkaya ve Şentürk, 2019).

Sosyal bilgiler öğretiminin amacı çevresini, yurdunu ve dünyayı tanıyabilen karar verme becerilerine sahip etkin ve sosyal yurttaşlar yetiştirmektir (Turan ve Ulusoy, 2013). Bu doğrultuda eğitimciler sosyal bilgiler öğretimi konusunda birtakım görüşler geliştirmiştir. 1970 yılına gelindiğinde Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler öğretimi konusunda görüş birliğine varılması amacıyla 4 maddelik temel bir çerçeve belirlemiştir (Öztürk, 2015). Bu temel çerçevenin maddelerine göre:

- “a) İnsanın geçmiş bugün ve gelecekteki durumu hakkında bilgi edinme becerisini geliştirme;*
- b) bilgiyi işleme için gerekli becerileri sağlama,*
- c) inanç ve değerleri yorumlama becerisi geliştirme,*
- d) vatandaş olarak aktif sosyal katılım için bilgiyi uygulama.”* (Barth, 1991’den aktaran Öztürk, 2015, s. 8).

Pek çok ülke kendi özgün sosyal bilgiler eğitimini bu 4 temel çerçeveden hareketle belirlemektedir. Bu sebeple maddelerin evrenselliği söz konusudur. Ülkemizde vatandaş yetiştirmeye yönelik dersler ilköğretim ve ortaöğretim programlarına dâhil edilmiştir. Vatandaşlık bilgisi ile ilgili ilk ders 1924 yılında Müsahabatı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye adıyla yer almıştır. Dersin ismi 1926 yılında “Yurt Bilgisi”, 1948 yılında “Yurttaşlık Bilgisi” ve 1962 yılında “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adıyla okutulmuştur. 1968 yılından itibaren vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilgili konular, “Sosyal Bilgiler” dersi içerisinde verilmeye başlanmıştır (Demir, 2016). 1985 yılında yayınlanan ara

karar ile sosyal bilgiler dersi tekrar millî tarih, millî coğrafya ve vatandaşlık bilgisi dersi adı altında tek disiplin anlayışı ile ayrı ayrı okutulmaya başlanmış; fakat 1997 yılında sosyal bilgiler dersi tekrar öğretim programlarında yer alırken, vatandaşlık bilgisi dersi, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi adıyla 7. ve 8. sınıf düzeyinde birer saat olacak şekilde öğretim sürecindeki yerini almıştır.” (Şimşek, 2020). 2005 yılından itibaren vatandaşlık eğitimi; sosyal bilgiler, hayat bilgisi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile Türkçe dersleri başta olmak üzere ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde yer alan tüm zorunlu ve seçmeli derslerle ilişkilendirilen bir ara disiplin olarak verilmeye başlanmıştır. Meşrutiyet ve Cumhuriyetin ilk yıllarında ayrı bir ders olarak verilen vatandaşlık eğitimi 2005 yılına kadar gelinen süreçte yapılandırıcılık geleneğiyle beraber ayrı bir ders olarak değil diğer derslerle ilişkilendirilerek disiplinlerarası ve ara disiplin anlayışıyla verilmeye başlanmıştır (Ünal, 2019). Fakat 2010 yılında 8. sınıflarda “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” adıyla ilk iki yıl seçmeli sonraki yıl zorunlu olarak haftada bir ders saati olacak şekilde yeniden getirilmiştir. Ders kapsamında sekiz genel amaç belirlenmiş ve bu amaçlara istinaden demokrasi, demokratik ve etkin vatandaş, demokratik hayat, demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürme ile etkin vatandaş vurgusu yapılmıştır. 2012 yılında 4+4+4 mecburi eğitim sistemine geçilmesiyle 8. sınıf düzeyinde haftada 1 ders saati olarak okutulan “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi” dersi kaldırılmıştır (Şen, 2019). 2015-2016 yılına gelindiğinde ise vatandaşlıkla ilgili bireylere kazandırılması gereken temel bilgi, tutum değer ve becerileri kazandırmaya yönelik “insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi” dersi 4. sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından verilmeye başlanmıştır. Fakat, bu dersin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı ve branş öğretmenleri tarafından verilmemesinin olumsuz sonuçlara yol açtığı; bu kararın yanlış sonuçlar doğurduğu görülmüş ve ayrıca vatandaşlık eğitiminin, alanın uzmanı olan sosyal bilgiler branş öğretmenleri aracılığıyla verilmesinin gerekliliği anlaşılmıştır (Kuş ve Aksu, 2017). Son yapılan değişikliklerle beraber şu an yürürlükte olan program 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır (Daşcan, 2020). 2005 programında bulunan güç yönetim ve toplum öğrenme alanı ile gruplar kurumlar ve sosyal örgütler öğrenme alanı kaldırılarak yerine etkin vatandaşlık öğrenme alanı getirilmiştir. Kaldırılan öğrenme alanındaki vatandaşlık konuları etkin vatandaşlık öğrenme alanı başlığında toplanmış; programda bireyin nasıl etkin vatandaş olacağı ile ilgili gerekli beceri ve değerlere de vurgulamalar yapılmıştır. Bu program yeni bir program olmaktan çok 2005 yılı öğretim programının sadeleştirilmiş hâli olma niteliği taşımaktadır. Çünkü önceki programda bulunan kazanım açıklamaları ve etkinlik örnekleri kaldırılmış ve önceki programlarda vurgulanan Atatürkçülük konularına sadece bir kazanımda yer verilerek, az sayıda yer aldığı görülmüştür (Çelikkaya ve Kürümoğlu, 2018). Program özel amaçları bakımından incelendiğinde, “*Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşı Olarak Vatanını ve Milletini Seven, Haklarını Bilen ve Kullanan, Sorumluluklarını Yerine Getiren, Milli Bilince Sahip Vatandaş Olarak Yetişmeleri*” maddesiyle 21. yüzyıla uygun bireyler yetiştirilmesi için gereken vatandaşlık yeterliklerini bünyesinde barındırdığı görülmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Araştırmanın Amacı

Ülkeler, millî kimliklerini koruyabilmek ve gelecekte var olabilmek amacıyla eğitim sistemlerini etkili vatandaş yetiştirmek üzere tasarlar. Her ülkenin kendine ait etkili vatandaş yetiştirme programı vardır. Bazı ülkelerde, etkili vatandaş yetiştirme eğitimi tek disiplin anlayışıyla tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri ile ayrılmış hâlde; bazı ülkelerde ise, çok disiplinli ve disiplinlerarası yaklaşımlarla sosyal bilgiler dersi olarak okutulmaktadır (Tay, 2013).

Sosyal bilgiler eğitiminin temel amacı, fikir üretebilen ve herhangi bir konuda yargıda bulunabilme becerisi gelişmiş etkin vatandaşlar yetiştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Sosyal bilgiler içerikli programlar, toplumsal yaşama katılımcı vatandaşlar yetiştirilmesi misyonuna uygun olarak dönemin siyasi, sosyolojik, politik ve ideolojik durumlarından da izler taşımaktadır (Keskin, 2020). Ayrıca Eğitim-öğretim programları ile eğitim alanında yapılan çalışmalar, 2004 yılından günümüze kadar pek çok değişimi beraberinde getirerek, eğitim alanına devinimsel bir süreç sunmuştur (Şahin, Göğebakan-Yıldız ve Duman, 2011). 2005 ve 2018 yılları arasında hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının içeriğine vatandaş yetiştirme olgusu yapılandırıcı bir yaklaşımla işlenmiştir. Bu sebeple araştırmada amaç, 2005 ve hâlen yürürlükte olan 2018 Sosyal Bilgiler dersi yenilenen öğretim programı, 2020 yılı ile sınırlandırılarak, gelinen süreçte yapılan bilimsel tezlerin eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi “2005-2020 yılları arasında sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve veri toplama süreci ile verilerin analiz edilme sürecine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Temellendirilmiş kuramları derinlemesine ele alarak güçlendirmek veya derinlemesine inceleyerek yeni kuramlar üretmek nitel araştırmaların amaçlarındandır. Nitel araştırmalar var olan olguları ve durumları detaylı bir şekilde irdelememize olanak tanır (Seggie ve Bayyurt, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada, doğasına uygun olduğu gerekçesiyle nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Durum çalışmaları (case studies) bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan; bir ya da birden fazla olayın, ortamın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemin derinlemesine incelendiği örnek olay çalışmalarıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Çalışmanın araştırma şekline uygun olduğu gerekçesiyle iç içe geçmiş çoklu durum deseni tercih edilmiştir (Oral ve Çoban, 2020).

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin elde edilmesinde belge (doküman) incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Belge incelemesinde geçmişe dair yazı, resim, ses kayıtları, raporlar ve arşiv belgeleri gibi materyallere başvurulur. Araştırmanın konusu hangi tür belgelere ulaşılması gerektiğine yön verir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu doğrultuda verilere, çalışmanın amacına uygunluğu doğrultusunda belirlenen “Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi” anahtar kelimelerinin, YÖK ulusal tez merkezi resmi internet sitesi gelişmiş tarama kısmında aratılmasıyla ulaşılmıştır. Tarama sonucunda 2005 ve 2020 yılları arasında yapılmış izinli ve onaylanmış yüksek lisans ve doktora tezleri belirlenmiştir. İncelenen tezlerin künyeleri ek-1 de sunulmuştur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler kodlanmış ve önceden belirlenen temalara göre yorumlanarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu sebeple araştırmada betimsel analiz süreci uygulanmıştır. Tezler cinsiyet, tarih, yazıldığı üniversite, düzey, danışman unvanı, yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçlarına, araştırma desenlerine, çalışma grubu büyüklüğüne, anahtar kelimelerine, kaynakça sayılarına, yerli ve yabancı kaynakça sayılarına göre incelenmiştir. Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği, araştırma sınırlılıklarını belirleme ve eş (akran) denetleme tekniklerine başvurularak sağlanmıştır (Yıldırım, 2010). Nitel araştırma yöntemlerine ve araştırmanın konusuna hâkim uzmanlarla görüşmeler gerçekleştirilerek araştırma incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında, bulgular; çalışmanın amaç ve problemini destekler nitelikte ve bütünlüğü koruyacak biçimde tablolar ile açıklanacaktır.

Tablo 1. Tezlerin Araştırmacı Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	26

Tablo 1'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan 48 lisansüstü tezin 22'si kadın, 26'sı erkek araştırmacıdır. Bu sonuç, sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi konularıyla ilgili tez çalışması yapan erkek lisansüstü eğitim öğrencilerinin sayıca fazla olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Unvan	Yrd. Doç. Dr.	13
	Doç. Dr.	23
	Prof. Dr.	17

Tablo 2'ye göre Sosyal Bilgiler alanı Vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan 48 lisansüstü tezin 13'ü Yardımcı Doçent Doktor, 17'si Profesör Doktor, 23'ünün Doçent Doktor unvanına sahip akademisyenlerce yürütüldüğü görülmektedir. Yapılan tezlerde Doç. Dr. Unvanının daha fazla olmasının bu unvana sahip akademisyenlerin sayıca fazla olması ve daha çok lisansüstü teze danışmanlık yapmalarından dolayı olduğu düşünülmektedir (Yök Akademik, 2021).

Tablo 3. Tezlerin Basım Tarihlerine Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Tarih	2005	-
	2006	1
	2007	3
	2008	3
	2009	1
	2010	-
	2011	2
	2012	2
	2013	3
	2014	-
	2015	4
	2016	5
	2017	2
	2018	2
	2019	13
	2020	7

Tablo 3'e göre sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezler en fazla 2019 yılında çalışılmıştır. 2020 yılında çalışılan tezlerde, 2019'a göre azalma söz konusu olmasına rağmen 2019 yılından önce çalışılan tez sayısına göre fazla olması, son yıllarda sosyal bilgiler alanında vatandaşlık eğitimine yönelik tez çalışmalarına eğilimin arttığını göstermektedir. Bunun 2016 yılında ülkemizde yaşanan toplumsal problemlerin bir yansıması olduğu; "Vatan, Vatandaşlık" gibi kavramların tartışılmasını ve dolayısıyla bilimsel olarak da irdelenmesini gerekli kıldığı düşünülmektedir.

Tablo 4. Lisansüstü Düzeylerine Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Düzy	Yüksek lisans tezi	33
	Doktora tezi	15

Tablo 4'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan 48 tezin 33'ü yüksek lisans, 15'i doktora düzeyindedir. Yüksek lisans düzeyindeki tezlerin sayıca fazla olması, bu düzye uygun programların doktora düzeyine uygun eğitim veren programlardan fazla olmasından kaynaklandığı ve bu sebeple öğrenci yoğunluğunun da doktora düzeyine göre daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5. Tezlerin Yazıldığı Üniversiteye Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Üniversite	Marmara Üniversitesi	11
	Gazi Üniversitesi	5
	Elâzığ Fırat Üniversitesi	3
	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	3
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	3
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
	Erzurum Atatürk Üniversitesi	2
	Yıldız Teknik Üniversitesi	2
	Gaziantep Üniversitesi	2
	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
	Edirne Trakya Üniversitesi	1
	Çanakkale Üniversitesi	1
	Balıkesir Üniversitesi	1
	Niğde Üniversitesi	1
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
	Amasya Üniversitesi	1
	Antalya Akdeniz Üniversitesi	1
	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1
	Aksaray Üniversitesi	1
	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
19 Mayıs Üniversitesi	1	
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	

Tablo 5'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin 11'i Marmara üniversitesinde, 5'i Gazi üniversitesinde yapılmıştır. Geri kalan 32 tez ise diğer üniversitelere dağılmıştır. Tezlerin çoğunluğunun Marmara Üniversitesi'nde yapılmasının, Türkiye'nin geçmişten günümüze halen önde gelen üniversitelerinden biri olmasının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 6. Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Yöntem	Nitel	17
	Nicel	10
	Karma	21

Tablo 6'ya göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerde en çok kullanılan yöntemin karma yöntem olduğu saptanmıştır. Tablo incelendiğinde tezlerin 21'i karma araştırma yaklaşımı; 17'si nitel, 10'u nicel araştırma yaklaşımıyla yazılmıştır. Son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalarda karma ve nitel araştırma yaklaşımına eğilimin arttığı tespit edilmiştir. Bu durum benzer bir şekilde incelenen 48 tezde de saptanmıştır. Bunun sebebinin problemin araştırmacılar tarafından derinlemesine ele alınmak istenmesi ve olayları, olguları araştırılan kişinin veya argümanın gözüyle görülmesinin gerekli olduğu düşüncesidir.

Tablo 7. Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Çalışma Grubu	Öğretmenler	12
	Öğretmen adayları	11
	Öğrenciler	9
	Yazılı Kaynaklar	8
	Öğrenciler ve öğretmenler	5
	Öğretmenler ve öğretmen adayları	3

Tablo 7'ye göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerde 12 tezde öğretmen, 11 tezde öğretmen adayı, 9 tezde öğrenci ve 8 tezde yazılı kaynaklardan oluşan çalışma grupları tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada bulunduğu karma çalışma grupları da mevcuttur. Dolayısıyla çalışma grubu, öğretmenler öğrenciler ve öğretmen adaylarından oluşan tezlerin, sayıca fazla olduğu görülmektedir. Karma ve nitel araştırmalara artan eğilim sebebiyle araştırmacıların; olayların, olguların irdelenmesi için durumu bire bir yaşayanlardan oluşan çalışma gruplarını tercih etmeye yöneldikleri söylenebilir.

Tablo 8. Tezlerin Nicel Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Nicel Veri Toplama Araçları	Anket	25
	Başarı testi	4
	Tutum ölçeği	6
	Kişisel bilgi formu	2
	Kavram testi	1

Tablo 8'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine incelenen 48 tezde en çok kullanılan nicel veri toplama aracının anket olduğu tespit edilmiştir. Nicel araştırmalarda anketler, araştırmacılara sağladığı avantajlardan dolayı genellikle tercih edilen veri toplama araçlarıdır. Tablo 6'ya göre 10 tezde nicel, 21 tezde ise karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Toplamda 31 tezde nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Tabloya göre toplam 31 tezde 38 adet nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Dolayısıyla bazı tezlerde birden fazla ve farklı türde nicel veri toplama aracı kullanıldığı saptanmıştır.

Tablo 9. Tezlerin Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Nitel Veri Toplama Araçları	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	26
	Doküman inceleme	9
	Günlükler	4
	Görüşme	3
	Gözlem	3
	Anket	3
	Açık uçlu soru formu	3
	Tam yapılandırılmış görüşme formu	2
	Kavram tanımlama yapıları	2
	İçerik analizi	2
	Odak grup görüşmesi	1
	Kavram karikatürü	1
	Kavram bulmacası	1
	Kavramsal değişim metni	1
	Yapılandırılmış grid	1

Tablo 9'a göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan 26 tezde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, nitel araştırmalarda yüz yüze gelinerek güven ve empatiye dayalı iletişim ortamının sağlanmasına olanak tanır. Olguları daha derinlemesine ele alabilmek, araştırmaya esneklik sağlanması ve sağlıklı bir veri toplama süreci gerçekleştirilebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formlarının araştırmacılar açısından daha çok tercih edilmesinin doğal bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Tablo 9'a göre yarı yapılandırılmış görüşme formlarından sonra en sık tercih edilen veri toplama aracı 9 tezde doküman incelemedir. 4 tezde günlükler ve görüşme, gözlem, anket ve açık uçlu soru formları bu sırayı takip

etmektedir. Bununla beraber nitel, nicel ve karma yöntemle yapılan tezlerin çoğunluğunda birden fazla ve farklı türde veri toplama araçları tercih edildiği görülmüştür. Bu durumun, araştırmaların güvenilirliği bakımından olumlu olduğu düşünülmektedir.

Tablo 10. Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Desenler	Tarama modeli	26
	Durum çalışması	6
	Eylem araştırması	5
	Fenomenoloji	5
	Paralel karma desen	5
	DeneySEL model	4
	Ardışık açıklayıcı desen	4
	Temel nitel araştırma	3
	İç içe desen	1
	Anlatı sorgulaması	1
	Tarihsel araştırma modeli	1

Tablo 10'a göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık konuları üzerine yapılan tezler çoğunlukla tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu sonucun nicel araştırma yaklaşımının ağırlıklı olduğu karma araştırma yöntemlerinin çoğunlukta olmasıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç, tablo 6'da ulaşılan bulgularla da örtüşmektedir. Ayrıca 6 tez durum çalışmasına göre desenlenmiş olup; eylem araştırması, fenomenoloji ve paralel karma desenlerin kullanıldığı tezlerinde aynı sayıda olduğu saptanmıştır. Son yıllarda nitel ve karma yöntem araştırmalarına artan eğilimin doğal bir sonucu olarak nitel araştırma desenlerini tercih etmeye eğilimin arttığı söylenebilir.

Tablo 11. Tezlerin Çalışma Grubu Büyüklüğüne Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Çalışma Grubu Büyüklüğü	0-100	23
	101-200	6
	301-400	6
	601-700	3
	401-500	2
	1001-1100	2
	1101-1200	2
	201-300	1
	501-600	1
	701-800	1
	801-1000	1

Tablo 11'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık konuları üzerine yapılan tezlerde çalışma grubu büyüklüğü en çok 0-100 arasındadır. 0-100 arası katılımcının bulunduğu tezleri, 101-200 301-400 arası katılımcının bulunduğu tezler takip etmektedir. 3 tezde 601-700 arası katılımcı tercih edilmiştir. 401-500, 1001- 1100 ve 1101-1200 aralığında katılımcının bulunduğu 6 tez, 2'şerli olacak şekilde dağılım göstermiştir. Tablodaki sonuca göre 23 tez ile en çok tercih edilen çalışma grubu aralığının 0-100 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumun, nitel araştırma yaklaşımına artan eğilimin doğal bir sonucu olarak, araştırmacıların da daha küçük örneklem grupları tercih etmeye yönelmeleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir.

Tablo 12. Tezlerin Anahtar Kelimelerine Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Anahtar Kelimeler	Vatandaşlık eğitimi	18
	Sosyal bilgiler	17
	Vatandaşlık	16
	Sosyal bilgiler eğitimi	9
	Sosyal bilgiler öğretmeni	8
	Küresel vatandaşlık	8
	Sosyal bilgiler öğretmen adayı	6
	Sosyal bilgiler öğretim programı	5
	Aktif vatandaş	4
	İlköğretim	3
	Dijital vatandaşlık	3
	Demokrasi	3
	İnsan hakları	3
	Eylem araştırması	3
	Diğer	64
	Anahtar kelimeleri olmayan tezler	18

Tablo 12'ye göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimeler konu alanlarıyla doğrudan alakalı olan "Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık" kelimeleri olmuştur. En sık kullanılan kelimeleri, "Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Küresel Vatandaşlık, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı" kelimeleri takip etmektedir. Diğer anahtar kelimelerden bazılarını ise "Hukuki Düzenlemeler, Değerler Eğitimi, Siyasal Sosyalleşme, Vatandaşlık Yeterlilikleri, İdeoloji, Kemalizm, Çok Kültürlülük, Çevre Okuryazarlığı, Demokratik Bilinç" gibi kelimeler oluşturmaktadır.

Tablo 13. Tezlerin Kaynakça Sayılarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Kaynakça Sayısı	101-150	16
	51-100	15
	151-200	8
	201-250	5
	251-300	0
	0-50	2
	301-350	2

Tablo 13'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin 16'sında 101-150 arası kaynakça, 15'inde 51-100, 8'inde 151-200, 5'inde 201 ile 250 arası kaynakça kullanılmıştır. 0-50 ve 301-350 arasında kaynakça sayısını içeren tezler ikişer tane iken; yapılan tezlerin hiçbirinde 0-50 adet arasında kaynakça kullanılmamıştır. Bu bulgulara göre, sosyal bilgiler dersi vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin kaynakça sayısı çoğunlukla 101-150 arasındadır.

Tablo 14. Tezlerin Yerli Kaynakça Sayılarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Yerli Kaynakça Sayısı	51-100	22
	101-150	15
	0-50	6
	151-200	4
	201-250	1

Tablo 14'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin 22'sinde 51-100 arası yerli kaynakça, 15'inde 101-150 arası yerli kaynakça, 6 tanesinde 0-50 arası yerli kaynakça, 4'ünde 151-200 arası yerli kaynakça, 1'inde 201-250 arası yerli kaynakça kullanılmıştır. Bu verilere göre sosyal bilgiler alanında vatandaşlık konuları üzerine yapılan tezlerde 51-100 arası yerli kaynakça daha sıklıkla kullanılmaktadır.

Tablo 15. Tezlerin Yabancı Kaynakça Sayılarına Göre Dağılımı

	Kod	Frekans
Yabancı Kaynakça Sayısı	1-50	32
	51-100	14
	101-150	1
	151-200	1
	0	0

Tablo 15'e göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin 32'sinde 1-50 arasında yabancı kaynakça, 14'ünde 51-100 arasında yabancı kaynakça, 101-150 ve 151-200 arası yabancı kaynakça sayısı birer tanedir. Bu verilere göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konulu tezlerde en çok 1-50 arasında yabancı kaynakça sayısı kullanılmıştır. Yabancı kaynak kullanılmayan tez olmamasının yapılan tezlerin kalitesi bakımından olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yazılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2005-2020 yılları arasında yazılan 48 lisansüstü tez incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre araştırmacıların 22'si kadın, 26'sı erkek araştırmacıdır. Tezlerin, 13'ü Yardımcı Doçent Doktor, 17'si Profesör Doktor, 23'ü Doçent Doktor unvanına sahip akademisyenler tarafından yürütülmüştür. Tezler yıllara göre dağılımları bakımından incelendiğinde 2005 yılında tez çalışılmadığı görülmüştür. En fazla tez, 2019 yılında çalışılmıştır. 2020 yılında çalışılan tezlerde 2019'a göre azalma söz konusu olmasına rağmen 2019 yılından önce çalışılan tez sayısına göre fazla olması son yıllarda bu alanda çalışılan vatandaşlık konulu tez çalışılmasına yönelik eğilimin arttığını göstermektedir. Çevresel faktörler ve toplumsal meseleler bireylerin siyasal süreçlere katılımını etkileyen unsurlardır (Som ve Karataş, 2015). Dolayısıyla bu sonucun, 2016 yılında ülkemizde yaşanan toplumsal problemlerin bir yansıması olduğu; "Vatan, Vatandaşlık" gibi kavramların tartışılmasını ve dolayısıyla bilimsel olarak da irdelenmesini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin 33'ü yüksek lisans, 15'i doktora düzeyindedir. Lisansüstü eğitimde yaşanan yabancı dil sorunu, ekonomik sıkıntılar, tez danışmanı ile ilgili sorunlar, üniversitelerde lisansüstü öğrenim gören öğrencilere yönelik araç-gereç ve kaynak temininin yeterli düzeyde olmaması, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması gibi sorunlar lisansüstü eğitime devam etmek isteyen öğrencileri olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla, eğitime doktora programıyla devam eden öğrenci sayısı yüksek lisans düzeyine göre daha az olmaktadır (Çoruk, Çağatay ve Öztürk, 2016; Karaman ve Bakırcı, 2010). İncelenen 48 tezde ulaşılan bu sonucun, lisansüstü eğitimde yaşanan zorlukların doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. 11 tez Marmara Üniversitesi'nde, 5 tez Gazi Üniversitesi'nde yapılmıştır. Geri kalan 32 tez ise diğer üniversitelere dağılmıştır. Üniversitelerin ismi(markası), bulunduğu il, kampüs şartları ve okulun sunduğu eğitim imkânları gibi pek çok faktör tercih edilme oranını ve okulda bulunan öğrenci yoğunluğunu doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla, tezlerin çoğunluğunun Marmara Üniversitesi'nde

yapılması; ülkemizdeki öğrenci profilinin tercih eğilimlerinin doğal bir sonucudur (Bardakçı, 2019). Tezlerde en çok kullanılan yöntemin karma yöntem olduğu saptanmıştır. Tezlerin 21'i karma araştırma yaklaşımı; 17'si nitel, 10'u nicel araştırma yaklaşımıyla yazılmıştır. 12 tezde öğretmen, 11 tezde öğretmen adayı, 9 tezde öğrenci ve 8 tezde yazılı kaynaklardan oluşan çalışma grupları tercih edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ve öğretmenlerin bir arada kullanıldığı karma çalışma grupları da mevcuttur. Dolayısıyla öğretmenler öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan tezlerin, sayıca fazla olduğu görülmektedir. İncelenen 48 tezde en çok kullanılan nicel veri toplama aracının anket olduğu tespit edilmiştir. Nicel araştırmalarda anketler, araştırmacılara, az bir masrafla, kısa sürede büyük kitlelere ulaşma olanağı tanımaktadır. Her ne kadar, nicel araştırmalarda genellikle tercih edilen veri toplama araçları olsalar da anket araştırmaları katılımcıların samimiyetleri ve elde edilen bulguların yüzeysel kalması bakımından eleştirilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Saptanan bulgulara göre, tezler yöntemleri bakımından incelendiğinde 10 tezde nicel, 21 tezde karma araştırma yöntemi tercih edildiği görülmüştür. Toplamda 31 tezde 38 adet nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu durumda, bazı tezlerde birden fazla ve farklı türde nicel veri toplama aracı kullanıldığını söylemek mümkündür. 26 tezde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, nitel araştırmalarda yüz yüze gelinerek güven ve empatiye dayalı iletişim ortamının sağlanmasına olanak tanır (Arı, 2019). Araştırmaya esneklik sağlama ve detaylı bir veri toplama süreci gerçekleştirebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacılar açısından daha çok tercih edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından sonra en sık tercih edilen veri toplama aracı 9 tezde doküman incelemesidir. Bununla beraber nitel, nicel ve karma yöntemle yapılan tezlerin büyük çoğunluğunda birden fazla ve farklı türde veri toplama araçları tercih edildiği görülmüştür. Bu durumun, araştırmaların geçerliği güvenilirliğini arttırması bakımından olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi konusunda yapılan bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunda nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bulgusuna ulaşmıştır. Nitel araştırmalarda, mülakatlarda yarı yapılandırılmış görüşme formları, doküman incelemesinde genellikle bilgi formları ve nicel araştırmalarda genellikle anket ve tutum ölçekleri sıklıkla tercih edilmektedir. Karma araştırma yönteminde ise birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı belirlenmiştir. Birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalarda en fazla görüşme formlarının diğer veri toplama araçlarıyla beraber tercih edilmekte olduğu saptanmıştır. Çalışmalarda en çok tercih edilen örneklem gruplarını öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır (Kuş ve Yakar, 2017). Bu sonuçlar benzer bir şekilde incelenen 48 tezde de saptanmıştır ve çalışmanın sonuçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir. Tezler çoğunlukla tarama modeline göre desenlenmiştir. Sonucun nicel araştırma yaklaşımının ağırlıklı olduğu karma araştırma yöntemlerinin çoğunlukta olmasıyla alakalı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca 6 tez durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Eylem araştırması, fenomenoloji ve paralel karma desenlerin kullanıldığı tezlerin aynı sayıda olduğu saptanmıştır. Son yıllarda nitel ve karma yöntem araştırmalarına artan eğilimin bir sonucu olarak nitel araştırma desenleri tercih edilmiştir (Ocak, 2020). Günümüze ve geleceğe yönelik güncel ve aktif vatandaş yetiştirme kriterlerinin belirlenebilmesi, farklı ve derinlemesine bakış açıları yakalayabilmemiz açısından özellikle eğitimde eylem araştırmalarının yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir (Çalışkan ve Serçe, 2018; Güven, 2019). Tezlerde çalışma grubu büyüklüğü en çok 0-100 arasındadır. Sonuca göre 23 tez ile en çok tercih edilen çalışma grubu aralığının 0-100 arasında olması nitel araştırma yaklaşımına artan eğilimin doğal bir sonucu olarak, araştırmacıların da daha küçük örneklem grupları tercih etmeye yönelmeleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir. Araştırmacıların tercihleri ve yapılan bilimsel araştırmalar, nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği bilimsel araştırmalarda genellikle küçük örneklem grupları kullanmaya eğilimin daha fazla olduğu yönündedir (Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve

Bülbül, 2017). Yapılan tezlerde en çok kullanılan anahtar kelimeler konu alanlarıyla doğrudan alakalı olan “Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık” kelimeleri olmuştur. En sık kullanılan “Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Küresel Vatandaşlık, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı” kelimeleri olması, Vatandaşlık eğitimi konularının Sosyal bilgiler alanı ve ders içeriğiyle doğrudan ilgili olmasının bir sonucudur. Diğer anahtar kelimelerden bazılarını ise “Hukuki Düzenlemeler, Değerler Eğitimi, Siyasal Sosyalleşme, Vatandaşlık Yeterlilikleri, İdeoloji, Kemalizm, Çok Kültürlülük, Çevre Okuryazarlığı, Demokratik Bilinç” gibi kelimeler oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler alanı Vatandaşlık Eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin 16’sında 101-150 arası kaynakça, 15’inde 51-100, 8’inde 151-200, 5’inde 201 ile 250 arası kaynakça kullanılmıştır. 0-50 ve 301-350 arasında kaynakça sayısını içeren tezler ikiye tane iken; yapılan tezlerin hiçbirinde 0-50 adet arasında kaynakça kullanılmamıştır. Bu bulgulara göre, Sosyal Bilgiler alanı Vatandaşlık Eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerin kaynakça sayısı çoğunlukla 101-150 arasındadır. Tezlerin 22’sinde 51-100 arası yerli kaynakça, 15’inde 101-150 arası yerli kaynakça, 6 tanesinde 0-50 arası yerli kaynakça, 4’ünde 151-200 arası yerli kaynakça, 1’inde 201-250 arası yerli kaynakça kullanılmıştır. Bu verilere göre 51-100 arası yerli kaynakça daha sıklıkla kullanılmaktadır. 32 tezde 1-50 arasında yabancı kaynakça, 14 tezde 51-100 arasında yabancı kaynakça, 101-150 ve 151-200 arası yabancı kaynakça sayısı birer tanedir. Yapılan tezlerde en çok 1-50 arasında yabancı kaynakça sayısı kullanılmıştır. Yabancı kaynak kullanılmayan tez olmamasının yapılan tezlerin kalitesi bakımından olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler alanı vatandaşlık eğitimi konuları üzerine yapılan tezlerde nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırmasına daha çok yer verilebilir. Sosyal Bilgiler dersi, ilkokul 4. sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından; ortaokul 5-6 ve 7. sınıf düzeyinde ise sosyal bilgiler branş öğretmenleri tarafından verilmektedir. Bu sebeple, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin bulunduğu çalışma gruplarıyla gerçekleştirilecek derinlemesine araştırmalar, verilen eğitimin kalitesinin objektif bir şekilde ele alınması, iyileştirilmesi ve dersin geleceği hakkında önemli bulgular elde edilebilmesi açısından faydalı olabilir. Bireylerin sosyal bilgiler eğitiminde velilerin rolü ve etkisinin ne olduğu konusu da araştırmalara dâhil edilebilir. Bu sebeple, ortaokul düzeyindeki öğrencilerden ve velilerinden oluşan çalışma grupları üzerinde eylem araştırmaları gerçekleştirilebilir. Yapılan tezlerde yabancı kaynak kullanımı mevcuttur. Bu sonucun her ne kadar olumlu olduğu düşünülse de yabancı kaynak okuma oranının iyileştirilmesi ve artırılması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Arı, A. (Ed.). (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 556-565. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1803>
- Bardakçı, S. (2019). Öğrencilerin üniversite ve bölüm tercihlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO. örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 356-373. <http://esjournal.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/50375/615244> sayfasından erişilmiştir.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59094/850510> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, M. ve Serçe, H. (2018). Türkiye’de eğitim alanındaki eylem araştırması makaleleri: Bir içerik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 57-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59094/850510> sayfasından erişilmiştir.
- Çelikkaya, T. ve Kürümoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 104-120.
- Çelikkaya, T., Öztürk-Demirbaş, Ç., Yıldırım, T. ve Yakar, H. (2020). *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-178.
- Daşcan, Ö. (2020). *Ortaokul Programı 5-8. Sınıflar/ Türkçe- Sosyal Bilgiler*. Ankara: Anı.
- Demir, S. B. (Ed.). (2016). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Anı.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güven, A. (2019). Sosyal bilgiler ve vatandaşlık bilgisi. İ. H. Demircioğlu, S. Kaymakçı ve E. Demircioğlu (Ed.), *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi araştırmaları el kitabı* içinde (s. 805-827). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114. [.https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48557/616554](https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48557/616554) sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, Y. (2020). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. T. Çelikkaya, Ç. Ö. Demirbaş, T. Yıldırım ve H. Yakar (Ed.), *Yeni program ve ders içeriklerine göre sosyal bilgiler öğretimi-ı* içinde (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 2148-2314. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/408559> sayfasından erişilmiştir.
- Kuş, Z. ve Yakar, H. (2017). Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), 486-513.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul 4, 5, 6, 7. sınıflar*. Ankara: Meb Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Merey, Z. (2019). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Merey, Z., Karatekin, K. ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD*, 32(3), 795-821.
- Ocak, G. (2020). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oral, B. ve Çoban, A. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (Ed.). (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Öztürk C., İbrahimoglu, Z. ve Yıldırım, G. (Ed.). (2020). *Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2021). Nitel araştırma yöntemi. F. Nevrasesgie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem teknik analiz ve yaklaşımları* içinde (s.12-24). Ankara: Anı.
- Som, İ. ve Karataş, H. (2015). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-50. <https://doi.org/10.29065/usakead.232402>
- Şahin, M., Göğebakan-Yıldız, D. ve Duman, R. (2011). Türkiye’deki sosyal bilgiler eğitimi tezleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-121. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179020> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28.
- Şimşek, S. (2020). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Anı.
- Şimşek, U., Tıkman, F., Yıldırım, E. ve Şentürk M. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 913-925.
- Tay, B. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını. R. Turan ve K. Ulusoy. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde. (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Topkaya, Y. ve Şentürk, M. (2019). Vatandaşlık ve sosyal bilgiler ilişkisi. C. Kara (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 103-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.). (2013). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, F. (2019). *Vatandaşlık yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education Online*, 79-92. <http://ilkogretim-çevrimiçi.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yök Akademik. (2021). *Yükseköğretim akademik arama*. <https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama> sayfasından erişilmiştir.

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

- Akbakla, M. U. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının vatandaşlık tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akpınar, B. (2019). *İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık ile ilgili kavram yanlışlarının incelenmesi ve giderilmesi: Bir eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, İ. N. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: Eylem araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arcanlı, Ç. (2019). *Etkin vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Aslan, M. (2008). *Vatandaşlık bilgisi üzerine Türkiye’de yapılan hukuki düzenlemeler ve 2005-2006 sosyal bilgiler müfredatına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Aslan S. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Fırat, Dicle, Siirt, Adıyaman Üniversiteleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Aygün, M. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık durumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Balbağ, N. L. (2016). *İlkokul sosyal bilgiler dersi bağlamında öğrenci ve öğretmenlerin küresel vatandaşlık algıları*. Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bengiç-Çolak, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde hizmet ederek öğrenme yaklaşımının vatandaşlık eğitimindeki rolü*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Civek, B. D. (2008). *Yeni sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf programlarında vatandaşlık eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iyi vatandaşlık algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çiftçi, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin çevresel sorumlu vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Durmuş, G. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık ve çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Durmuş, M. Ş. (2020). *Ortaokul sosyal bilgiler müfredatında vatandaşlık eğitimi yaklaşımı ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekici, Ö. (2018). *Ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdilmen, Ş. (2012). *Niğde üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin çevresel vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi ve sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin durumu ile karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Eryılmaz, E. (2019). *Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarının uygulanabilirliği hakkında öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Esen, H. (2011). *Sosyal bilgiler öğretim programındaki insan hakları ve vatandaşlık bilinci ile ilgili konuların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Fidan-Mızrak, N. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlık niteliklerine ilişkin düşüncelerinin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gök, M. S. (2020). *Sosyal bilgiler eğitiminde vatandaşlık duygusunun sinema filmleriyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Göl, E. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- İkinci, İ. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İler, Z. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi vatandaşlık kazanımlarını günlük yaşamlarında kullanımları*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İpek, İ. (2011). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler öğretim programındaki hedeflere uygunluğu yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji- vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923- 1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kırıkçı, A. C. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkinlik temelli bir model oluşturma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Malkoç, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Naci, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerinin belirlenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özkan, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ve küresel vatandaşlık görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşlık anlayışlarına yönelik bir anlatı sorgulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özünel, S. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının kimlik inşası ve vatandaşlık bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sabancı, O. (2008). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili kavramsal anlamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, İ. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlere uygulanan seminer ve öğrencilere yapılan etkinliklerin katkıları bakımından dijital vatandaşlık olgusu*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarıcan, E. (2006). *1998 ile 2004 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının vatandaşlık değerleri açısından karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Söğüt, M. (2019). *Sosyal bilgiler dersi 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters yüz sınıf modeline göre işlenmesinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Süvari, Ş. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ege Bölgesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şiraz, F. (2020). *Politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama*. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Tarhan, E. (2019). *Vatandaşlık bağlamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatanseverlik tutumları ve görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Tatan, M. (2016). *Yabancı uyruklu öğrencilerin vatandaşlık algılarına sosyal bilgiler dersinin etkisi: tokat ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Tıraşoğlu, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde ilköğretim öğrencilerinin vatandaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin kazanım düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ünlü, A. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel vatandaşlık algıları ve sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık eğitimine yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yaşar, R. (2007). *Suudi Arabistan'daki mutavassıt (ortaokul)1. Sınıf tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi programları ile Türkiye'deki 6. Sınıfsosyal bilgiler eğitimi programının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Araştırma sürecinde her yazarın katkı oranı %50 olmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 418-442 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1011687

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Türkiye’de Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımına Yönelik Yapılan Çalışmaların Sistemik İncelemesi*

A Systematic Review of Studies on the Use of Web 2.0 Tools in Language Teaching in Turkey

Zehra Yaşar Sağlık, Mustafa Yıldız

ÖZ

Bu çalışmada, Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik çalışmaların sistemik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Sistemik literatür tarama metodunun kullandığı bu çalışmada, incelemeler 58 çalışma üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar araştırmacı tarafından geliştirilen “veri toplama formu” aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmaların genel özellikleri (yayın yılı, yayın türü, disiplin alanı, katılımcı düzeyi), yöntemi (araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, değişken türü) uygulama süreci (uygulama süresi, Web 2.0 araçları, Web 2.0 Araç Sayısı) ve sonuçları (araştırma sonuçları, araştırmalara yönelik görüşler, araştırmalara yönelik öneriler) ayrı ayrı ele alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çalışmaların son beş yılda yoğunluk kazandığı, Web 2.0 araçlarının hem Türkçe hem de yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı ve kelime hazinesini arttırdığı, temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Okullardaki teknolojik alt yapı, donanım ve araç gereç eksikliğinin araştırmaların uygulama sürecini olumsuz etkilediği, öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to systematically examine the studies on the use of Web 2.0 tools in language teaching in Turkey. 58 studies were examined using the systematic literature review method. The studies analyzed within the scope of the research were examined through the "data collection form" developed by the researcher. The general characteristics (year of publication, type of publication, discipline area, level of participant), method (research approach, research design, type of variable), implementation process (implementation period, Web 2.0 tools, number of Web 2.0 tools) and results (research results, research opinions, suggestions for researches) of the studies were analyzed separately. Descriptive content analysis method was used in the analysis of the data. It has been found out that the studies on this subject have increased in the last five years, and that Web 2.0 tools improve reading, writing, listening and speaking skills in both Turkish and foreign language teaching; increase academic success and vocabulary; and develop affective and cognitive features for basic language skills. It has been determined that the lack of technological infrastructure and equipment in schools negatively affects the implementation process of the research, and that the knowledge of teachers, teacher candidates and students about Web 2.0 tools is insufficient.

Yazar Bilgileri

Zehra Yaşar-Sağlık

Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
zyasar1410@gmail.com

Mustafa Yıldız

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye
myildiz52@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Dil öğretimi
Web 2.0 araçları
Sistemik derleme

Keywords

Language teaching
Web 2.0 tools
Systematic review

Makale Geçmişi

Geliş: 18/10/2021

Düzeltilme: 17/11/2021

Kabul: 18/11/2021

Atıf için: Yaşar-Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye’de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistemik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışma birinci yazar tarafından hazırlanmakta olan doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

Giriş

Tarihsel açıdan bakıldığında insanlar arasında çeşitli şekillerde bilgi alışverişi yapıldığı görülmektedir. Bu bilgi alışverişi ne şekilde yapılırsa yapılsın asıl amaç iletişim kurmaktır. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli unsur ise dildir. Dil canlı bir varlıktır. Dilin canlı olma özelliği toplumla birlikte şekillenmiş olmasından kaynaklıdır. Toplumun gelişimine paralel olarak dil de aynı oranda gelişme göstermiştir. Bu gelişim sonucunda insanlar arasındaki iletişim daha da ileri düzeye ulaşmış ve bu sayede dilin iletişimdeki işlevi artmıştır.

Dili, insanların düşündüklerini ve duyduklarını iletmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmalarda kullanılan araç olarak tanımlamak mümkündür (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016, s. 199). Dil, bir yönüyle sözcüklerle duygu, düşünce ve isteklerin aktarımını sağlarken diğer bir yönüyle de kültürün gelecek nesillere taşınmasında aktif rol oynar. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2011, s. 10) dilin, bir uzlaşmalar sistemi olduğunu, toplumsal gelişmelere koşut olarak geliştiğini veya yoksullaştığını, ses, şekil ve cümle bilgisinin dilin değişmez kuralları olduğunu, toplum hayatında birleştirici bir işlev üstlendiğini ve kültürün aktarıcısı rolünü üstlendiğini belirtmiştir. Akyol ve Şahin (2019, s. 213) ise dilin kültürün ve iletişimin ana malzemesi olduğunu, bir milleti millet yapan ve bir arada tutan en önemli unsur olduğunu ifade etmiştir.

Geçmişte okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin fonksiyonel amaçlar için kullanılması olarak tanımlanan okuryazarlık, teknolojinin hayatımızın bir parçası olmasıyla birlikte günümüzde artık “yeni okuryazarlık” olarak tanımlanmaktadır (Destebaşı, 2016, s. 898). Bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte okuryazarlık geleneksel anlamda basılı materyallere dayalı okuma ve kâğıt-kalem kullanarak içerik oluşturmadan, çevrim içi okuma ve çevrim içi anlam oluşturmaya doğru kaymıştır (Yamaç, 2018, s. 384). Dijital çağda etkili okuma, çevrimiçi olarak okunan veya dijital olarak karşılaşılan materyalleri arayabilen, değerlendirebilen ve yorumlayabilen kritik okuyucular olmayı gerektirmiştir (Ng ve Graham, 2017, s. 21). Kritik okuyucuların, çevrimiçi okuma ve anlama sırasında; önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilgileri eleştirel olarak değerlendirme, bilgiyi sentezleme ve bilgiyi iletme için okuma ve yazma olmak üzere yeni beceri ve stratejiler kullanması gerekmiştir (Leu, Zawilinski, Forzani ve Timbrell, 2014, s. 315). Dolayısıyla okuryazarlığa dair geleneksel yaklaşımın ve öğretim yöntemlerinin, teknolojik gelişmelerle birlikte önemli oranda değişikliğe uğradığı söylenebilir. Teknolojiye dayalı yeni okuryazarlık daha çok teknolojik aletlerin sağladığı görsel ve işitsel materyallerle yeni bir boyut kazanmış hem öğretim yöntem ve tekniklerinde hem de öğrencilerin sahip olması gereken okuma ve yazma becerilerinde değişimin yaşanması kaçınılmaz olmuştur.

Günümüzde çocuklar tabletler, cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlarla çevrili dijital bir dünyaya gözlerini açmaktadır. Prensky (2001, s. 1) yirminci yüzyılın son on yıllarında dijital teknolojinin gelişi ve hızla yayılmasıyla 2000’li yılların öğrencilerinin farklılaştığını, onların teknoloji ile büyüyen ilk nesil olduğunu, bilgiyi öncekilerden farklı şekilde düşündüklerini ve işlediklerini belirtmiş, bu nedenle bu yeni öğrencilerin farklı bir şekilde adlandırılması gerektiği konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda onları temsil edecek en kullanışlı ismin “dijital yerli” olduğu kanısına ulaşmıştır. Teknoloji ile doğan kuşağın kendine özgü dijital bir dili olması ve bu dili kendi ana dilleriymiş (native speaker) gibi konuşmaları nedeniyle “dijital yerli” (digital native) kavramını kullanmayı uygun bulmuştur. Dijital dünyada doğmamış kuşağı nitelemek için de “dijital göçmen” kavramını kullanmıştır. Dijital yerliler genellikle şu anki dijital çağda doğmuş, teknolojiyle genç yaşta karşılaşmış, teknolojik dili gelişmiş ve yeni öğrenen nesil olarak tanımlanırken, dijital göçmenler ise dijital ortamda doğmamış ve daha sonra teknolojik ekipman kullanma niyet veya iradesini edinmiş ya da yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde teknolojik ekipman kullanma ihtiyacını yaşamış nesil olarak

tanımlanmaktadır (Uygarer, Uzunboylu ve Özdamlı, 2016, s. 625). Teknolojinin yaygınlaşma süreci aynı zamanda dijital göçmen ve yerli ayrımının belirlenmesinde rol oynamıştır. Nesiller arasındaki dijital ayrımın teknoloji kullanımı ve becerilerinde yaşa bağlı farklılıklar olması nedeniyle yapıldığı söylenebilir. Bu nedenle, 1980 öncesi doğanlar teknolojiden uzak bir ortamda büyüdüğü için dijital göçmenler olarak adlandırılırken, 1980 sonrası doğanlar teknolojinin içerisinde ve teknolojik aletlerle iç içe büyüdüğü için dijital yerliler olarak adlandırılmaktadır (Guo, Dobson ve Petrina, 2008; Prensky, 2001). Bu kavramların ortaya çıkmasında rol oynayan bir diğer faktör ise nesillerin bilgiye erişim noktasındaki farklılıkları olduğu söylenebilir. Dijital yerliler olarak anılan çocuklar ve gençler Google aramaları yürütür, Wikipedia'yı kullanır, çevrimiçi haberleri tarar ve çevrimiçi sohbet gruplarından bilgi alırken, önceki nesiller kütüphaneye gider, gazete satın alır ve kütüphanecilerle konuştular (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 6). Bilgiye erişim yöntemleri ve araçları göz önünde bulundurulduğunda dijital yerlilerin bilgiyi daha kısa sürede ve hızlı bir şekilde elde ettiği söylenebilir çünkü, dijital yerliler benzer yaşlarda dijital göçmenlere göre hem yerel hem de küresel olarak daha fazla bilgiye maruz kalmaktadırlar (Alex, Autry ve Berge, 2011, s. 460).

Bu bağlamda, dil öğretim yöntemleri de 20. yüzyılın ortalarından sonra sürekli bir değişim içerisinde olan görsel ve işitsel sistemlerden yoğun bir şekilde etkilenmiş, bu etkileşim ise teknolojiyle desenlenmiş farklı dil öğretim yaklaşımlarını beraberinde getirmiştir (Demirdöven, Üngören ve Horzum, 2019, s. 455). Çünkü teknolojik araçlar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve performanslarını etkin bir şekilde destekleme potansiyeline sahiptir. 21. yüzyıl sınıflarında, dijital teknolojik araçlar geleneksel araçlara kıyasla daha zengin ve daha geniş bir bilgi dizisi sağlamaktadır. Özellikle 2019 yılı aralık ayında Çin'de başlayıp, tüm dünyaya yayılmaya başlayan Covid-19 pandemisi sonrasında çevrim içi eğitimler ve birçok teknolojik araç hayati bir önem kazanmıştır. Covid-19'un dünyada bir pandemi hâline dönüşmesi salgının yaşandığı bütün ülkelerde, örgün eğitim sistemlerini etkilemiş ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yerine kullanılmasına yol açmıştır (Yamamoto ve Altun, 2020, s. 32). Pandemi nedeniyle gerçekleştirilemeyen yüz yüze eğitim faaliyetleri bütün örgün eğitim kademlerinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Pandemi öncesinde dahi yaygın olarak kullanılan birçok teknolojik aracın kullanımı pandemiyle birlikte bir zorunluluk hâline gelmiştir. Bu süreçte bilgisayar, tablet, internet, etkileşimli ortamlar, akıllı telefonlar vb. eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bileşenleri hâline gelmiş, çok sayıda eğitsel yazılım geliştirilmiş ve evler adeta çevrimiçi okullar durumuna gelmiştir. Ayrıca pandemi dönemi öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yer alan, öğrencilere iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını amaçlayan; bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel becerilerin yer aldığı dijital yetkinliğin öğrencilere ve öğretmenlere kazandırılmasını zorunlu kılmıştır. Sarı ve Nayır (2020) Covid 19 sürecinin zorunlu olarak öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji becerilerini arttırdığını, öğretmenlerin dijital cihazları eğitime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilerini geliştirdiğini, yeni çevrimiçi öğrenme platformlarının oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Hem uzaktan eğitim sürecinde hem de öncesinde; 3D, animasyon, anket, dijital pano, e- kitap, fotoğraf ve resim, harita, karikatür, robotik kodlama, logo yapım, oyun yapım, poster yapım, sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik, sanal gezi, sınav-quiz, slayt-sunu, tarih şeridi oluşturma, ters yüz sınıf, yapay zekâ vb. birçok Web aracı öğrenci ve öğretmenler tarafından öğretim ve değerlendirme amaçlı kullanılmıştır. Faizi (2018, s. 1220) Web'in geçmişte içeriğinin çoğunun uzmanlar tarafından oluşturulan, sıradan kullanıcılara inceleme, yorum yapma, geri bildirimde bulunma fırsatı vermeyen portallar olduğunu, bugün ise katılım, iş birliği, bilgi paylaşımı ve sosyal etkileşim için bir okuma-

yazma mekânına dönüştüğünü ifade etmiştir. Web'in geçmişten günümüze geçirdiği bu dönüşüm Web 2.0 kavramını ortaya çıkarmıştır. Tu, Blocher ve Ntoruru (2008, s. 336), Web 2.0 kavramını kullanıcılar arasında yaratıcılığı, bilgi paylaşımını ve iş birliğini geliştirmeyi amaçlayan bir Web teknolojisi olarak tanımlamaktadır. Web 2.0 teknolojisini temele alarak hazırlanmış araçlara ise Web 2.0 araçları denir.

Web 2.0 araçları, HTML vb. bilgisayar programlama dillerini bilme zorunluluğu olmaksızın belli bir düzeyde bilgisayar kullanma becerisine sahip kullanıcıların içerik üretip paylaşabildikleri çevrimiçi uygulamalardır (Mete ve Batıbay, 2019, s. 1033). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımcı olmalarının ve içeriğe katkıda bulunmalarının teşvik edildiği günümüzde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin içerik oluşturma, içeriğe müdahale etme, içeriği denetleme ve sosyalleşme imkânları sağlaması (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017, s.1) yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımını da desteklemektedir. Sağladığı avantajlar nedeniyle Web 2.0 araçları eğitim öğretim sürecinde hem eğitimciler hem de öğrenciler için zengin ortamlar sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarının sağladığı yararlar göz önüne alındığında, dil öğrenmek ve öğretmek için uygun fırsatlar yarattığı söylenebilir. Faizi (2018, s. 1222) bu sosyal uygulamaların, içerdikleri çeşitli özellikler sayesinde dil öğrenme veya öğretme sürecini eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici hâle getirerek süreci kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Web 2.0 araçları yalnızca hedef dildeki özgün içeriğe erişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel ve kültürlerarası yetkinliğin gelişimi ve konumu ne olursa olsun farklı dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma ve konuşma) etkileşimli olarak uygulanması için fırsatlar sağlar (Kuznetsova ve Soomro, 2019, s.79).

Tüm bu nedenlerle hem yabancı dil öğretiminde hem de Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine son yıllarda artan yoğunlukta çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Akdoğan, 2020; Aktaş, 2019; Aydın, 2019; Baki, 2015; Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Batıbay, 2019; Bozkurt-Türk, 2019; Cangal, 2020; Çevikbaş, 2019; Çıralı, 2014; Gezer, 2020; Kaman, 2020; Karadağ, 2018; Keskin, 2021; Özipek, 2019; Soylu, 2020; Tıraşoğlu, 2019; Ünal, 2018). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılmasına yönelik bilimsel çalışmaları inceleyerek bu alandaki genel eğilimleri tespit etmektir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı alanında yapılan çalışmaların genel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı alanında yapılan çalışmaların yöntemine ilişkin özellikleri nelerdir?
3. Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı alanında yapılan çalışmaların uygulama sürecine ilişkin özellikleri nelerdir?
4. Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı alanında yapılan çalışmaların sonuçları nelerdir?

Yöntem

Dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı alanında yapılan çalışmaların sistematik incelenmesinin yapıldığı bu çalışma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Kitchenham (2004) tarafından önerilen Bacca, Baldiris, Fabregat ve Graf (2014) tarafından uyarlanan sistematik literatür tarama metodu kullanılmıştır. Kitchenham (2004, s.1) sistematik literatür taramayı, belirli bir araştırma sorusu, konu alanı veya ilgilenilen fenomenle ilgili mevcut tüm araştırmaları tanımlama, değerlendirme ve yorumlama aracı olarak tanımlamıştır. Çalışma planlama, incelenecek çalışmaları

belirleme ve rapor etme olmak üzere üç aşamalı bir yöntemle yürütülmüştür. Bu yöntemle ilişkin alt başlıklar aşağıda sunulmuştur.

- Planlama
 - Veri kaynağı seçimi
 - Çalışmaya dâhil etme /hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi
 - Kodlama ve kategorilerin belirlenmesi
- İncelenecek çalışmaların belirlenmesi
- Rapor etme

Planlama

Veri Kaynağı Seçimi

İncelemesi yapılacak makalelere ulaşmak için TR Dizin, DergiPark, Ulakbim ve Google Akademik veri tabanları, tezlere ulaşmak için ise YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır.

Çalışmaya Dâhil Etme /Hariç Tutma Kriterlerinin Belirlenmesi

İncelenecek araştırmaların belirlenmesi için birtakım dâhil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler şunlardır:

- Dil öğretimine dönük bir araştırma olması,
- Araştırmada en az bir Web 2.0 aracı kullanılmış olması,
- Araştırmanın Türkiye’de gerçekleştirilmiş olması,
- Erişime açık olması,
- Makalelerin tezden üretilmemiş olması,

Kodlama ve Kategorilerin Belirlenmesi

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalardan daha düzenli veri toplayabilmek amacıyla Şekil 1’de yer alan veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formunda ele alınan faktörler araştırmanın dört araştırma sorusu ile ilişkili olacak şekilde belirlenmiştir. Birinci araştırma sorusu ile ilgili faktörler *yayın yılı, yayın türü, katılımcı özellikleri, disiplin alanı*; ikinci araştırma sorusu ile ilgili faktörler *değişken türü, araştırma yöntemi, araştırma deseni*; üçüncü araştırma sorusu ile ilgili faktörler, *uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 aracı/araçları, uygulama süresi*; dördüncü araştırma sorusu ile ilgili faktörler *sonuçlar, görüşler, öneriler* şeklindedir. Ele alınan her bir çalışma formda yer alan kriterlere göre ayrı ayrı kaydedilip, analiz edilmiştir.

Çalışma	Yayın Türü	Katılımcı Özellikleri	Disiplin Alanı	Değişken Türü	Araştırmanın Yöntemi	Araştırmanın Deseni	Uygulama Sürecinde Kullanılan WEB 2.0 Aracı/Araçları	Uygulama Süresi	Sonuçlar	Öneriler	Görüşler

Şekil 1. Veri toplama formu.

İncelenecek Çalışmaların Belirlenmesi

“Web 2.0”, “Web 2.0 araçları”, “Web araçları” “Web teknolojileri” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Anahtar kelimelerin yanı sıra Web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaların olabileceği düşünülerek “dijital öykü”, “dijital hikâye”, “dijital oyun”, “ters yüz sınıf”, “artırılmış gerçeklik”, “karikatür” gibi anahtar kelimeler kullanılarak tarama çalışması yapılmıştır. Çalışmaların belirlenmesi aşamasında çalışmaya dâhil etme/hariç tutma kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kriterlere göre yapılan elemeler sonucunda 44’ü tez, 14’ü makale olmak üzere toplam 58 çalışma üzerinden incelemeler gerçekleştirilmiştir. Tarama çalışması 02.09.2021 tarihinde tamamlanmıştır. Çalışmalar kaynakça bölümünde * işareti ile gösterilmiştir.

Rapor Etme

Araştırma kapsamına alınan tüm çalışmalar ayrı ayrı incelenmiş ve veri toplama formunda yer alan kriterlere göre kaydedilmiştir. Kaydedilen çalışmalar betimsel içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Sözbilir, Kutu ve Yaşar, 2012). Betimsel içerik analiziyle incelenen çalışmalardan elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri kullanılarak tablolastırılmıştır.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir

Bulgular

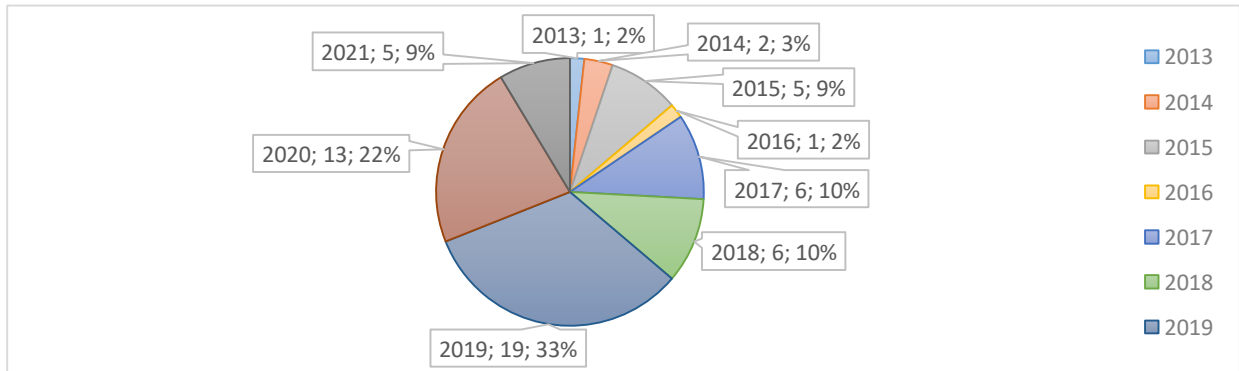
Araştırmanın bulguları; araştırmaların genel özellikleri (yayın yılı, yayın türü, disiplin alanı, katılımcı düzeyi), araştırmaların yöntemine ilişkin özellikleri (araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, değişken türü) araştırmaların uygulama sürecine ilişkin özellikleri (uygulama süresi, Web 2.0 araçları, Web 2.0 Araç Sayısı) ve araştırmaların sonuçlarına ilişkin özellikleri (araştırma sonuçları, araştırmalara yönelik görüşler, araştırmalara yönelik öneriler) şeklinde sunulmuştur.

Araştırmaların Genel Özellikleri

İncelenen araştırmaların genel özellikleri; yayın yılı, yayın türü, disiplin alanı ve katılımcı düzeyi olmak üzere dört başlık hâlinde ele alınmıştır.

Yayın Yılı

Araştırmaların yayın yılına göre dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.

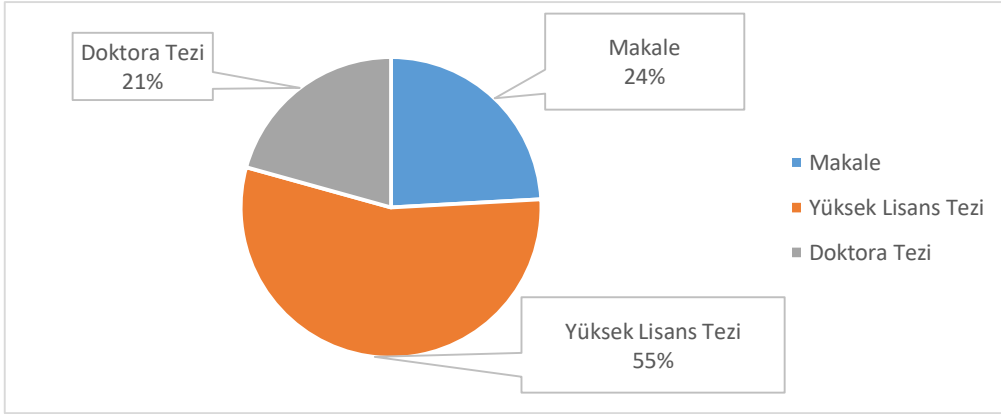


Şekil 2. Yayın yılına göre dağılım.

Şekil 2'nin incelenmesinde, araştırmaların 2019 yılına kadar artış göstererek ilerlediği (2016 yılı hariç), 2020 ve 2021 yıllarında 2019 yılına göre azalma yaşandığı, en çok çalışmanın 2019 (19) ve 2020 (13) yıllarında, en az çalışmanın ise 2013 (1) ve 2016 (1) yıllarında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmaların son yıllarda yoğunluk kazandığı, son beş yıldaki çalışmaların tüm çalışmaların %84'ünü meydana getirdiği görülmektedir.

Yayın Türü

Araştırmaların yayın türüne göre dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.

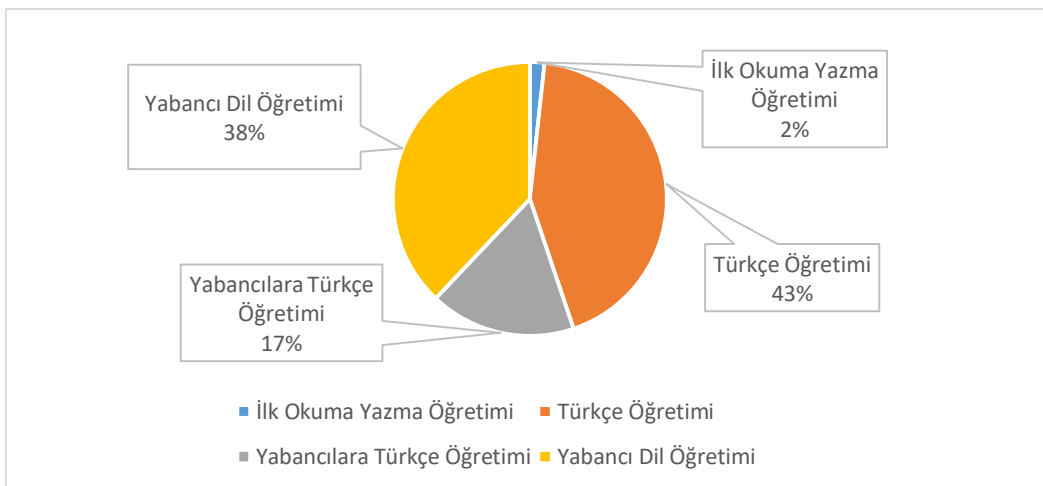


Şekil 3. Yayın türüne göre dağılım.

Şekil 3 incelendiğinde, 58 araştırmanın yarısından çoğunu yüksek lisans tezlerinin (%55) oluşturduğu, makalelerin çalışmaların %24'ünü, doktora tezlerinin ise %21'ini meydana getirdiği görülmektedir.

Disiplin Alanı

Araştırmalar Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve ilk okuma yazma öğretimi olmak üzere dört disiplin alanına ayrılmıştır. Araştırmaların disiplin alanına göre dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.

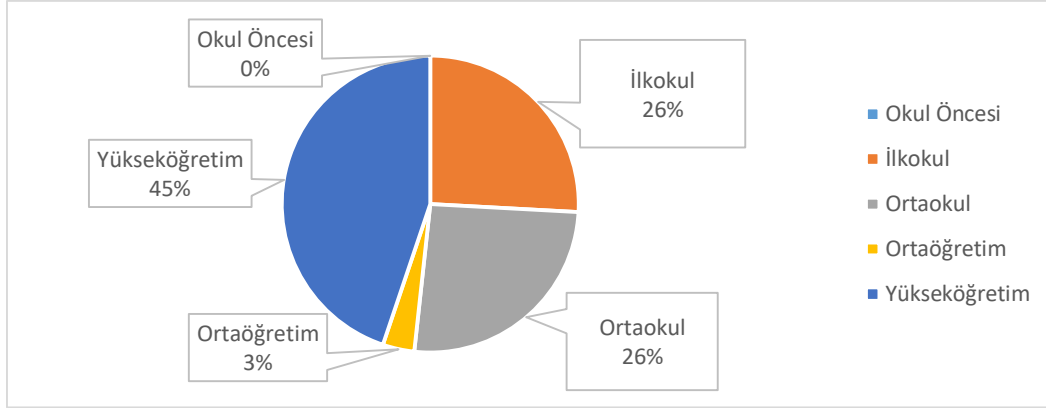


Şekil 4. Disiplin alanına göre dağılım.

Şekil 4 incelendiğinde, araştırmaların %43'ünü Türkçe öğretimi, %38'ini yabancı dil öğretimi, %17'sinin yabancılara Türkçe öğretimi ve %2'sinin ilk okuma yazma öğretimi alanında yapıldığı görülmektedir.

Katılımcı Düzeyi

Araştırmaların katılımcı düzeyleri örgün eğitim kademeleri olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş düzeyde ele alınmıştır. Katılımcı düzeyine göre dağılım Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Katılımcı düzeyine göre dağılım.

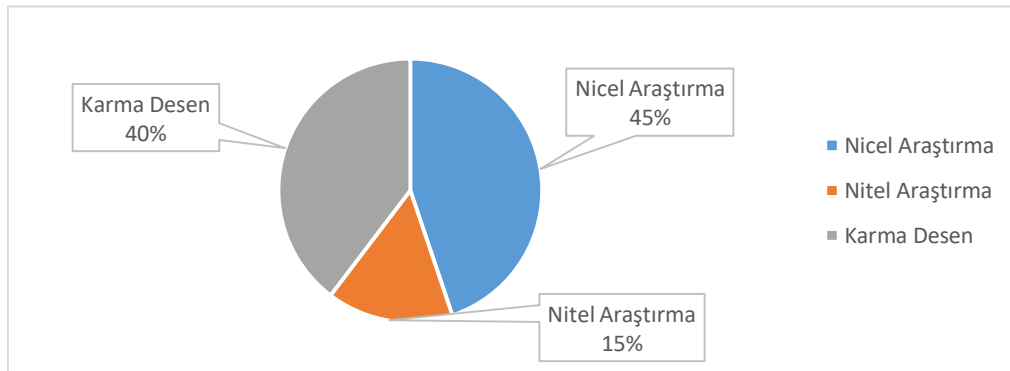
Şekil 5 incelendiğinde, araştırmaların en fazla yükseköğretim düzeyinde (%45) en az ortaöğretim düzeyinde (%3) gerçekleştirildiği, okul öncesi düzeyde herhangi bir çalışma yapılmadığı, ilkokul ve ortaokul düzeyinde (%26) eşit sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaların Yöntemine İlişkin Özellikleri

Araştırmaların yöntemine ilişkin özellikleri araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, değişken türü alt başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırma Yaklaşımı

Araştırmaların araştırma yaklaşımına göre dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur.

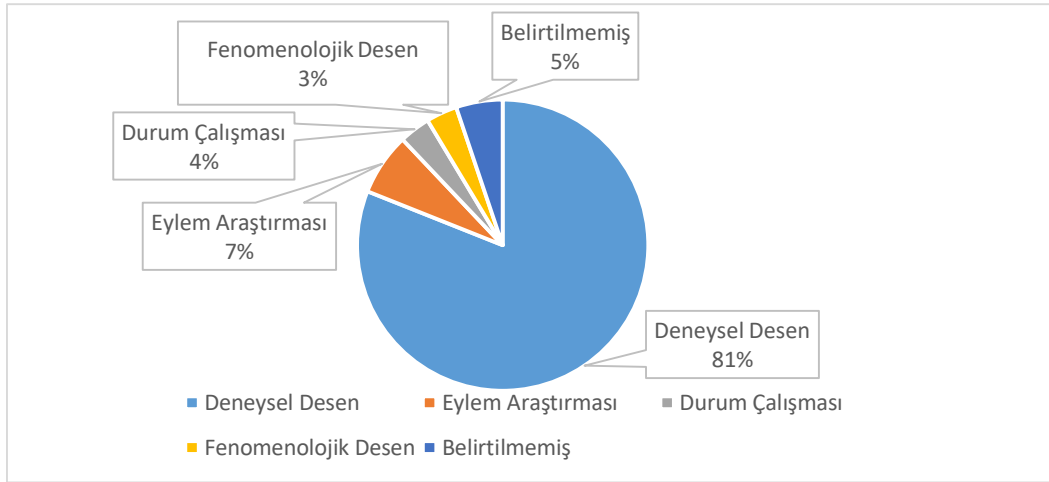


Şekil 6. Araştırma yaklaşımına göre dağılım.

Şekil 6 incelendiğinde, araştırmaların %45'inin nicel araştırma yaklaşımına göre, %40'ının karma desene göre ve %15'inin nitel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirildiği görülmektedir. Araştırmaların %85'ini nicel ve karma desenli araştırmalar oluşturmaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırmaların araştırma desenine göre dağılımı Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Araştırma desenine göre dağılım.

Şekil 7 incelendiğinde, araştırmaların %81'inin deneysel araştırma, %7'sinin eylem araştırması, %4'ünün durum çalışması ve %3'ünün fenomenolojik desene göre gerçekleştirildiği, %5'inin (Canlı-Bekar, 2019; Kazazoğlu ve Bilir, 2021; Yılmaz, 2021) ise araştırma deseninin belirtilmediği görülmüştür. Çalışmaların %90'a yakınının uygulamalı desenler olan deneysel araştırma deseni ve eylem araştırması olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Değişken Türü

Araştırmaların değişken türleri temel dil becerileri, bilişsel özellikler, duyuşsal özellikler ve diğer olarak sınıflandırılmıştır. Değişken türlerine göre dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişken Türüne Göre Dağılım

	Değişken Türü	Frekans (f)	Yüzelik (%)
Temel Dil Becerileri	Yazma Becerisi	19	20,2
	Okuma Becerisi	6	6,4
	Dinleme Becerisi	6	6,4
	Konuşma Becerisi	6	6,4
Bilişsel Özellikler	Akademik Başarı	11	11,6
	Kelime Bilgisi	10	10,6
	Deyim Öğretimi	2	2,1
	Fonolojik Farkındalık	1	1,1
Duyuşsal Özellikler	Tutum	13	13,8
	Motivasyon	10	10,6
	Öğrenci Görüşleri	3	3,2
	Kaygı	3	3,2
	Özyeterlik	1	1,1
Diğer	Dönüt Türleri	1	1,1
	Öğrenci Deneyimleri	1	1,1
	Strateji Kullanımı	1	1,1
Toplam		94	100

Tablo 1'in incelenmesinde, değişken türü olarak temel dil becerilerinden en fazla yazma becerisine (%20,2) yönelik çalışmaların yapıldığı, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine (%6,4) yönelik çalışmaların eşit sayıda olduğu; bilişsel özelliklerden en fazla akademik başarı (%11,6) ve kelime hazinesinin (%10,6), duyuşsal özelliklerden ise en fazla tutum (%13,8) ve motivasyonun (10,6) değişken türü olarak seçildiği görülmektedir. Duyuşsal özelliklerden kaygı çalışmalarının tamamı yazmaya

yönelik kaygı (Baki, 2015; Eroğlu, 2020; Kansızoğlu, 2018) üzerine gerçekleştirilmiştir. Değişken türlerinden temel dil becerilerine yönelik yapılan çalışmalar, tüm çalışmalar içerisinde %39,4 ile en fazla paya sahip olurken, duyuşsal özellikler %31,9, bilişsel özellikler ise %25,4'lük bir paya sahiptir. Bu bağlamda, temel dil becerilerine yönelik çalışmaların ağırlıkta yapıldığı, ancak duyuşsal ve bilişsel özelliklere yönelik çalışmalara da önemli oranlarda yer verildiği anlaşılmaktadır.

Araştırmaların Uygulama Sürecine İlişkin Özellikleri

Uygulama Süresi

Araştırmaların uygulama süreleri bazı çalışmalarda saat, bazı çalışmalarda hafta olarak belirtilmiştir. Uygulama sürelerine ilişkin dağılım Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Uygulama Süresine Göre Dağılım

Uygulama Süresi	Frekans (f)	Yüzdelerik (%)
Belirtilmemiş	4	6,9
24 saat	1	1,7
48 saat	1	1,7
60 saat	1	1,7
2 hafta	1	1,7
4 hafta	7	12,2
5 hafta	5	8,6
6 hafta	6	10,3
7 hafta	1	1,7
8 hafta	16	27,7
9 hafta	1	1,7
10 hafta	3	5,2
11 hafta	1	1,7
12 hafta	2	3,4
13 hafta	4	6,9
14 hafta	4	6,9
Toplam	58	100

Tablo 2'nin incelenmesinde, uygulama süresinin saat olarak en az 24, en fazla 60 saat olduğu, hafta olarak ise en az 2, en fazla 14 hafta olduğu; en fazla çalışmanın 4 (%12,2) ve 8 (%27,7) hafta olarak gerçekleştirildiği, çalışmaların genel olarak 4 (%12,2), 5 (%8,6), 6 (%10,3) ve 8 (%27,7) haftada yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların uygulama sürelerinin daha çok bir ile iki ay arasında değiştiği, bir aydan daha az ya da iki aydan daha fazla uygulama süresi olan çalışmaların azınlıkta olduğu görülmektedir.

Web 2.0 Araçları

Araştırmalarda kullanılan Web 2.0 araçları dijital hikâye araçları, ölçme ve değerlendirme araçları, animasyon ve sunum araçları, sosyal medya araçları, sanal sınıf araçları, karikatür araçları, blog araçları ve diğer şeklinde sınıflandırılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçları ve bu araçların kaç çalışmada kullanıldığına ilişkin bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Sürecinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarına Göre Dağılım

Kategoriler	Web 2.0 Araçları	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Dijital Hikâye Araçları	Photo Story 3	11	15,6
	Movie Maker	9	12,8
	Storybird	3	4,3
	Storyjumper	3	4,3
	Storyboard That	2	2,9
Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Kahoot!	9	12,9
	Quizizz	3	4,3
	Socrative	3	4,3
	Mentimeter	2	2,9
Animasyon ve Sunum Araçları	Paint	4	5,6
	Powtoon	3	4,3
	Powerpoint	2	2,9
	Emaze	2	2,9
Sosyal Medya Araçları	YouTube	2	2,9
	WhatsApp	2	2,9
Sanal Sınıf Araçları	Edmodo	2	2,9
Karikatür Araçları	ToonDoo	5	7
Blog Araçları	Blogspot	2	2,9
	*Diğer	1	1,4
Toplam		70	100

*Diğer (Vyond, Animoto, Spider Scribe, Wikispaces, iMovie, Bitstrips, Google Classroom, Animaker, Director, Adobe Illüstratör, Adobe After Effects, Audacity, Metaverse Studio, Unity, Poll Everywhere, 3 Dakikada Türkçe, LearningApps, Facebook, Word Exercise, Wiki Services, Skype, Wordpress, Yansı, Çevrimiçi video, Çevrimiçi oyun, Çevrimiçi harita, Microsoft Teams, Wordart, Coggle, Wordwall, Google Docs, Padlet, Randall, Sony Vegas, Wizer.me, ClassDojo, Edpuzzle, Audio Recorder, Adobe Premier, Metaio Creator, Google Drive)

Tablo 3'ün incelenmesinde, 59 farklı Web 2.0 aracının kullanıldığı, bu araçların 18 tanesinin birden fazla araştırmada, 41 tanesinin ise yalnızca bir araştırmada kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda en fazla dijital hikâye araçlarının (%39,9) tercih edildiği, dijital hikâye aracı olarak da en fazla Photo Story 3 (%15,6) ve Movie Maker (%12,8) kullanıldığı anlaşılmıştır. Diğer taraftan, ölçme ve değerlendirme aracı olarak en fazla Kahoot! (%12,9), animasyon ve sunum aracı olarak en fazla Paint (%5,6), sosyal medya aracı olarak en fazla YouTube (%2,9) ve WhatsApp (%2,9), sanal sınıf aracı olarak en fazla Edmodo (%2,9), karikatür aracı olarak en fazla ToonDoo (%7) ve blog aracı olarak en fazla Blogspot (%2,9) kullanıldığı görülmüştür. Diğer Web 2.0 araçları (%1,4) ise yalnızca bir araştırmada kullanılmıştır.

Web 2.0 Araç Sayısı

Araştırmaların uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarının sayısı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Uygulama Sürecinde Kullanılan Web 2.0 Araçlarının Sayısına Göre Dağılım

Web 2.0 Araç Sayısı	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
1 Araç	40	69
2 Araç	6	10,4
3 Araç	3	5,2
4 Araç	4	6,9
5 Araç	2	3,4
7 Araç	1	1,7
8 Araç	1	1,7
9 Araç	1	1,7
Toplam	58	100

Tablo 4'ün incelenmesinde, araştırmaların en az bir en fazla dokuz Web 2.0 aracı ile gerçekleştirildiği, çalışmaların %69'unun bir, %10,4'ünün iki, %5,2'sinin üç, %6,9'unun dört, %3,4'ünün beş, %1,7'sinin altı, %1,7'sinin yedi ve %1,7'sinin sekiz araç kullanılarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Yapılan alışmalarda Web 2.0 araç çeşitliliğinin az olduğu, çalışmaların %70'e yakınının tek bir Web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir.

Araştırmaların Sonuçlarına İlişkin Özellikleri

Araştırma Sonuçları

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, benzer sonuçlar elde edildiği anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları temel dil becerileri, bilişsel özellikler ve duyuşsal özellikler bakımından etkili ve etkisiz sonuçlar olmak üzere iki farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına ilişkin dağılımı Tablo 5'te, sonuçların çalışmalara göre dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırma Sonuçlarına Göre Dağılım

		Araştırma Sonuçları	(f)	(%)
Etkili Sonuçlar	Temel Dil Becerileri	Yazma ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmiştir.	17	18,6
		Okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamıştır.	6	6,6
		Dinlediğini anlama düzeylerini arttırmıştır.	5	5,5
		Konuşma becerisini geliştirmiştir.	4	4,4
		Dört temel dil becerisini güçlendirmiştir.	2	2,2
		Anlatma becerisini geliştirmiştir.	1	1,1
	Bilişsel Özellikler	Üstbilişsel yazma farkındalığını arttırmıştır.	1	1,1
		Akademik başarıyı arttırmıştır.	8	8,8
		Kelime hazinesini arttırmıştır.	6	6,6
		Deyim öğrenme başarısını arttırmıştır.	1	1,1
		Kelimeleri akılda tutma yetilerini geliştirmiştir.	1	1,1
		Fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmiştir.	1	1,1
	Duyuşsal Özellikler	Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine karşı motivasyonu arttırmıştır.	9	9,9
		Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine karşı olumlu tutum geliştirmiştir.	9	9,9
		Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine karşı kaygıyı azaltmıştır.	3	3,3
		Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine karşı özyeterlik algısını arttırmıştır.	2	2,2
		Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmiştir.	1	1,1
		Okuma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır.	1	1,1
Etkisiz Sonuçlar	Temel Dil Becerileri	Dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır.	1	1,1
		Yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır.	1	1,1
	Bilişsel Özellikler	Kelime hazinesini arttırmada etkili olmamıştır.	2	2,2
		Akademik başarıyı etkilememiştir.	2	2,2
		Görsel bellek kapasitelerini etkilememiştir.	1	1,1
		Deyim öğretiminde etkili olmamıştır.	1	1,1
		Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik tutumu etkilememiştir.	3	3,3
		Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik motivasyonu etkilememiştir.	2	2,2
			91	100

Tablo 6. Araştırma Sonuçlarının Çalışmalara Göre Dağılımı

	Değişken Türü	Sonuçları Etkili Olan Araştırmalar	Sonuçları Etkisiz Olan Araştırmalar
Temel Dil Becerileri	Okuma Becerisi	Akdoğan, 2020; Bilaloğlu, 2019; Fansa, 2020; Şentürk-Leylek, 2018; Tabak, 2017; Tiryaki ve Karakuş, 2019	Çetin, 2020
	Yazma Becerisi	Aktaş, 2019; Aydın, 2019; Baki, 2015; Baki, 2019; Çetin, 2020; Çıralı, 2014; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Demirbaş, 2019; Gücüyeter ve İskender, 2019; İnce ve Akdemir, 2013; Kazazoğlu ve Bilir, 2021; Uslu, 2019; Yamaç, 2015; Yılmaz, 2021; Çangal, 2020; Karadağ, 2018; Kansızoğlu, 2018	Guksu, 2020
	Dinleme Becerisi	Ciğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Gezer, 2020; Şan, 2020; Çalıcı, 2019	Özek-Günyel, 2018
	Konuşma Becerisi	Baysal, 2020; Çetin, 2020; Esen, 2019; Gün, 2015; Tatlı ve Aksoy, 2017; Yaşar, 2017	
Bilişsel Özellikler	Akademik Başarı	Akdoğan, 2020; Baysal, 2020; Çınar, 2017; Çokyaman, 2019; Göker ve İnce, 2019; Kanal, 2020; Keskin, 2021; Kaman, 2020	Batıbay, 2019; Özipek, 2019
	Kelime Bilgisi	Akçayır ve Akçayır, 2016; Akdoğan, 2020; Canlı-Bekar, 2019; Emecen, 2019; Bozkurt Türk, 2019; Çevikbaş, 2019	Tıraşoğlu, 2019; Ünal, 2018
	Fonolojik Farkındalık	Başaran ve Kılıçarslan, 2021	
	Deyim Öğretimi	Soylu, 2020	Gümüş, 2017
Duyuşsal Özellikler	Kaygı	Baki, 2015; Eroğlu, 2020; Kansızoğlu, 2018	
	Özyeterlik	Baki, 2015; Çangal, 2020	
	Motivasyon	Batıbay, 2019; Baysal, 2020; Bilaloğlu, 2019; Gezer, 2020; Kaya, 2014; Tetik, 2020; Özek-Günyel, 2018; Çevikbaş, 2019; Kaman, 2020	Aktaş, 2019; Çetin, 2020
	Tutum	Baki, 2015; Ciğerci, 2015; Eren, 2015; Eroğlu, 2020; Esen, 2019; Soylu, 2020; Tetik, 2020; Keskin, 2021; Karadağ, 2018; Kaman, 2020	Çınar, 2017; Şentürk-Leylek, 2018; Özipek, 2019

Tablo 5 ve 6'nın incelenmesinde, araştırmaların etkili sonuçlarının (%84,6) etkisiz sonuçlarından (%15,4) fazla olduğu, temel dil becerilerinden konuşma becerisi ve duyuşsal özelliklerden kaygı ve özyeterliğe yönelik çalışmaların tamamının sonuçlarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ortak sonuçlardan hareketle Web 2.0 araçlarının hem Türkçe hem de yabancı dil öğretiminde okuma (%6,6), yazma (%18,6), dinleme (%5,5) ve konuşma (%4,4) becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı (%8,8) ve kelime hazinesini (%6,6) arttırdığı, temel dil becerilerine karşı duyuşsal (%25,3) ve bilişsel (%18,7) özellikleri geliştirdiği söylenebilir. Araştırma sonuçlarının etkisiz olduğu çalışmalar incelendiğinde, uygulama süresinin kısa tutulmasının (Özek-Günyel, 2018) ve Web 2.0 araç sayısının az olmasının (Batıbay, 2019; Çetin, 2020; Çınar, 2017; Guksu, 2020; Gümüş, 2017; Özipek, 2019; Tıraşoğlu, 2019; Ünal, 2018) çalışmaların sonuçları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmalara Yönelik Görüşler

Araştırmalara yönelik olarak gerek öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmeler gerekse de araştırmacı tarafından yapılan gözlemler sonucunda uygulamalara yönelik bir takım ortak görüşler olduğu anlaşılmıştır. Bu görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri ve araştırmacı görüşleri şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmalara yönelik görüşler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmalara Yönelik Görüşlere Göre Dağılım

	Çalışmalara Yönelik Görüşler	Çalışmalar	(f)	(%)	
Öğrenci Görüşleri	İlgi çekici ve eğlenceli buldukları	Akdoğan, 2020; Aydın, 2019; Baki, 2015; Fansa, 2020; Karadağ ve Garip, 2021; Özipek, 2019; Soylu, 2020; Tıraşoğlu, 2019; Turhan ve Baş, 2017	9	9,5	
	Kullanımından keyif aldıkları	Baki, 2015; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Gezer, 2020; Karadağ ve Garip, 2021; Özipek, 2019; Turhan ve Baş, 2017	6	6,3	
	Etkileyici buldukları	Ciğerci, 2015; Gezer, 2020; Karadağ ve Garip, 2021; Özipek, 2019; Turhan ve Baş, 2017	5	5,3	
	Derse karşı olumlu tutum geliştirdiği	Aydın, 2019; Ciğerci, 2015; Demir ve Kılıçkiran, 2018; Kaman, 2020; Özipek, 2019	5	5,3	
	Yararlı buldukları	Akdoğan, 2020; Aydın, 2019; Göker ve İnce, 2019; Turhan ve Baş, 2017	4	4,2	
	Akılda kalıcılığı arttırdığı	Bozkurt ve Türk, 2019; Soylu, 2020	2	2	
	Kullanışlı buldukları	Karadağ ve Garip, 2021; Turhan ve Baş, 2017	2	2	
	Öğrenmeyi kolaylaştırdığı	Soylu, 2020	1	1,1	
	Konunun anlaşılabilirliğini arttırdığı	Soylu, 2020	1	1,1	
	Olumlu Görüşler	Yararlı buldukları	Çınar, 2017; Gezer, 2020	2	2
Zaman tasarrufu sağladığı		Aktaş, 2019; Çınar, 2017	2	2	
Derslerde kullanımını tavsiye ettikleri		Bozkurt ve Türk, 2019; Çınar, 2017	2	2	
Kâğıt israfını önlediği		Aktaş, 2019	1	1,1	
Öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırdığı		Aktaş, 2019	1	1,1	
Öğrencileri derse karşı isteklendirdiği		Aktaş, 2019	1	1,1	
Kullanışlı buldukları		Çınar, 2017	1	1,1	
Öğrenmeye katkı sağladığı		Çınar, 2017	1	1,1	
Araştırmacı Görüşleri		Öğrencilerin derste eğlendikleri	Eren, 2015; Fansa, 2020; Gezer, 2020; Guksu, 2020; Kaman, 2020; Kanal, 2020; Özipek, 2019; Tatlı ve Aksoy, 2017	8	8,3
		Öğrencilerin ders boyunca motivasyonlarının yüksek olduğu	Batıbay, 2019; Ciğerci, 2015; Fansa, 2020; Gezer, 2020; Kaman, 2020; Tatlı ve Aksoy, 2017	6	6,3
	Dersin etkililiğini arttırdığı	Çınar, 2017; Fansa, 2020; Tabak, 2017; Çalıcı, 2019	4	4,2	
	Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği	Batıbay, 2019; Özipek, 2019; Tabak, 2017	3	3,2	
	Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığı	Gün, 2015; Kaman, 2020; Kansızoğlu, 2018	3	3,2	
	Öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı	Fansa, 2020; Gezer, 2020	2	2	
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini arttırdığı	Kansızoğlu, 2018; Tabak, 2017	2	2	
	Derse katılımı arttırdığı	Ciğerci, 2015; Çalıcı, 2019	2	2	
	Kolay ve uygulanabilir olduğu	Fansa, 2020; Eren, 2015	2	2	
	Öğrencilerin dersten sıkılmadıkları	Gezer, 2020	1	1,1	
	Öğrenmelerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı	Tabak, 2017	1	1,1	
	Öğrencilerin sorulara özgün cevaplar vermesini sağladığı	Tabak, 2017	1	1,1	
	Derse yönelik farkındalık oluşturduğu	Tabak, 2017	1	1,1	

Olumsuz Görüşler	Öğrenci Görüşleri	Web 2.0 araçlarının sürekli kullanılmasını istemedikleri	Gezer, 2020	1	1,1
	Öğretmen Görüşleri	Araç, gereç ve donanım eksikliği	Aktaş, 2019; Çangal, 2020; Çınar, 2017; Fansa, 2020	4	4,2
		Öğrencilerin yazma hızını azalttığı	Aktaş, 2019	1	1,1
	Araştırmacı Görüşleri	Öğrencileri tembelleştirdiği	Aktaş, 2019	1	1,1
		Öğrencileri yazmadan uzaklaştırdığı	Aktaş, 2019	1	1,1
		Hayal gücünü sınırladığı	Gezer, 2020	1	1,1
	Toplam	Öğrencilerin dikkatinin dağıldığı	Çangal, 2020	1	1,1
		Fazla zaman harcadığı	Çangal, 2020	1	1,1
		İstenmeyen öğrenmelerin gerçekleştiği	Çangal, 2020	1	1,1
		Göz sorunları gibi sağlık problemlerine neden olduğu	Çangal, 2020	1	1,1
Toplam				95	100

Tablo 7'nin incelenmesinde, çalışmalara yönelik olumlu görüşlerin (%85,9) olumsuz görüşlerden (%14,1) fazla olduğu, en fazla olumlu görüşün uygulamaların ilgi çekici ve eğlenceli olduğu (%9,5), en fazla olumsuz görüşün ise araç, gereç ve donanım eksikliği (%4,2) yönünde yapıldığı söylenebilir. Uygulamaların *öğrenci görüşlerine göre* ilgi çekici, eğlenceli ve etkileyici olduğu, kullanımının keyifli olduğu, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, yararlı ve kullanışlı olduğu, akılda kalıcılığı arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, konunun anlaşılabilirliğini arttırdığı; *öğretmen görüşlerine göre*, yararlı ve kullanışlı olduğu, zaman tasarrufu sağladığı, kâğıt israfını önlediği, öğrencilerin yaratıcılıklarını arttırdığı, öğrencileri derse karşı isteklendirdiği, öğrenmeye katkı sağladığı; *araştırmacı görüşlerine göre*, öğrencileri eğlendirdiği, öğrencilerin ders boyunca motivasyonlarını yükselttiği, dersin etkililiğini arttırdığı, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini arttırdığı, derse katılımı arttırdığı, kolay ve uygulanabilir olduğu, öğrencilerin dersten sıkılmalarını önlediği, öğrenmelerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı, öğrencilerin sorulara özgün cevaplar vermesini sağladığı, derse yönelik farkındalık oluşturduğu gibi olumlu görüşler olduğu söylenebilir. Olumlu görüşlerin yanı sıra Web 2.0 araçlarının sürekli kullanılmak istenmemesi, öğrencilerin yazma hızını azaltması, öğrencileri tembelleştirmesi, öğrencileri yazmadan uzaklaştırması, hayal gücünü sınırlandırması, öğrencilerin dikkatini dağıtması, fazla zaman harcanması, istenmeyen öğrenmelerin gerçekleşmesi, göz sorunları gibi sağlık problemlerine neden olması, sınıflardaki araç, gereç ve donanım eksikliği gibi olumsuz görüşler yapıldığı da anlaşılmaktadır.

Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmalar sonucunda yapılan öneriler incelendiğinde, araştırmaya, uygulamaya ve eğitim yöneticilerine dönük öneriler olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmalara yönelik öneriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Araştırmalara Yönelik Önerilere Göre Dağılım

Araştırmaya Dönük Öneriler			
Öneriler	Çalışmalar	(f)	(%)
Farklı Web 2.0 araçlarının kullanılabilmesi için araştırmaların yapılması	Akdoğan, 2020; Aktaş, 2019; Aydın, 2019; Baki, 2015; Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Batıbay, 2019; Bozkurt-Türk, 2019; Çangal, 2020; Çevikbaş, 2019; Çıralı, 2014; Gezer, 2020; Kaman, 2020; Karadağ, 2018; Keskin, 2021; Özipek, 2019; Soylu, 2020; Ünal, 2018; Tıraşoğlu, 2019	18	14,9
Web 2.0 araçlarının dil bilgisi ve diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi	Akçayır ve Akçayır, 2016; Bilaloğlu, 2019; Ciğerci, 2015; Çokyaman, 2019; Gezer, 2020; Gücüyeter ve İskender, 2019; Kansızoğlu, 2018; Özipek, 2019; Tıraşoğlu, 2019; Tiryaki ve Karakuş, 2019; Ünal, 2018; Yaşar, 2017	12	9,8
Web 2.0 araçlarına yönelik farklı araştırma yöntem, teknik ve desenleri kullanılarak farklı araştırmaların gerçekleştirilmesi	Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Baysal, 2020; Demirbaş, 2019; Eroğlu, 2020; Fansa, 2020; Gücüyeter ve İskender, 2019; Gümüş, 2017; Kansızoğlu, 2018; Karadağ, 2018; Uslu, 2019; Tetik, 2020	11	9,1
Web 2.0 araçlarının farklı disiplin alanlarında etkisinin incelendiği araştırmaların yapılması	Akdoğan, 2020; Baki, 2015; Fansa, 2020; Gücüyeter ve İskender, 2019; Gümüş, 2017	5	4,1
Uygulamaya Dönük Öneriler			
Okullarda gerekli teknolojik alt yapı ve donanımın sağlanması	Akçayır ve Akçayır, 2016; Baki, 2015; Kaman, 2020; Kansızoğlu, 2018; Özipek, 2019; Tetik, 2020; Yamaç, 2015; Ünal, 2018	13	10,7
Öğrencilerin bireysel ve grup halinde Web 2.0 çalışmalarına katılmalarının sağlanması	Baysal, 2020; Bilaloğlu, 2019; Bozkurt-Türk, 2019; Ciğerci, 2015; Çıralı, 2014; Çokyaman, 2019; Soylu, 2020; Yaşar, 2017	8	6,6
Eğitim öğretim ortamlarının öğrencilerin dijital materyalleri kullanabileceği şekilde düzenlenmesi	Fansa, 2020; Şentürk-Leylek, 2018; Tabak, 2017; Tetik, 2020; Uslu, 2019	5	4,1
Teknolojik araçlara sahip olmayan öğrencilere bu araçların temininin sağlanması	Fansa, 2020; Karadağ, 2018; Özipek, 2019; Ünal, 2018	4	3,3
Öğrencilerin ailelerinin uygulamadan önce bilgilendirilmesi ve sürece dahil edilmesi	Gümüş, 2017; Kansızoğlu, 2018; Soylu, 2020	3	2,5
Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılması	Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Bozkurt-Türk, 2019; Gün, 2015	3	2,5
Web 2.0 araçlarının ulusal ve uluslararası sınavlarda ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılması	Batıbay, 2019; Tıraşoğlu, 2019	2	1,7
Web 2.0 araçlarının sınıf dışı kullanımının sağlanması	Kaya, 2014; Çangal, 2020	2	1,7
Uygulama süresinin uzun tutulması	Özipek, 2019	1	0,8
Ücretli olan Web 2.0 araçlarının çeşitli antlaşmalar yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulacak çalışmalar yapılması	Batıbay, 2019	1	0,8
Eğitim Yöneticilerine Dönük Öneriler			
Öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilere Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimler (seminer, hizmet içi eğitim vb.) verilmesi	Aydın, 2019; Başaran ve Kılınçarslan, 2021; Batıbay, 2019; Bilaloğlu, 2019; Eroğlu, 2020; Çalıcı, 2019; Çangal, 2020; Çıralı, 2014; Demirbaş, 2019; Fansa, 2020; Kaman, 2020; Karadağ ve Garip, 2021; Soylu, 2020; Tetik, 2020; Tıraşoğlu, 2019; Yamaç, 2015; Yaşar, 2017	17	14
Öğretim programlarına Web 2.0 araçlarının eklenmesi	Aktaş, 2019; Eroğlu, 2020; Kansızoğlu, 2018; Kaya, 2014; Şentürk-Leylek, 2018; Yamaç, 2015	6	5
Öğrencilerin teknoloji okuryazarlık becerilerinin çeşitli şekillerde geliştirilmesi	Aktaş, 2019; Uslu, 2019; Yamaç, 2015	3	2,5
Web 2.0 araçlarının öğretim sürecine dâhil edilmesi	Özek-Günyel, 2018; Bozkurt-Türk, 2019	2	1,7
Teknoloji okuryazarlık becerilerinin kazanımı ve kullanılması yönünde eğitim fakültesi müfredatının güncellenmesi	Kansızoğlu, 2018; Kaya, 2014	2	1,7
Öğretmenlerin iş birliği yaparak Web 2.0 araçlarına içerik oluşturmalarının sağlanması	Kansızoğlu, 2018; Keskin, 2021	2	1,7
Türkçe ders kitaplarındaki çalışmaların Web 2.0 araçlarıyla desteklenmesi	Ciğerci, 2015	1	0,8
Toplam		121	100

Tablo 8'in incelenmesinde, *araştırmaya dönük önerilerin* farklı Web 2.0 araçlarının kullanılabilmesi için araştırmaların yapılması (%14,9), Web 2.0 araçlarının dil bilgisi ve diğer dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi (%9,8), Web 2.0 araçlarına yönelik farklı araştırma yöntem, teknik ve desenleri kullanılarak farklı araştırmaların gerçekleştirilmesi (%9,1), Web 2.0 araçlarının farklı disiplin alanlarında etkisinin incelendiği araştırmaların yapılması (%4,1); *uygulamaya dönük önerilerin*, okullarda gerekli teknolojik alt yapı ve donanımın sağlanması (%10,7), öğrencilerin bireysel ve grup halinde Web 2.0 çalışmalarına katılmalarının sağlanması (%6,6) eğitim öğretim ortamlarının öğrencilerin dijital materyalleri kullanabileceği şekilde düzenlenmesi (%4,1), teknolojik araçlara sahip olmayan öğrencilere bu araçların temininin sağlanması (%3,3), öğrencilerin ailelerinin uygulamadan önce bilgilendirilmesi ve sürece dâhil edilmesi (%2,5), Web 2.0 araçlarının uzaktan eğitim sürecinde kullanılması (%2,5), Web 2.0 araçlarının ulusal ve uluslararası sınavlarda ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılması (%1,7), Web 2.0 araçlarının sınıf dışı kullanımının sağlanması (%1,7), uygulama süresinin uzun tutulması (%0,8), ücretli olan Web 2.0 araçlarının çeşitli antlaşmalar yapılarak öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunulacak çalışmalar yapılması (%0,8); *eğitim yöneticilerine dönük önerilerin*, öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilere Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimler (seminer, hizmet içi eğitim vb.) verilmesi (%14), öğretim programlarına Web 2.0 araçlarının eklenmesi (%5), öğrencilerin teknoloji okuryazarlık becerilerinin çeşitli şekillerde geliştirilmesi (%2,5), Web 2.0 araçlarının öğretim sürecine dâhil edilmesi (%1,7), teknoloji okuryazarlık becerilerinin kazanımı ve kullanılması yönünde eğitim fakültesi müfredatının güncellenmesi (%1,7), öğretmenlerin iş birliği yaparak Web 2.0 araçlarına içerik oluşturmalarının sağlanması (%1,7), Türkçe ders kitaplarındaki çalışmaların Web 2.0 araçlarıyla desteklenmesi (%0,8) şeklinde sıralandığı görülmektedir. En fazla önerinin farklı Web 2.0 araçlarının kullanılabilmesi için araştırmaların yapılması (%14,9), okullarda gerekli teknolojik alt yapı ve donanımın sağlanması (%10,7), öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilere Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimler verilmesi (%14) yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma önerilerinin araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasına yönelik çalışmaların sistematik olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, çalışmaların en fazla 2019 (%33) yılında gerçekleştirildiği ve son beş yılda yoğunluk kazandığı görülmektedir. Yalnızca dil öğretiminde değil neredeyse bütün disiplinlerde Web 2.0 araçlarının kullanımının son yıllarda arttığı söylenebilir. Çalışmamıza paralel olarak Türkiye'de Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına yönelik Altunışık ve Aktürk (2021) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında, Web 2.0 konusunda yapılan araştırmaların son yıllarda artmasıyla birlikte özellikle 2019 yılında daha çok ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarının özel içerikler oluşturabilme, içeriğe müdahale edebilme, içeriği denetleyebilme gibi kendine özgü özellikleri nedeniyle, farklı alanlarda farklı içerikler oluşturmaya oldukça elverişli olduğu söylenebilir. Bu da Web 2.0 araçlarının görsel sanatlar (Çetgin, 2021), biyoloji (Bilgican-Yılmaz, Karakoç Topal ve Aydın, 2021), coğrafya (Çenesiz ve Özdemir, 2021) gibi birçok farklı alanda kullanılmasını sağlamaktadır. Diğer taraftan, 2019 yılında başlayıp günümüze kadar devam eden Covid-19 pandemisi nedeniyle 2020-2021 eğitim öğretim yılının büyük bir kısmının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi 2020 ve 2021 yıllarındaki çalışmaların azalmasına sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmaların yayın türüne ilişkin dağılımı incelendiğinde, %76'sını lisansüstü tezlerin, %24'ünü makalelerin oluşturduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerin ise %55'ini yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. Araştırmanın dâhil etme/hariç tutma kriterlerinden makalelerin tezden üretilmemiş olmasına yönelik kriterin bu oranlara yansdığı söylenebilir. Web 2.0 araçlarının dil öğretimi sürecinde

kullanımı ile ilgili yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden fazla olması ise yüksek lisans programından mezun olan öğrencilerin doktora programından mezun olan öğrencilere göre nispeten fazla olmasına dayandırılabilir. Ayrıca özellikle doktora çalışmalarının sayıca az olmasının sebebi de Web 2.0 araçlarının eğitim öğretim sürecinde kullanımının yeni yeni yaygınlaşmasına bağlanabilir. Altunışık ve Aktürk (2021) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da eğitimde Web 2.0 araçlarının daha çok son yıllarda araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olduğu ve her geçen yıl üzerinde daha fazla çalışıldığı gözlemlenmiştir. Yine daha eski yıllarda Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008) tarafından yapılmış olan çalışmanın sonucunda, Web 2.0 uygulamalarının giderek yaygınlaştığı ve bu uygulamalara duyulan ilginin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma, bu sonuçların günümüzde de değişmediğini, Web 2.0 uygulamalarının ve bu uygulamalara duyulan ilginin hızla arttığını ortaya koymuştur.

Araştırmaların disiplin alanına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla çalışmanın Türkçe öğretimi alanında en az çalışmanın ise ilk okuma yazma öğretimi alanında yapıldığı, Türkçe öğretimi kadar Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Web 2.0 araçlarının temel dil becerileri olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak özellikle sözcük ve cümle düzeyinde oldukça fazla içeriğe sahip olması bu araçların Türkçe ve yabancı dil öğretiminde yaygın kullanılmasının sebebi olarak gösterilebilir. İlk okuma yazma öğretiminde yalnızca bir araştırma (Başaran ve Kılınçarslan, 2021) yapılması ise bu düzeydeki öğrencilerin henüz okuma ve yazma becerisine ve Web 2.0 araçlarını kullanma yeterliliğine sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaların katılımcı düzeyine göre dağılımı incelendiğinde, okul öncesi düzeyde herhangi bir çalışma yapılmadığı, araştırmaların en fazla %45 ile yükseköğretim düzeyinde, en az %3 ile ortaöğretim düzeyinde yapıldığı, ilkökul ve ortaokul düzeyinde (%26) eşit sayıda çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008), Korucu ve Gündoğdu (2014) ve Altunışık ve Aktürk'ün (2021) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu derleme çalışmalarının sonucunda da Web 2.0 araçlarının en çok lisans, en az ortaöğretim düzeyinde yapıldığı, okul öncesi öğrencilerle çalışma yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalardan yalnızca iki çalışmanın (Baki, 2019; Tiryaki ve Karakuş, 2019) Türkçe öğretimi alanında yapıldığı, diğer çalışmaların yabancı dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmaların yalnızca bir tanesi Almanca (Kaya, 2014) öğretimi üzerine olup diğerlerinin tamamı İngilizce öğretimi üzerine yapılmıştır. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, Web 2.0 araçlarının oldukça çeşitli olması ve kullanımının kolay olması nedeniyle okul öncesi dâhil her sınıf seviyesinde çalışılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Önemli olan dersin içeriğine ve sınıf seviyesine uygun araçlara karar verebilmektir.

Araştırmaların araştırma yaklaşımı ve desenine göre dağılımı incelendiğinde, yaklaşık %85'ini nicel ve karma desenli araştırmaların oluşturduğu, araştırmaların %81'inin ise deneysel araştırma desenine göre tasarlandığı anlaşılmıştır. Çalışmaların %90'a yakınının uygulamalı desenlere göre gerçekleştirildiği ve Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin nitel araştırmaların az olduğu söylenebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı yaklaşım ve desenlerinin kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle konuya ilişkin olarak yapılacak nitel çalışmalar ile daha derinlemesine sonuçlar elde edilebileceği söylenebilir. Araştırmaların değişken türleri incelendiğinde, temel dil becerilerinden en fazla yazma becerisine (%20,2) bilişsel özelliklerden en fazla akademik başarıya (%11,6), duyuşsal özelliklerden en fazla tutuma (%13,8) yönelik çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yazma becerisinde yönelik yapılan çalışmaların diğer dil becerilerine oranla oldukça fazla olduğu

söylenbilir. Araştırmaların uygulama sürecine yönelik dağılımları incelendiğinde, uygulama süresinin en fazla 8 (%27,7) hafta olarak gerçekleştirildiği, genel olarak 4 (%12,2), 5 (%8,6), 6 (%10,3) ve 8 (%27,7) haftada yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer taraftan, araştırmalarda kullanılan Web 2.0 araçları ve sayıları incelendiğinde, 59 farklı Web 2.0 aracının kullanıldığı, çalışmaların %69'unun bir araç kullanılarak gerçekleştirildiği, çalışmalarda en fazla dijital hikâye araçlarının (%39,9) tercih edildiği, dijital hikâye aracı olarak da en fazla Photo Story 3'ün (%15,6) kullanıldığı görülmüştür.

Dil öğretimi ve öğreniminde Web 2.0 araçlarının kullanımı, öğrencilerin hedef dillerinde aktif olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri için fırsat sunmaktadır. Konuya ilişkin olarak Morgan (2012, s. 167) etkili dil öğretiminin Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanmak ve öğrencilerin bunları sınıfın ötesinde kullanmalarını sağlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, araştırmaların sonuçlarına ilişkin dağılım incelendiğinde Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde etkili sonuçlarının (%84,6) etkisiz sonuçlarından (%15,4) fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 araçlarının hem Türkçe hem de yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı ve kelime hazinesini arttırdığı, temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri geliştirdiği söylenebilir. Az da olsa sonuçlarının etkisiz olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Batıbay, 2019; Çetin, 2020; Çınar, 2017; Guksu, 2020; Gümüş, 2017; Özek-Günyel, 2018; Özipek, 2019; Tıraşoğlu, 2019; Ünal, 2018).

Araştırmalara yönelik yapılan görüşler incelendiğinde, olumlu görüşlerin (%85,9) olumsuz görüşlerden (%14,1) fazla olduğu, en fazla olumlu görüşün uygulamaların ilgi çekici ve eğlenceli olduğu (%9,5), en fazla olumsuz görüşün ise araç, gereç ve donanım eksikliği (%4,2) yönünde yapıldığı görülmüştür. Çelebi ve Satırlı (2021, s.106) Web 2.0 araçları ile yapılacak eğitimin güçlü ve daha etkili bir öğrenme yönteminin oluşturulmasına katkı sağlayarak öğrenme-öğretme sürecinin aktif katımlı, eğlenceli ve daha yaratıcı bir biçimde düzenlenmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008, s. 39) ise Web 2.0 uygulamalarının eğitim ortamlarına katkılarını; grup çalışması alışkanlığı, etkili öğrenme, üst düzey düşünme becerileri, bilgi okur-yazarlığı, yapılandırmacı problem çözme, öğrenciye uygunluk (ilgi çekme), bireysel gelişim, sorumluluk alma şeklinde sıralamıştır.

Araştırmaların önerileri incelendiğinde, en fazla farklı Web 2.0 araçlarının kullanılacağı araştırmaların yapılması yönünde öneri yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların en önemli önerilerden biri de okullarda gerekli teknolojik altı yapı ve donanımın sağlanması yönündedir. Okullardaki teknolojik alt yapı, donanım ve araç gereç eksikliği araştırmaların uygulama sürecini ciddi anlamda etkilemektedir. Diğer bir öneri ise öğretmen, öğretmen adayları ve öğrencilere Web 2.0 araçlarına yönelik eğitimler verilmesine ilişkindir. Eğitimlerin yanı sıra Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağına yönelik çalışmaların yapılması da öğretmenler için kılavuz niteliğinde olacaktır. Örneğin, Çelebi ve Satırlı (2021) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin planlama, hazırlık, materyal hazırlama, dersi zenginleştirme, ölçme değerlendirme, ödev verme vb. konularda kullanabilecekleri, ihtiyaçlarına uygun işlevsel Web 2.0 araçlarının belirlenmesi, bu araçların işlevlerinin ve özelliklerinin açıklanması, bu araçların farklılık ve benzerlik yönünden karşılaştırılması ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanım alanlarına ilişkin öneriler getirmiştir.

Sonuç olarak bu araştırmanın gelecekte dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olacağı söylenebilir. Bu alanda daha nitelikli çalışmaların yapılması amacıyla başta okullardaki teknolojik alt yapının geliştirilmesi, gerekli ekipmanların sağlanması, çalışmalarda kullanılacak Web 2.0 araç sayısının çeşitlendirilmesi ve niteliklerinin artırılması, konu hakkında doktora çalışmalarına daha çok yer verilmesi, daha düşük

sınıf seviyelerine yönelik Web 2.0 araçlarıyla ilgili çalışmaların arttırılması, Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili hem öğrencilere hem de öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesi, geleneksel eğitim ve öğretim yöntemlerine alternatif olarak Web 2.0 araçlarına yer verilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- *Akçayır, M. ve Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 331-345.
- *Akdoğan, F. (2020). *Dijital hikâye anlatım yönteminin öğrencilerin okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alex, J., Auty, J. ve Berge, Z. (2011). Digital natives and digital immigrants: Getting to know each other. *Industrial and Commercial Training*, 460-466.
- 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.
- Altunışık, M. ve Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(2), 205-227.
- *Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R. ve Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 133.
- *Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- *Başaran, M. ve Kılıncarslan, R. (2021). Uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunların etkililiği. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 186-199.
- *Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Baysal, H. (2020). *Altıncı sınıf İngilizce dersinde kavram karikatürleri kullanımının öğrenci başarısına, konuşma becerisine ve motivasyonuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bilgican-Yılmaz, F. B., Karakoç Topal, O. ve Aydın, S. Ö. (2021). DNA konusunun Web 2.0 araçlarının entegre edildiği laboratuvar yöntemi ile öğretimi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 10(1), 16-36.
- *Bozkurt-Türk, H. (2019). *Öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!'un üniversite öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Canlı-Bekar, N. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention in foreign language teaching*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Çalıcı, M. A. (2019). *Ters yüz sınıf yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelebi, C. ve Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğretim Dergisi*, 2(1), 75-110.
- Çenesiz, M. ve Özdemir, M. A. (2021). Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (43), 39-53.
- Çetgin, F. (2021). Görsel sanatlar dersinde web 2.0 araçları (Kahoot) kullanımı (10. ve 11. sınıf örneği). *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(80), 678-684.
- *Çetin, H. (2020). *Arttırılmış gerçeklik temelli hikâyelerin okuma becerileri üzerindeki etkisi: Biçimlendirici deney araştırması*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Çevikbaş, G. (2019). *The impact of quizizz on the vocabulary development and motivation of Turkish EFL learners*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Çınar, D. (2017). *İngilizce öğretiminde artırılmış gerçeklik destekli ders kitabının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Çokyaman, M. (2019). *Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye anlatımının (DHA) akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Demir, S. ve Kılıçkiran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- *Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirdöven, G. H., Üngören, Y. ve Horzum, M. B. (2019). Yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve sözcük öğretimi. A. Okur ve G. Gökçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi içinde* (s. 449-478). Ankara: Nobel Akademi.

- Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies*, 11(3), 895-910.
- *Emecen, S. (2019). *A case study in ninth grade students at a state school; differences between Kahoot! and traditional activities in terms of vocabulary retention*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Eren, O. (2015). Vocabulary learning on learner-created content by using Web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 281-300.
- *Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Esen, M. (2019). *Digital storytelling in the elt classroom: making use of digital narratives to promote the productive skill of speaking*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230.
- *Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerin Storyjumper deneyimleri: "Yamen Okulda". *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 259-275.
- *Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- *Guksu, O. (2020). *The effect of web 2.0 tools on Turkish EFL students' peer review types, attitude and writing performance*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Guo, R. X., Dobson, T. ve Petrina, S. (2008). Digital natives, digital immigrants: An analysis of age and ICT competency in teacher education. *Journal of Educational Computing Research*, 38(3), 235-254.
- *Gücüyeter, B. ve İskender, M. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde anlık mesajlaşma programlarının kullanımı: Whatsapp uygulaması örneği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 571-590.
- *Gümüş, H. (2017). *Karma öğretim tasarımına dayalı öğrenme ortamında İngilizce deyimleri kavram karikatürleri ile öğrenmenin ortaokul öğrencilerinde erişimi ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *İnce, M. ve Akdemir, Ö. (2013). The investigations of using Web 2.0 technologies on English writing skills of students with different learning styles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 93-106.
- *Kaman, N. (2020). *İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkililiğine yönelik deneysel bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Kanal, Y. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- *Kansızoğlu, H. B. (2018). *Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine, yazma başarılarına ve kaygılarına etkisi.* (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Karadağ, K. (2018). *Öğretim teknolojilerinden Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Karadağ, B. F. ve Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları.* XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- *Kaya, O. (2014). *Yabancı dil öğretiminde (Almanca) dijital hikâye anlatım yönteminin araştırılması: Lise öğrencileriyle eylem araştırması.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Kazazoğlu, S. ve Bilir, S. (2021). Digital storytelling in L2 writing: The effectiveness of Storybird Web 2.0 tool. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2), 44-50.
- *Keskin, A. (2021). *Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. *Keele, UK, Keele University*, 33(2004), 1-26.
- Korucu, A. T. ve Gündoğdu, M. M. (2014). Eğitim teknolojilerinde Web 2.0 kullanımı 2007–2015 dönemi makalelerin içerik analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Kuznetsova, N. ve Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class Web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 78-94.
- Leu, D. J., Zawilinski, L., Forzani, E. ve Timbrell, N. (2014). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. L.B. Gambrell ve L.M. Morrow (Ed.), *Best practices in literacy instruction* içinde (s. 343–364). New York: Guilford.
- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Morgan, L. (2012). Generation Y, learner autonomy and the potential of Web 2.0 tools for language learning and teaching. *Campus-Wide Information Systems*, 29(3), 166-176
- Ng, C. ve Graham, S. (2017). Engaging readers in the twenty-first century: What we know and need to know more. C. Ng ve B. Bartlett (Ed.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century* içinde (s. 17-46). Singapore: Springer.
- *Özek-Günyel, F. (2018). *Web 2.0 destekli ARCS uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına ve motivasyonlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Palfrey, J. ve Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *NCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- *Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yaşar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published. J. Dillon ve D. Jorde (Ed.), *The world of science education: Handbook of research in Europe* içinde (s. 341-374). Rotterdam: Sense.
- *Şan, N. (2020). *Effects of strategies-based instruction through randall's cyber listening lab and quizizz on EFL students' listening comprehension and strategy use*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Şentürk-Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- *Tetik, T. (2020). *Özel yetenekli ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin desteklenmesinde dijital öyküleme etkinlikleri: Eylem araştırması*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik Web 2.0 araçları: Kahoot! Örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11.
- Tu, C., Blocher, M. ve Ntoruru, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International*, 45(4), 335-341.
- *Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- *Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikâye anlatımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uygarer, R., Uzunboylu, H., ve Özdamlı, F. (2016). Dijital yerliler hakkında bir parça nitel araştırma. *Antropolog*, 24(2), 623-629.
- *Ünal, H. N. (2018). *Comparison between Kahoot! and a traditional exercise in terms of vocabulary retention in EFL learners*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2011). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Ankara: Gazi.
- *Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikayelerin etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). The coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34.
- *Yaşar, Z. (2017). *Kavram karikatürleriyle yapılan etkinliklerin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- *Yılmaz, A. (2021). *The possible effects of online feedback exchanges through Web 2.0 tools on Turkish EFL students' perception and writing performance*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- * Bu araştırma kapsamında incelenen, araştırmanın veri kaynağını oluşturan çalışmaları ifade etmektedir.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Her iki yazarın da çalışmaya katkıları aynı oranda olmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 443-461 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1034600

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Toplumsal ve Kültürel Değişimlerin Sanat Eğitimine Yansımaları*

Reflections of Social and Cultural Changes on Art Education

Kürşat Azıloğlu, Meliha Yılmaz

ÖZ

Toplumsal ve kültürel alandaki tüm değişimlerin etkileri toplumu oluşturan tüm yapı katmanlarında olduğu gibi sanat alanında da görülebilmekte ve bu değişimler dolayısıyla sanat eğitimi de etkilemektedir. Günümüz sanatı, ele aldığı konular, üretim teknikleri ve ifade olanakları itibarıyla okunması ve anlaşılması daha zor bir alan hâline gelmiştir. Küreselleşmenin etkisindeki postmodernist günümüz sanatı, teknolojik gelişmelerin paralelinde ortaya çıkan yeni iletişim ve sunuş yöntemleri açısından medyayı da içinde alan çok disiplinli bir yapıya dönüşmüş ve tüm bu gelişmeleri sanat eğitimi perspektifinden okuyabilmek, anlamlandırabilmek daha güç hâle gelmiştir. Bu süreçte yeni medya, görsel kültür ve medya okuryazarlığı gibi kavramların sanat eğitimine adaptasyonu gerekli hâle gelmiştir. Bu çalışmanın amacı, toplumsal ve kültürel değişimlerin sanata ve sanat eğitimine yansımalarını ortaya koymaktır. Değişimlerin sanat eğitimine yansımaları Türkiye’de sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarından Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Eğitim Fakülteleri Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalları ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

ABSTRACT

The effects of all changes in the social and cultural fields can be seen in the field of art as well as in all the layers that make up the society, and these changes also affect art education. Today’s art has become a more difficult field to read and understand in terms of the subjects it deals with, and production techniques and expression possibilities. Postmodernist contemporary art, under the influence of globalization, has turned into a multi-disciplinary structure that includes the media in terms of new transmission and presentation methods that emerged in parallel with technological developments, and it has become more difficult to read and make sense of all these developments from the perspective of art education. In this process, the adaptation of concepts such as new media, visual culture and media literacy to art education has become necessary. The aim of this study is to reveal the reflections of social and cultural changes on art and art education. The reflections of the changes on art education are limited to Fine Arts Faculties and to Painting Education Departments of Education Faculties, which are among the higher education institutions providing art education in Turkey. In this study, literature review method was used as data collection technique.

Yazar Bilgileri

Kürşat Azıloğlu

Arş. Gör., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
kursatazilioglu@msn.com

Meliha Yılmaz

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Ankara, Türkiye
mel.yilmaz0637@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Toplum
Kültür
Sanat
Sanat eğitimi

Keywords

Society
Culture
Art
Art education

Makale Geçmişi

Geliş: 09/12/2021

Düzeltilme: 13/12/2021

Kabul: 13/12/2021

Atıf için: Azıloğlu, K. ve Yılmaz, M. (2021). Toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitimine yansımaları. *JRES*, 8(2), 443-461. <https://doi.org/10.51725/etad.1034600>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu makale 27-30 Ekim 2021 tarihinde Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi’nde (IPCEDU-2021) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Varlıklarının başlangıcından günümüze değin değişime direnebilene, karşı koyabilene hiçbir toplum var olamamıştır. Toplumsal değişimlerin evreni, vadeleri, kaynağı, hızı, neticesi ve yönü çeşitli iç ve dış etkenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Toplumsal değişimleri etkileyen belli başlı unsurlar fiziki-coğrafi etkenler, demografik değişimler, bilim, teknik ve eğitimdeki gelişmeler, iktisadi etmenler, din- dünya görüşündeki değişim, sosyal hareketler ve toplumlar sayılabilir (Sunar, 2018, s. 20). “Günümüzde sanatı ve sanat eğitimi kültürel bileşenlerle birlikte düşünmemize katkı sağlayan sosyal, iletişimsel ve teknolojik gerektirmeler söz konusudur.” (Eker ve Aslan, 2010, s. 251).

Neredeyse iki yüz elli yıl kadar sürmüş olan ve günümüz toplumsal yapısı üzerindeki etkileri kısmen de olsa hâlen devam etmekte olan endüstri çağından bilgi çağı olarak adlandırılan yeni bir çağa geçilmiştir. Günümüz bilgi çağında toplumsal değişimler genel olarak teknolojik gelişmelerin etkisindeki değişimler olarak öne çıkmaktadır. Teknoloji alanındaki gelişmeler ve değişimler yeni yaşam koşulları ve bunlara bağlı alışkanlıkları beraberinde getirmekte ve tüm bu gelişmeler toplumsal, kültürel yaşamı da etkilemektedir. Enformasyon çağı, dijital çağ gibi adlandırmaları da bulunan bu çağ, tarım ve endüstri çağlarının birçok temel özelliğinden farklılaşmış ve gelişen yeni olanaklar sonucu yeni yaşamsal pratikler üreten elektronik, siber bir çağ olmuştur. Bilgi çağı, toplumsal dönüşümünü insan zihninden ve insanların karşılıklı siber iletişiminden almakta ve temelde insan faktörünün gelişmişliğine bağlı bir toplumsal dönüşüm olarak şekillenmektedir (Meder, 2001, s. 73).

Bilgi çağı, toplumsal sınıfların konumunu ve sermaye gücünün yönünü değiştirmiş topluma gelişen teknolojiye dayalı yeni alışkanlıklar kazandırmıştır. Endüstri çağında toplumun inşasında söz sahibi, belirleyici bir konumu bulunan kentsoylu sınıf günümüzde eskisi kadar güçlü değildir. Tarım toplumunda toprağa ve iklimsel koşullara bağımlı olan birey, günümüz bilgi toplumunda enformatik bir iletişim aracına dönüştürülmüş ve toplum bu siber iletişim devamlığı için bireye bağımlı hale gelmiştir. Bilgi çağında küreselleşme olgusu; kültürel ve ekonomik sınırları kaldırmayı amaçlamakta, popüler kültür; insanların zihinlerini, kişisel tercihlerini kapitalist sermaye odaklarının istedikleri gibi yönlendirmek istemektedir. Televizyon, radyo reklamları, sinema ve dizi filmler, sosyal medya platformlarındaki paylaşımlar, gazete, dergi ilanları, billboardlar, panolar, afişler bireyin zihnini görsel ve işitsel bir istilaya maruz bırakmaktadır. Toplum, âdeta tüm kurumları ve bireyleri ile birlikte bu yeni çağa uyum sağlamak mecburiyetinde bırakılmıştır. Bu yeni düzende tüketim kültürünün devamlılığını sağlamak üzere arz-talep ilişkisine ihtiyaç vardır. Medya, yayınları aracılığı ile bireyi tüketmeye yönlendirmektedir. Artık gelişen enformasyon teknolojileri sayesinde “bilgi” insanların ellerinden düşürmedikleri akıllı telefonlar, taşınabilir bilgisayarlar aracılığı ile anlık olarak iletilebilmekte ve toplumları yönlendirmekte geçmiş dönemlere göre daha da etkili olabilmektedir. Bu dijital dönüşüm toplumun tüm alanlarında olduğu gibi sanat ve toplum ilişkisini de etkilemiştir.

Yaşadığı toplumun bir bireyi olan sanatçısı tarafından, üretildiği toplumun köklerinden beslenerek ortaya çıkan ve toplumun tüm yapı katmanlarıyla ilişkili olan sanat kavramı, filizlendiği toplumun ve kültürün adeta bir aynası gibidir. Sanat, toplumun ve kültürün bilimsel metinlerde rastlanılamayacak kadar gerçek, salt ve aynı zamanda tarihsel bir yönü de olan bir görünümünü sunar. Sanatçı, toplumun bir bireyi, bir parçası olarak üretimlerinin tüm aşamalarında bilinçli ya da bilinçdışı olarak toplumsal bir katkı ile hareket etmektedir. Üretimlerindeki yadsınamaz toplumsal katkı açık veya gizil bir biçimde sanatçının ortaya koyduğu eserde ve sunuş yöntemlerinde görülebilmektedir. Bu yönüyle bir toplumun sanatını incelemek, kültürünü doğrudan anlayabilmenin en doğru yollarından biridir. Bu özelliği ile sanat aynı zamanda sosyolojik ve daha özelde etnolojik bir bilgi kaynağıdır.

Günümüz sanatı, zaman mefhumunun da ötesinde modern olan ile post- modern, biçimsel olan ile içeriksel olan, soyut olan ile somut, estetik olan ile kitsch gibi zıt kimlik tanımlamalarının tümüne eş zamanlı ve eşit büyüklükte yaşam alanı sağlayan, çok disiplinli ve çok kimlikli bir bünyededir (Oğuz, 2015, s. 78).

“Sanat ve toplum arasındaki ilişki, herhangi bir topluma ait sosyolojik bir verinin doğruluğunu temin edecek ve aynı zamanda kısmi de olsa test edecek tamamlayıcı bir potansiyele sahip olmasından dolayı önemlidir.” (Çağan, 2006, s. 14). Adorno’ya (2004) göre “Tıpkı bilgi gibi sanat da malzemesini ve eninde sonunda biçimlerini de gerçeklikten, daha doğrusu toplumsal gerçeklikten alır.” (s. 154). Sanat, sanatçısının bir bireyi olduğu toplumun tüm yapı taşlarından beslenerek ortaya çıkar. Sanat ve toplum ilişkisi bu bağlamda toplumsal ve kültürel değişimlerin bir yansıması, bir gölgesi gibidir. “Kültür varlığı ile insan arasındaki karşılıklı ilişki, doğrudan değil eğitim süreciyle kurulur. İnsan ve kültür birbirini daima eğitim süreciyle etkiler ve değiştirir.” (Güvenç, 2016, s. 212).

Sanat eğitimi kavramı yaygın ve tümel anlamında kullanıldığı özellikle belirtilmediği sürece bu makalede de konu olduğu üzere plastik sanatlar alanında verilen eğitimi ifade etmektedir. Sanat eğitimi, toplumun kültürel yapısının inşası ve devamı için hayati önem taşıyan bir olgudur. Sanat eğitimi toplumların geleceğini inşa edecek olan genç bireylerinin güzeli aramalarının, ussal düşüncelerinin şekillenmesinin ve sanat yoluyla iç dünyalarını dışa vurmalarının anahtarıdır. Toplumların kendi kimliklerini ortaya koymada, toplumların geçmişten gelen birikimlerini sonraki kuşaklara aktarmalarında sanat eğitimi sanat yoluyla felsefi boyutları da bulunan görsel bir bilgi kaynağı oluşturur. Kırıçoğlu’na (2009) göre, “Sanat eğitiminde yeni görüşler pek çok etkene bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Toplumsal ve kültürel değişimler bu etkenlerin başında gelmektedir. Görsel kültürün hızla toplumları etkisi altına alması, düşünsel alanda yaşanan, kültüre ve sanata yansıyan postmodern anlayış ve söylemler, ekonomik anlamda üretimden tüketime kayan ekonomik yapı ve bütün bunların toplumları etkilemesi değişimi zorunlu kılan etmenlerdir” (s. 35). Toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitime etkileri iki boyutludur; birinci boyut toplumsal ve kültürel gelişmelerin etkisinde sanatsal alanda yaşanan değişimlerin dolaylı olarak sanat eğitimi etkilemesi ve ikinci boyut ülkelerin yönetsel tutumlarının bir sonucu olarak şekillenen eğitim politikalarındaki sanat eğitime olan bakış açısının sanat eğitiminin amaçlarını ve yönünü belirlemesidir (Kırıçoğlu, 2005, s. 13).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, toplumların ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerinin etkisinde küçük-büyük ölçekli toplumsal ve kültürel değişimlerinin sanata ve sanat eğitime yansımalarını, etkilerini belirlemektir. Sanat, evrensel etkileşimin ve dolayısıyla değişim olgusunun en açık olduğu alt kültürel bileşenlerden biri olduğu için küresel etkileri de olan sanatsal hareketlerin ülkelerin yerel sanat ortamlarına yansımaları da yadsınamaz bir gerçektir. Çok bileşenli gerekçeleri ve sonuçları olan toplumsal ve kültürel değişimler sanatı ve dolayısıyla sanat eğitimi de etkilemektedir. Bu çalışmada ülkemizdeki toplumsal ve kültürel değişimlerin sanat eğitime yansımaları ele alınmıştır. Bu amaçla ilgili alanyazın taranmış ülkemizdeki sanat ve sanat eğitiminin Batı ülkeleri kaynaklı olmasından ötürü Batı sanatındaki ve sanat eğitimindeki gelişmelere ve değişimlere de kısaca değinilerek bu değişimlerin ülkemizdeki yansımaları ülkemizdeki değişim dinamiklerinin etkileri ile birlikte yorumlanarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma ilgili literatürün taranması sonucunda oluşturulan teorik bir çalışmadır. Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatür tarama çalışmaları; araştırmacılar tarafından önceden tamamlanmış ve kayıt altına alınmış tanımlanmış, değerlendirilmiş ve sentezi yapılmış sistemli, açık ve üretilebilir bir yöntemin kullanıldığı çalışmalardır (Fink, 2009). Araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranmış ve analiz edilerek toplumsal ve kültürel değişimlerin Türkiye’deki sanat eğitimine yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Toplum ve Kültür Ekseninde Değişim Olgusu

“Toplum; yaşamlarını sürdürebilmek, birçok temel çıkarlarını gerçekleştirmek için iş birliği yapan, aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir ekini olan insan kümesi” olarak tanımlanmaktadır (Ozankaya, 1984, s. 115). Güvenç’e (2013) göre “Kültürel” kavramı, “toplumsal” kavramını da içine alacak şekilde anlaşılmalıdır. Aynı zamanda “toplumsal” olgu ve “kültürel” olgu kavramlarını birbirlerinden ayırmak her zaman kolay ya da işlevsel değildir (s. 351). Davis’e (1950) göre “Toplumsal değişim toplumun tüm öğelerinde belirli bir düzeyde değişim gerçekleşmesini sağlayan kültürel değişimin bir alt düzeyine tekabül etmektedir.” (Davis’den aktaran Sunar, 2018, s. 4). Sosyal bilimcilerin büyük çoğunluğu toplumu oluşturan çeşitli kümelere ve kümeler arasındaki ilişkileri “toplumsal” sıfatını kullanarak dile getirmekte başka bir bölümü de “kültür” kavramını toplum hayatının yalnızca küme ilişkileriyle anlatılamayan bölümü olarak açıklamaktadır (Güvenç, 2013, s. 351). Yeryüzünde birçok toplum vardır ve toplumları diğer toplumlardan ayıran en belirgin özellikleri dilleri, dinleri ve kültürleridir. Kültür, bir toplumun bireyi olarak insanoğlunun varlığının başlangıcından günümüze kadar geçen süre zarfında deneyimleyerek öğrendiği, kazandığı bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür (Tylor’dan aktaran Güvenç, 2018, s. 129). Kültürel değişimlerin ana sebeplerinden biri de kültürel etkileşimlerdir. Bir kültür unsurunun başka birisi tarafından alınmasında ve yayılmasında etkili olan en önemli faktör, fayda teminidir. Bu sebeple fayda temini gözetilmeden değerleri değiştirmeye yönelik modernleşme girişimleri toplumlar tarafından kabul görmemiştir (Turhan, 2015, s. 59-60).

Williams’ a göre kültür kelimesin yüz altmış dört farklı tanımı vardır ve tanımlanması en güç kavramlardan biridir. Bunun nedeni de kelimenin birbirinden ayrılan farklı düşünce sistemlerinde ve entelektüel birçok disiplin alanında önemli kavramlar için kullanılmaya başlanmasıdır (Williams, 1977, s. 76-77). Bu makaleye de konu olan kullanımıyla kültür; “çeşitli insan topluluklarının düşünce ve değer birliliklerini meydana getiren tüm üretim ve varlıkları olarak tanımlanmaktadır “ (Özlem, 2000, s. 143). “Toplumsal yapı kavramı ise kısaca toplumsal yapılanmanın oluşumunu ortaya koyan özellikler demektir. Fark edilebilecek kadar benzer uygulamaların değişen zaman ve mekânlarda, devam etmesini mümkün kılar ve onlara sistemli şekil görüntüsü verir. Yapı, toplumsal sistemlerin yeniden üretilmesinde etkin rol oynayan kurallar ve kaynaklardır.” (Giddens’den aktaran Wallace ve Wolf, 2012, s. 257). Toplumların kültürel yapılarını etkileyen, değişmesine neden olan tarihsel, politik, ideolojik, ekonomik, bilimsel ve teknolojik birçok unsur vardır. Kısaca belirtmek gerekirse toplumsal değişme ; “toplumsal yapının, kurumların, toplumsal ilişkiler ağının, davranış kalıplarının, toplumsal norm ve değerlerin zaman içinde geçirdiği dönüşümler olarak açıklanabilir.” (Yeşildal, 2012, s. 55).

Toplumsal değişmeyi makro düzeyde ele alarak bir tanım geliştiren Tan'a (1981) göre toplumsal değişme; "toplumsal ilişkilerde, kurumlarda ve yapıda belirli bir durumdan ya da varlık biçiminden başka bir durum ya da biçime geçiş" olarak açıklanmaktadır (s. 102). Değişimi mikro düzeyde ele alarak bir tanımlayan Tezcan'a (1998) göre ise "Toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesidir." (s. 191). Toplumsal değişim kavramı etrafında oluşan soru işaretlerinden en önemlisi hangi ölçüye kadar ve ne tür değişimlerin toplumsal değişme olarak adlandırılması gerektiğidir (Strasser ve Randall, 1981, s. 11). Küçük bir gruptaki değişimler grubun kendisi için önemli görülebilir fakat daha büyük bir grupta aynı değişim önemsiz ve küçük bir değişme olarak algılanabilir. Değişimin evreni veya vadesi hangi boyuttaki değişimlerin toplumsal olarak adlandırılacağı problemi ile yakından ilişkilidir (Sunar, 2018, s. 2-3). Toplumsal değişimleri miktarları, zaman boyutu ve değişen birimin etkisine göre sınıflandırmak mümkündür (Appelbaum'dan aktaran Sunar, 2018, s. 3).

Değişim kavramı etrafında oluşan sorunsallardan biri de değişimin yönü hakkındadır. Değişimlerin ilerleme mi gerileme mi olarak algılanması gerektiği hususu öznel bir değerlendirme olarak görülmektedir. Strasser ve Randall'a göre değişimin yönü incelemeyi gerçekleştiren araştırmacıların bilişsel ilgilerine bağlıdır (Strasser ve Radall, 1981, s.18). Toplumların yapı taşları olan bireyler, çeşitli değişkenlerin de etkisiyle düşünce ve yaşayış biçimlerinde farklı yönelimlere girebilmekte ve bu değişiklikler kitlesel olarak toplumların genel yönelimlerini de etkileyebilmektedir. Tarihsel, politik, ideolojik, teknolojik gelişmeler ve değişimler toplumsal sosyolojik yapıyı da etkilemekte ve bu değişimler sonucu toplumların kültürel yapısı da kaçınılmaz olarak etkilenmektedir. Sosyolojinin ana konularından biri olan toplumsal değişim Belting'e (2020) göre "toplumsal ve kültürel değişimler, kültür politikaları ve küreselleşme karşısında kendi içinde bir mantığa sahip olan, her dönemin stili ve dönüşümleri üzerinden betimlenen yön verici bir sanat tarihi kılavuz imgesi günümüzde varlığını yitirmiştir." (s. 27). Sanat, özellikle plastik sanatlar olarak sınıflanan sanat dalları köklerinden beslendiği toplumun kültürel dinamiklerinin dönüşümsel izlerini kendi içyapısında uzun yıllar barındırır ve sunar. "Hiçbir insan faaliyeti plastik sanatlar kadar kalıcı değildir ve geçmişten günümüze ulaşan başka hiçbir şey, insanlık tarihi için bu kadar değerli bir ipucu sunmamaktadır. İnsanlığın geleneklerine ve inançlarına dair bilgimiz, binlerce yıl öncesinden günümüze ulaşabilen sanat eserlerinden kaynaklanmaktadır; yazılı kayıtların imdadımıza yetişmesi, dünya tarihi içerisinde nispeten yakın zamanlarda gerçekleşmiştir." (Read, 2018, s. 20).

"Toplumsal değişme, devinimsel yargıları içerisinde barındıran iletişimsel temelli bir kavramdır. Toplumsal değişme; ilişkilerin ve ilişkilere bağlı yargıların değişmesidir." (Ergun, 1984, s. 99). Toplumsal yapıdaki farklı grupların birbirinden ayrılan kültürel yapıları da vardır. Bunlar alt kültür, karşı kültür, kitle kültürü, halk kültürü, yüksel kültür ve popüler kültürdür. Tüm bu kültürel çeşitlilik küresel kültür, kültür endüstrisi, popüler kültür, demografik değişim gibi kavramların da eklenmesiyle toplumların kültürel değişimlerini çok hızlı etkileyebilmektedir. Folklorik bir çalışma konusu da olan halk kültürlerinin yaşatılması ve sonraki nesillere aktarılması kültürel çeşitliliğin devamı açısından oldukça önemlidir.

Kültürel alan tanımı ise toplumlara geçmiş kuşaklarından çeşitli yollarla aktarılan tüm değer, kurallar, düşünce yapısı, dünya görüşü ve davranış kalıplarını içeren bir tanımı kapsar. Toplumların, teknolojik değişimlerinden kültürel değişimlerine uzanan yolda, ekonomik, sosyal ve politik unsurlar daha hızlı değişirken, kültür normlarından kolay kolay vazgeçilemez. İşte bu durum, kültürel gecikmenin nedenleri arasındadır (Erkan'dan aktaran Kocacık, 2003, s. 8). Bazı toplumların kültürel anlamda daha gelişmiş olmaları bir anlamda bilim ve felsefenin ışığında ilerlemeleri ve geleneksel

yargıları çabuk terk edebilme yeteneklerinden kaynaklanmaktadır. Giddens'a göre "Modernlik, ilk aşamalarında gelenek ile çatışır ve onu yok eder; ama sonradan yeniden inşa eder. Gelenek, toplumsal hayatın hemen hemen hiç dokunulmamış olan aile ve cinsel kimlik gibi bazı temel görünüşlerini korumuştur. Ancak, bu durum gelinen noktada değişime uğramıştır. Kısmen dünya çapında modern kurumların çoğalması ve böylece modernleşme sürecinin çok yaygınlaşması, kısmen de olsa geleneklerin meşruluğunu ortadan kaldıran iç değişimler nedeniyle toplumların gelenekleri unutturulmuş bir bakıma ortadan kaldırılmış ve yeniden inşa edilmemiştir." (Giddens'den aktaran Wallace ve Wolf, 2012, s. 260).

"Günümüzde toplumların ve halkların yerel kültürleri devlet kurumlarının ya da özel kuruluşların özel çabalarıyla yaşatılmaya çalışılmaktadır. Günümüzde toplumlar atalarından kendilerine miras kalan kendilerine ait, kendilerine özgü bir kültürü her geçen gün daha az üretmekte ama başka kültürleri kopyalamak, yeniden üretmek için gitgide daha iyi teknikler geliştirmektedir. Eğitimle birlikte, zorunlu kültürel uygulamalara gösterilen sabır da ortadan kalkmakta; kültür, eğitici olmak yerine eğlendirmesi beklenen bir kavrama dönüştürülmek istenmektedir." (Belting, 2020, s. 31).

Kültürel değişim ona bağlı kurumların ve sistemin tamamında hemen gerçekleşmez. Sistemin belli bir kesimindeki değişimler, geri kalan kurumları da bu yeni duruma uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bazı durumlarda değişimin hızına ayak uyduramayan kurumlar değişmeyi yavaşlatmaya; bazı durumlarda ise destekleyip hızlandırmaya çalışır. Fakat her kültürel değişim olayında kurumlar arasında değişim odaklı bir farklılaşma mutlaka ortaya çıkacaktır (Güvenç, 2013, s. 133).

Toplumların kültürel yapılarının değişmesinin en önemli nedenleri arasında küreselleşme gelmektedir. Küreselleşme kavramı, en basit anlamda, "Yerkürenin farklı bölgelerinde yaşayan insan, toplum ve devletlerarasındaki iletişim ve etkileşim derecesinin karşılıklı bağımlılık kavramı çerçevesinde giderek artması olarak tanımlanabilir." (Bayar, 2008, s. 25). Küreselleşmenin beslendiği teknolojik ve siyasal olmak üzere iki ayrı kaynak vardır. Gelişen telefonlar ve bilgisayarlar teknolojik kaynağın iki önemli nedenidir ve bu "iletişim ve bilişim devrimini" doğurmuştur (Kongar, 2001, s. 19). Küreselleşmenin ekonomik, siyasi, teknolojik, çevresel ve kültürel etkileri vardır. Küreselleşme olgusu en çok kültürel alanda etkisini göstermektedir. Küresel kültürün en etkili yayılma araçlarından biri olan uluslararası telekomünasyon ağı aracılığı ile küreselleşmenin çıkar odaklarına hizmet eden görsel ve işitsel iletiler tüm yaşam alanlarında bireyin karşısına çıkmakta ve doğrudan ya da dolaylı yoldan bireyi ve toplumu etkileyebilmektedir. Toplumların kültürel değişimlerinin bir başka nedeni de demografik değişimdir. Demografik değişimlerin nedenleri iç ve dış göçlerdir. Toplumların kültürel değişim süreçlerinde en çok etkili olan etkenlerden biri hatta çeşitli kültürlerin karışımından yeni kültürler doğmasına neden olan ana güçlerden birisi göçtür (Brettell ve Hollifield, 2000, s. 4). Gerek yurt içi gerekse yurt dışı kaynaklı göçler kültürel etkileşimi yaratır ve toplum kendisine göre yararlı olanları benimseyerek alır. Toplumların kültürel değişim hızları bu nedenle yavaştır ve yeniye kabul etmek, yaşamlarına aktarmak her zaman her toplumda mümkün olamamaktadır (Sunar, 2018).

Yüzyıllardır değişmeyen tek şey değişimin kaçınılmaz bir şekilde gerçekleşmesi ve toplumsal ve kültürel alanda da oldukça hızlı sonuçlar yaratmasıdır. Kültürlerin birçok bileşeninden biri olan sanat alanları da doğrudan veya dolaylı bir şekilde bu değişimlerden şüphesiz etkilenmektedir.

Türkiye'de Toplumsal ve Kültürel Değişimlere Genel Bakış

Türk sosyal bilim evreninde toplumsal değişim kavramı genellikle kalkınma hamleleri eksenindeki modernleşme çabaları bağlamında ele alınmıştır (Sunar, 2019, s. 39). Modernleşme

kuramının önemli isimlerinden biri olan Parsons'a (1960) göre asıl toplumsal değişim, gelenekselden moderne yani eskiden yeniye bir geçişle alakalıdır (Parsons'dan aktaran, Sunar, 2019, s. 39).

Türkiye' de değişim olgusu ağırlıklı siyasi değişimler merkezlidir. Siyasal alandaki değişim toplumları ve kültürlerini doğrudan etkileyen en temel faktörlerden biridir. Dolayısıyla Türkiye'de değişim kavramı çerçevesinde yapılan çalışmalar genel olarak siyasal merkezli çalışmalar olmuştur. Türkiye'deki Milli Mücadele sonrasında kurulan Cumhuriyet'in ilanı da yönetsel anlamda siyasal bir değişimdir (Akın ve Buçukçu, 2019, s. 93). Cumhuriyet'in ilanı ile başlayan çağdaşlaşma ve kalkınma hamleleri Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren toplumsal ve kültürel yaşamda önemli kazanımlara ve değişimlere yol açmıştır.

1923 yılında nüfusun neredeyse tamamına yakınının kırsal alanlarda yaşadığı, tarım ve hayvancılık sektörlerinde istihdam edildiği sosyal ve ekonomik yapıdan şehirlere yerleşen, hizmet ve sanayi sektörlerinde çalışmaya başlayan kesimin hızla arttığı yeni bir sosyal yapıya dönüşüm gerçekleşmiştir. Bulutay'a (1995) göre 1924 yılında toplumun %89,8 'i tarım, %4,6'sı sanayi ve % 5,5'i hizmet sektöründe çalışırken 1980 yılına gelindiğinde % 54,2'lik kesim tarım, % 20,0 oranında sanayi ve % 25,8' lik bir kesim hizmet sektöründe çalışmaya başlamıştır. Bu oranlara göre 1960'lı yıllar itibarıyla köylerden kentlere göç başlamış ve göç eden köylü-çiftçi kesim kentlerde ağırlıklı olarak hizmet sektöründe istihdam edilmiştir (Bulutay'dan aktaran Kaya, 2019, s. 77). Bu doksan yılı aşkın süreç boyunca kalkınma ve sanayileşme stratejileri izleyen Türkiye, yaşadığı tüm ekonomik ve politik çalkantılara rağmen günümüzde belli bir oranda sanayileşmesini tamamlamış, orta zenginlikteki gelişmekte olan ülkeler arasındaki yerini alabilmiştir (Kaya, 2019, s. 91). 1970'li yıllarda Türkiye'de küçük-orta ölçekli montaj ve parça üretimleri yapan sanayi tesisleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Buna rağmen ağır sanayi hamlelerini gerçekleştirmek bu ve takip eden yıllarda çok hızlı ve başarılı olamamıştır.

Cumhuriyet'in kuruluşundan hatta Osmanlı Devleti'nin son günlerinden başlanarak ülke ekonomisinin, toplumun ve kültürel hayatın ciddi değişimler geçirdiği ve günümüz Türkiye'sinin toplumsal yapısını belirleme açısından en önemli dönem 1980 ve sonrası liberalleşme dönemi olarak ifade edilebilir (Kaya, 2019, s. 75). Ülkenin içinde bulunduğu karışık siyasal atmosfer, toplumsal olaylar, ekonomik problemler ülkenin toplumsal ve kültürel yapısını da etkilemiştir. Kültürel anlamda bu yıllarda "sanatta ulusallık ve evrensellik" tartışmalarının yoğunlaştığı gözlemlenmektedir (Yardımcı, 1999, s. 56).

1980 sonrası değişim hareketlerinin hızlanmasında küresel ekonomiye entegrasyon ve liberalleşmenin hız kazanması önemli görülmektedir (Kaya, 2019, s. 89). Toplumsal yapıdaki büyük ölçekli değişimlerin kültürel etkileri de 1980'li yıllar itibarıyla daha net görülebilmektedir. Bu yıllarda eğitim reformlarına rağmen okur- yazarlık oranı düşüktür. Köylerden kentlere kitleler hâlinde göç eden insanlar şehirlerde gece kondu mahalleleri kurmuşlar ve yeni yeni kurulmaya başlayan fabrikalarda ya da hizmet sektöründe çalışmaya başlamışlardır. Bu yıllarda toplum, televizyonun da neredeyse her haneye girmeye başlamışıyla dizi ve sinema filmleri aracılığıyla gelişmiş modern toplumların yaşam biçimlerini, kültürlerini örnek almaya başlamışlardır. Yine 80'li yılların sonlarına doğru ilk özel televizyon kanalı 1987 yılında önce uydu yayını ile ardından 1990 yılında karasal yayın ile hayatımıza girmeye başlamıştır (Özsoy, 201, s. 120). Televizyon bu yıllarda kültürel etkileşimi hızlandıran bir kitle iletişim aracı olmuştur. Televizyonun radyodan farklı olarak hem görsel, hem de işitsel iletişim imkânının olması halk tarafından daha çabuk benimsenmesinde ve kültürel etkileşimin daha etkili olmasını

sağlamıştır. Aynı yıllarda televizyonun daha makul seviyede erişilir olması sayesinde yaygınlaşması sonucu toplumlar üzerinde etkili bir eğitim ve propaganda aracına dönüşmüştür (Oskay, 1971, s. 50).

80'lerden itibaren dünyada uygulanan neoliberal politikalara paralel olarak Türkiye'de 24 Ocak 1980 kararları hayata geçirilmiştir. Böylece devletin ekonomik ve gündelik hayattaki istihdam sağlama politikasından uzaklaştığı görülmektedir (Yıldırım, 2019, s. 234). Devletin, halkına istihdam yaratma gayretini özel sektöre devretmesi ve ekonomik hayattaki devlet tekelinin yavaş yavaş azalmaya başlaması ile toplumsal ve kültürel anlamda değişimler de yaşanmıştır. 1990'lı yıllara gelindiğinde ise liberalleşme hareketlerinin daha reel olarak gözlemlenebildiği ve özelleştirmelerin yaşandığı görülmektedir. Özel televizyon ve radyo kanallarının sayıları yavaş yavaş artmaya başlamış kültürel etkileri de olan çok seslilik anlamında önemli bir değişim yaşanmaya başlanmıştır. Yazılı basın bu yıllarda görselliğe daha fazla yer ayırmaya başlamış ve görselliğin ön planda olduğu afişler, ilanlar şehirlerin meydanlarına sokaklarına yerleştirilen billboardlar aracılığı ile yaşam alanlarında daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

Tüketim toplumu olarak adlandırılan toplum yapısının ülkemizde bu yıllarda oluşmaya başladığı söylenilebilir. Başta İstanbul ve Ankara gibi büyük kentlerde AVM'lerin açılması, çok uluslu hazır giyim ve fast-food zincirlerinin hızla çoğalması, halkın televizyon, radyo, gazete ve dergi reklamları aracılığı ile popüler olanı tüketmeye yönlendirilmesi bu yıllarda hız kazanmıştır. Tüketim toplumu terimi, "toplumların maddi üretimden ve hizmet üretiminden ziyade, malların ve boş zamanın tüketimi çerçevesinde tüketim etrafında örgütlenmesini ifade eden bir terimdir." (Marshall'dan aktaran Bayhan, 2011, s. 223). Türkiye de bu yıllarda artan iç ve dış talep ile birlikte turizm sektörü de önemli bir dönüşümü de yaşayarak doğrudan ve dolaylı, dönemselsel bir istihdam katkısı sunmaya başlamıştır.

Türk kültür yapısının önemli bir yapı taşı olan aile kavramı özellikle 90'lı yılların sonlarına doğru geleneksel yapısından koparak çekirdek aile yapısına dönüşmüştür. Ekonomik nedenleri ön planda olan zorlu yaşam koşullarının da etkisiyle aile ve birey toplum içinde yalnızlaşmaya başlamıştır. Sosyal dayanışmanın, yardımlaşmanın ön planda olduğu komşuluk bağları ve mahalle kültürü bu yıllarda yok olmaya başlamıştır.

Tüm bu değişimler sanatı ve sanatsal üretimlerin kaynağı olan sanatçıları da gerek sosyolojik gerek psikolojik anlamda çevrelemekte ve dolaylı ya da doğrudan etkilemektedir. Toplumun yaşadığı tüm sevinçler ve üzüntüler sanatçıların üretim aşamalarında etkilendikleri çevreyi ve ifade biçimlerini etkilemektedir. Milenyum adı verilen 2000'li yıllarda sanatçıların eserlerinde konu seçimlerinin daha çok çeşitlendiği üretim ve sunuş yöntemlerinde teknolojinin daha fazla yer aldığı gözlemlenmektedir.

Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Kültür Politikaları

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin (İHEB) 27. Maddesine göre, toplumu oluşturan bireylerin kültürden ortak paydada yararlanması devletlerin kültür politikalarının bir gereği olarak tanımlanmalıdır. Buna göre "Herkes, topluluğun kültürel yaşamına özgürce katılma, sanattan yararlanma ve bilimsel gelişmeye katılarak onun yararlarını paylaşma hakkına sahiptir." (Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu, 1949).

Kültürler hiçbir zaman kendiliğinden oluşmazlar ve birbirleriyle etkileşim içindedirler. Türk kültürü hem Doğu kültürlerinden hem Batı kültürlerinden aldığı ayrı öğeler içermektedir. Bu nedenledir ki kendi içinde bir bütünlükten, bir sistemden yoksundur (Çeçen, 1996, s. 27). Bu anlamda Batı uygarlığının kendi içinde daha tutarlı, sistemli ve sürdürülebilir bir kültür politikasının olduğu söylenilebilir. Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren düzenli olarak her hükümet

programında kültür politikaları yer almıştır. Her hükümet döneminde farklı bir kültür politikası izlendiği ve bu politikaların toplum nezdinde kısa ve uzun vadeli fayda teminlerin söz konusu olduğu bilinmektedir. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim öncelikli öneme sahip bir konudur. Cumhuriyet dönemi kültür politikasında yaratıcı insan yetiştirmek bir gereksinim olarak görülmüştür. Bu dönemde sanat; sonsuz deneyime, düşünmeye, tasarıma, anlatıma ve yaratmaya olanak vermesi yönleri ile gelişmede ve ülke kalkınmasında etkili bir araç olarak görülmüştür. 1950'li yıllara kadar olan süreçteki dönemin önemli kazanımlarının başlıca dayanağı kişiler ve kurumlar arasındaki birliğin ve uyumun olmasıdır. Atatürk'ün isteği üzerine ülkemize davet edilen yabancı uzmanların raporları doğrultusunda etkin bir yol haritası çizilmiştir (Kırıçoğlu, 2009, s. 20).

Türkiye'de kültür politikaları Cumhuriyet'in ilk yıllardan başlanarak uygar ve aydın bir Türk toplumu yaratma ülküsü doğrultusunda şekillenmiştir. Erken Cumhuriyet dönemi kültür politikaları arasında sanatta ulusallık arayışları da oldukça önemli bir yer tutar. Buna göre sanat yapıtının özgün olması, çağının güncelliğini taşıması, kalıcılığı ve temsil gücü göz önünde bulundurulmuş, buna göre bir yandan sanatçıların yapıtlarının ulusal kimliğini koruması, bir yandan da evrensel olanı yakalaması beklenilmiştir (Bek, 2008, s.17). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu büyük önder Gazi Mustafa Kemal Atatürk "Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli kültürdür" sözü devletin o yıllardaki kültür politikasını da özetler niteliktedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren Devlet kurumları, kültürel etkinlikleri düzenleyici, destekleyici bir konumdadır. Dönemin etkin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in öncülüğünde etkili olan politikalar hümanizm, aydınlanma, Batı düşünce formlarını doğu felsefesinde yoğurma ilkelerine dayanmaktadır. Devlet tiyatroları ve konservatuarının, köy enstitülerinin kurulması, millî kütüphane kurma çabalarının başlaması dönemin önemli kazanımları arasında sayılabilmektedir (Hızarcı, 2015, s. 16). Özellikle 1932 yılında, bugünkü adı Gazi Eğitim Fakültesi olan Gazi Terbiye Enstitüsü bünyesinde Resim-İş Eğitimi bölümünün kurulması ve yurdun dört bir yanında görev yapacak olan sanat eğitimcilerinin yetiştirilmesinin amaçlanması oldukça önemli bir gelişmedir. Bu bölümden mezun olanlar hem sanatçı hemde öğretmen vasıfları ile Anadolunun dört bir yanında hem sanatsal üretimlerini gerçekleştirmiş ve buldukları bölgelerde açtıkları sergilerle etkin olmuşlar hem de yetiştirdikleri öğrencilerle oldukça önemli bir görev üstlenmişlerdir.

1930-50 yılları arasında 1931 yılında Türk Tarih Kurumunun ve 1932 yılında Türk Dil Kurumunun ve yine 1932 yılında halkevlerinin açılması oldukça önemlidir. 1938- 1944 yılları arasında her yıl 10 sanatçının yurdun çeşitli illerine gönderilerek gitmiş oldukları yörelerin folklorik kültürlerini inceleyerek eserlerine yansıtılmalarının amaçlandığı yurt gezileri gerçekleştirilmiş bu gezileri takip eden süreçte yurt gezileri sergileri tertiplenmiştir. Bu sayede ulusal bir plastik sanatlar dilinin gelişimi ve halkın bu kültür politasını çeşitli illerde açılan sergiler aracılığı ile izlemesi ve benimsemeleri hedeflenmiştir (Bek, 2008, s. 119).

1960 sonrası ve 1970'li yıllarda, kültür politikalarında devlet katkısı Kültür Bakanlığının kurulması ile daha da artmış ve daha planlı-programlı bir hal almıştır. Bu yıllarda çeşitli illerde devlet galerileri kurulmaya başlanmış ve düzenli sergiler organize edilmeye başlanmıştır. Düzenlenen sergilerin basılı katalogları farklı illerdeki sanatseverlerin de bu eserleri görmelerine imkân tanımaktadır. Yabancı sermaye kuruluşlarının finansörlüğünde ortaya çıkan kültür-sanat merkezleri, eğitim kurumları ve bankaların yanı sıra, özel galerilerin sayılarındaki artışla birlikte sanatçıların eserlerini sergileme olanakları çoğalmış, koleksiyonculuk bu yıllarda yaygınlaşmaya başlamış bu sayede ticari sanat piyasasının oluşması yönünde önemli adımlar atılmıştır. Yine bu yıllarda sanat yayınlarının sayısında artış söz konusudur (Bek, 2007, s. 71). Sanat ortamlarındaki bu hareketlilikte sanat eğitimi veren kurumların etkileri de ayrı değerlendirilemez lakin bu yıllarda etkili olan

sanatçıların büyük bir bölümü sanat eğitimi kurumlarında sanatçı- sanat eğitimcisi misyonu ile hareket etmekte olan akademisyenlerdir.

Türkiye'nin kültür politikalarını Devlet Planlama Teşkilatının kurulması ve beşer yıllık kalkınma planlarını oluşturmaları sonucunda daha açık bir şekilde incelemek ve değerlendirmek mümkün olmuştur. Genellikle bu metinlerde "kültürel zenginliğimizin ve çeşitliliğimizin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasının" kültürel politikalarımızın temelini oluşturduğu görülebilir. Cumhuriyet'in ilanından günümüze değin devletin ve kurumların sanat üzerindeki destekleyici politikasının dönem dönem azalıp artmakla birlikte devam ettiği söylenebilir.

Sanatta ve Sanat Eğitiminde Değişim

Hiç kuşkusuz toplumsal değişimler paralelinde gelişen tüm değişkenlerle birlikte toplumun eğitim sisteminden beklediği değerler ve buna bağlı olarak eğitimin amaç, yöntem ve uygulamasında okul düzeyine yansıyan değişiklikler de söz konusu olmuştur (Kırıçoğlu, 2005, s. 13). Bu değişimlerde toplumsal gidişat ve gereksinimler kadar ülkelerin eğitim politikaları da belirleyici rol oynamaktadır.

"Sanat eğitimi" kavramı, tüm dünyada ve özellikle ülkemizde anlamı oldukça tartışmalı bir konu olup ilk amacının "sanatın öğretilmesi mi" yoksa "insanın sanat yoluyla eğitilmesi mi" gerektiği sorunsalı hâlen varlığını sürdürmektedir (San, 2010, s. 13). Toplumsal değişimlerle birlikte yaşanan kültürel değişimlerin sonucunda sanat alanında da sanatın eğitiminde de değişimler yaşanmıştır. Read'e göre sanat, toplumsal gelişimin bir yan ürünü değildir; daha ziyade, bir toplumdan gelen özgün unsurlardan biridir (Read, 2018, s. 23). Sanat eğitimi üzerindeki anlayış ve yaklaşımlar en az iki yüzyıl boyunca sanat eğitiminin yapısının bir gereği olarak ussalık yani rasyonellik ve usdışılık yani irrasyonellik arasında gidip gelmiş ve 20. yüzyıl ortalarına dek usdışılık olarak tabir edilen sanatsallık, duygusallık ağır basmıştır. Günümüzde ise özellikle bilim ve teknolojiye büyük ilerlemelerle birlikte 1950'lerden sonra giderek belirginleşen ussal bir tutuma, aslında bir bakıma çağımızın da gereği olan bir ussallaştırmaya doğru yönelinmiştir (San, 2010, s. 13).

Sanatların insanın eğitimindeki önemi ve gerekliliği konusunda söylenmiş sözlere ve yazılı düşüncelere en başta Platon ve Aristoteles'den başlamak üzere antik devirlerden bu yana rastlanılmaktadır. Eğitim-öğretim çağındaki yetişmekte olan çocukların ve gençlerin okul içinde ve dışındaki genel eğitiminin bir parçası olarak sanatsal alanda eğitilmesinden söz edilmesinin Batıda barok dönemin bitişiyle, Endüstri çağıının etkileriyle toplumsal değişimler sonucu ortaya çıkan ve güçlenip yönetim kademesinde de söz sahibi olmaya başlayan kentsoylu sınıfının kendisiyle ilgili bir takım eğitimsel tasarımlar geliştirmesi ve sanat eğitiminin bireyler üzerindeki olumlu etkilerinden yola çıkılarak uyumlu kişilikler yetiştirmek gibi düşüncelerle başladığı söylenilebilir (San, 2010, s. 55).

Batı'da Sanat Eğitiminin Geçirdiği Değişimler

Sanatın bir ders olarak eğitim kurumlarına girmesi Batı'da 19. yüzyılda başlayan Endüstri Çağı ile gerçekleşmiştir. Ticaret bilinci güçlü ve ağır basan 19. yüzyılda sanat eğitiminde estetikten çok tecimsel amaç yeğlenmiştir (Steveni'den aktaran Kırıçoğlu, 2005, s. 15). Batı'da 18 ve 19. yüzyılda toplumsal yaşamı da etkileyen baş döndürücü gelişmeler sanat eğitiminin işlevinin de değişmesine neden olmuştur. İlk başlarda Batı'da Endüstri Çağı ile okullara girmeye başlayan sanat eğitimi dönemin endüstriyel üretimine fayda sağlamak üzere planlanmış, fabrikalarda basit ürün tasarımları yapabilecek nitelikte personel ihtiyacının doğması sorunsalına bir çözüm üretebilmek adına yürürlüğe konmuştur. 18 ve 19. yüzyıl başında sanat eğitimi felsefi, bilimsel, politik ve toplumsal birçok nedenden ötürü bağımsızca gelişmemiştir. 19. yüzyıl bile hâlâ sanat eğitimi açısından "karanlık ortaçağ"dır. 19.

yüzyılın yarısından başlayarak İngiltere, Almanya gibi ülkelerde sanat eğitimi hareketleri ve uluslararası kongrelerle sanat eğitiminin mevcut konumu, amacı ve geleceği tartışılmaya başlanılmıştır (San, 2010, s. 57).

19. yüzyılın son çeyreğinde yaşanan küresel buhranların da etkisiyle yaşanan kültürel çöküşün ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı koymak için eğitimde güzel sanatlar yoluyla genel bir reform yapmak yönünde bazı çabalara girişilmiştir. “Sanat eğitimi akımı” adı verilen bu girişimler özetle güzel sanatlar alanlarındaki disiplinlerin yaratıcı faaliyetlerini ve bu faaliyetlerin doğurduğu estetik haz ediniminin bireyin üzerinde yaratacağı olumlu etkiler göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimin esas alanı hâline getirmektir. Bu akım aynı zamanda tüm çağdaş eğitim reformlarını da etkilemiştir (Aytaç, 2019, s. 19).

Sanat eğitimini doğrudan ya da dolaylı etkileyen psikoloji, felsefe, estetik, sosyoloji, antropoloji gibi bilim alanlarındaki gelişmeler de aynı şekilde sanat eğitiminde köklü değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur (Kırıçoğlu, 2005, s. 13). Bu gelişmeler ışığında filizlenen düşünce biçimleri sonucunda 19. yüzyıl sonlarına doğru sanat eğitiminde amaç, endüstrinin hizmetinden kişinin estetik yargı ve becerisinin geliştirilmesine kaymıştır. Yine aynı yıllarda İsviçreli pedagog Pestalozzi (1746-1827) sanat eğitimi derslerinin diğer eğitim dersleri ile ilişkisini kurarak çocuğun uşsal gelişimini güçlendirmeyi amaçlamıştır. Batı’da İngiliz W. Smith, J. Ruskin gibi sanat eğitimcilerinin öğretileri ilk başlarda etkili olmuş ve sanatın yetenek işi değil basitten karmaşığa doğru giden bir öğrenme işi olduğu fikri benimsenmiştir (Kırıçoğlu, 2005, s. 17). Özetlenecek olursa Batı’da sanat eğitimi veren yüksek eğitim kurumları yapısal ve ilkesel olarak ilk olarak sanat eğitiminin bireyin öz gelişiminin bir gerekliliği olduğu ilkesinin benimsenmesi sonucunda sanatçı yetiştirmeyi hedefleyen ve sanat eğitimcisi yetiştirmeyi hedefleyen kurumlar olarak birbirinden ayrılarak bir dönüşüm yaşamıştır.

Türkiye’de Sanat Eğitiminin Geçirdiği Değişimler

Türkiye’de Batılı anlamda ilk sanat eğitimi hareketleri, 1908 tarihli II. Meşrutiyetin ilanı ile başlamış olsa da sanat eğitimi gerçek anlamda Cumhuriyet’in ilanından sonra büyük aşama kaydetmiştir (Berk, 1973, s. 107). Cumhuriyet’in ilanından önce Osmanlı Devletinde Mühendishane-i Berri Humayun’da (Kara Harp Okulu) teknik anlamda verilmeye başlanan dersler Osmanlı Devleti’nin Batılılaşma hareketlerinin bir yansımasıdır. Politik amaçları olan Batılılaşma hareketleri ülkenin çeşitli kurumlarında alelacele ve temellendirilmeden uygulamaya konulan Batı hayranlığının ve Batı dünyasından geri kalmışlığın yarattığı psikolojinin bir sonucudur. Meşrutiyet’in ilanı toplumsal ve kültürel alanda birçok yenilik ve değişimi de beraberinde getirmiş, Cumhuriyet’in ilanı Türkiye’de sanat eğitiminin gelişimi açısından son derece önemli bir ivme kazandırmıştır. Genç Cumhuriyet’in toplumsal amaçlarından birisi de ulusal kimliği olan bir sanat dili oluşturabilmektir. Cumhuriyet’in ilanının getirmiş olduğu yeniliklere açık politik koşullar sanat eğitiminde hızlı ilerlemelere ortam hazırlamıştır. O yıllarda bizzat Atatürk’ün direktifleri ile yurda davet edilen ünlü eğitimciler hazırladıkları raporlarla sanat eğitiminin gelişiminin önemli adımlarını atmışlardır (Yaman, 1994, s. 156).

Ülkemizde Cumhuriyet’in ilanı toplumsal ve kültürel alanda büyük etkileri ve getirileri olan çok önemli ve hayati bir değişimdir. Cumhuriyet’in ilanından önce Osmanlı Devleti’nde başlayan “Batılılaşma” hareketi Cumhuriyet Türkiye’sinde Batılılaşma hareketlerinden farklı dinamikleri olan “çağdaşlaşma” hareketleri şeklinde sürmüştür (Berkes, 2016, s. 486). Resim dersleri Batıda endüstrileşmenin bir gereği ve ihtiyacı olarak okul programlarında yer almışken ülkemizdeki gerekçesi çağdaşlaşma hareketlerine büyük katkısı olacağı inancıdır. Cumhuriyet öncesinde çağdaşlaşma

Batılılaşma ile eş anlamlı tutulmuştur. Cumhuriyet döneminde ise çağdaşlaşma, Batılılaşmadan çok evrensel değerlere ulaşma amacı taşımaktadır (Kırıçoğlu, 2009, s. 18). Türkiye’de sanat eğitiminin tarihi Batılı ülkelerle benzer bir çizgiyi izlemiştir. Hatta sanat eğitimi ile ilgili benzer söylemler öteki ülkelerle eş zamanlılık bile göstermiştir fakat ülkemizin toplumsal, kültürel, politik ve tarihsel yapısı ve dönemin koşulları bu benzerliğin zaman zaman dışında bir görünüm vermesine neden olmuştur (Kırıçoğlu, 2009, s. 17). Cumhuriyet Döneminin sanat eğitimi açısından en büyük kazanımlarından birisi de Türkiye’de sanat eğitimi kurumlarının nitelik ve nicelik olarak iyileştirilmesidir. Osmanlı Devleti döneminde kurulmuş olan ilk güzel sanatlar eğitimi kurumu olan Sanayii-Nefise Mektebi, Cumhuriyet döneminde “Devlet Güzel Sanatlar Akademisi” adını almış ve 1926’da Namık İsmail bu kurumun müdürlüğüne atanmıştır (Turani, 1977, s. 11). Bu değişim sadece bir tabela değişikliği olarak kalmamış, ulusal bir sanat yaratma çabaları bu dönemde olumlu bir ivme kazanmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren Türkiye’de sanatsal hareketler Güzel Sanatlar Akademisinin etrafında ve öncülüğünde şekillenmiştir. Bu yıllarda düzenli sergi ve etkinliklerin ağırlıkta olarak akademi hocaları ve öğrencileri tarafından gerçekleştirildikleri görülmektedir (Sönmez, 2019, s. 18). Erken dönem Cumhuriyet Türkiye’inde sanat alanında yaşanan önemli gelişmelerden biri de bir eğitim ve kültür politikası neticesinde devlet bursu ya da özel imkânlarıyla yurt dışında sanat eğitimi alıp yurda dönen sanatçıların o yıllarda Avrupa sanatında etkileri sürmekte olan kübizm akımından etkilenmeleri ve ülkeye getirmeleri olmuştur. O yıllarda kübizm adeta modern sanat ile özdeşleşmiş hâldedir. Yurt dışında sanat eğitimi alan sanatçıların kurmuş olduğu “d grubu” Türkiye de kübizm akımının temsilcileri ve savunucuları konumundadır ve gerek açtıkları sergiler gerekse basın yoluyla modernizmin resim sanatındaki karşılığının kübizm olduğu halka benimsetilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de o yıllarda sanat alanında bir diğer önemli yönelim ve değişim ise Akademi mezunu bir grup genç sanatçının D grubunun sanat anlayışına tepkisel bir yönü de bulunan, sanatsal çıkış noktası “gerçekçilik” olan yeniler grubunun kurulması ve 10 Mayıs 1941 yılında ilk sergilerini açmaları sayılabilir. Bu olay sanat alanında çokseslilik anlamında önemli görülmektedir (Sönmez, 2019, s. 14).

“Genç Cumhuriyet Türkiye’inde 1923-1950 yılları arasında devletin kültür-sanat politikasında, üç ana fikrin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar; ulusal bir sanat dili yaratma, ulusal olan sanatın modern ve çağdaş olmasını sağlama, ulusal, çağdaş sanatının oluşmasında güzel sanatlar eğitimine ağırlık vermektir.” (Yaman, 1994, s. 156). Sanat bu yıllarda aynı zamanda bir propaganda aracı olmuş ve Cumhuriyet’in getirdiği yenilikler toplumcu-gerçekçi bir bakış açısıyla sanatçıların eserleri aracılığı ile yansıtılmıştır. Yurt gezileri, devlet resim-heykel yarışmaları, yurdun çeşitli meydanlarına yapılan anıt ve heykeller, yurt dışına sanat eğitimi almak üzere gönderilen sanatçılar Cumhuriyet’in kazanımlarının sanat alanındaki yansımalarından sadece bir kaçıdır. Sanat eğitimi bu yıllarda reformist bir yapıdadır ve önemli atılımlar sağlamış ve günümüze kadar gelen süreçte bazı değişimlerle bugünkü yapısal halini almıştır. Türkiye’de 1955 de Devlet Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksekokulu olarak açılan ve bugünkü adı Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi olan sanat eğitimi kurumu Bauhaus ekolünde eğitim vermesi de oldukça önemlidir. Bu okulda güncel sanat uygulamaları, deneysel atölye çalışmaları ve kavramsal sanat pratiklerinin uygulanması bu okuldan mezun olan sanatçıların Türkiye’de çağdaş sanat hareketleri içerisinde önemli katkılar yaptıkları gözlemlenmektedir

20. yy sanatsal içerik açısından çok büyük devrimlerin yaşandığı bir yüzyıldır. 20. yy’ın başlarında eğitim hareketi “tasarım elamanlarına dayalı” , 20. yy’ın başından ortalarına kadar eğitim hareketi “yaratıcı kişisel ifadeye” 1930’lardan 60’lara kadarki eğitim hareketi “güncel yaşamda sanat

anlayışına”, 1960-1990 arası eğitim hareketi de “sanatı bir disiplin olarak” kabul eder (Aksoy’dan aktaran Pasin, 2004, s. 193).

Günümüz bilgi toplumlarında sanat eğitiminin “görsel kültür eğitimi” ve “medya okuryazarlığı” ile yapısal bir bütünleşme içerisine girmesi beklenilmektedir. Görsel kültür eğitimi; sanatın bağlamsal olarak düşünülmesi, kültüreliliğin daha fazla dâhil edilmesi ve sosyalliğe yaptığı vurguyla gündeme gelerek sanat eğitimine farklı bir bakış açısı getirmiştir.” (Finkelstein, 2007’den aktaran Sengir, 2015, s. 251). Medyayı ve medya okuryazarlığı süreçlerini sanat eğitimsel süreçlerle eşleşik tutmamıza olanak sağlayan temel etken, özellikle kültürün giderek medyalaşmasıdır denilebilir (Eker ve Aslan, 2010, s. 257).

Medya okuryazarlığının sanat eğitime uyarlanması ve adaptasyonu, medyanın iletilerinin çözümlenmesinde ve anlaşılabilir kılınmasında belli bağlamları zorunlu olarak ele almaktadır. Medya ile kültür arasındaki etkileşimden doğan görsel kültür, çağımızın temel nitelermelerinden biri olarak da kullanılmaktadır. Günümüzde bir çeşit görsel kültür çağının içinde olduğumuz da ifade edilebilir. Medya endüstrisinin üretimlerinin çoğu, görsellik içeren ürünlerdir. Görsel kültür çağı, medya eğitiminin ve dolayısıyla medya okuryazarlığının yeniden tanımlanması gereğini de ortaya koymuştur (Eker ve Aslan, 2010, s. 259).

Türkiye’de toplumsal ve kültürel alanda yaşanan değişimleri gözlemleyebilmenin bir yolu da toplumsal ve kültürel alışkanlıkların değişimlerini gözlemleyebilmektir. Bu değişimler ağırlıklı olarak teknolojik gelişmelerin yansması olarak ortaya çıkmıştır.

Günümüz bilgi toplumu büyük bir dönüşüm yaşamaktadır. Teknolojik gelişmelerin ve uluslararası telekomünasyon ağının, küreselleşmenin, popüler kültürün etkisindeki toplumun kültürel yapısındaki bu hızlı ve karşı konulamaz değişim teknolojinin getirdiği yeniliklerle birleşince sanat eğitiminde değişim de zorunlu olarak ortaya çıkmaktadır. Fotoğraf makinesinin icadıyla daha önemli bir hal alan teknoloji ile sanatın ilişkisi günümüzde yeni teknolojik olanakların artmasıyla çeşitlenmiş ve “dijital sanat” kavramını doğurmuştur. Günümüzde dünyanın çeşitli yerlerinde dijital sanat müzeleri açılmakta ve yoğun ilgiyle karşılanmaktadır. Bu gelişmeye koşut olarak da sanat eğitimi kurumlarında dijital sanat kavramı ve eğitimi gündeme gelmiştir.

Günümüz insanı, değişen gündelik yaşam biçimi ve alışkanlıklarıyla her anlamda daha dar bir yaşam alanında ve topluma daha az entegre olarak yaşamayı tercih etmektedir. Basılmış gazete, dergi ve kitaplar yerlerini elektronik ve sesli gazete, dergi ve kitaplara bırakırken interaktif sanal sergi ve müze turları, çevrimiçi konser ve eğitimler insanın neredeyse odasından çıkmadan birçok etkileşimli kültürel etkinliğe erişimine olanak vermektedir. Tüm bu gelişmeler ve yenilikler bilişim sektörlerinde rekabetçi ve yenilikçi tasarım ihtiyaçlarını beraberinde getirmiş ve yükseköğretim kademesinde sanat eğitimi kurumları bu gereksinime cevap verebilecek şekilde eğitim-öğretim müfredatlarını ve hatta isimlerini değiştirmiştir. Bu bağlamda birçok güzel sanatlar fakültesi adını “Sanat ve Tasarım Fakültesi”, “Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi” “Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi” olarak değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu değişimler sadece isim ve tabela değişikliği olarak kalmamış ilgili kurumlar eğitim programlarını da bu yönde revize etmişlerdir.

Görsel Kültür ve Medya Okur-Yazarlığının Sanat Eğitime Yansmaları

Görsel Kültür, hakkında net ve kesin tanımlamalar olmasa da hatta yükselen yeni bir disiplin mi yoksa interdisipliner bir geçiş alanı mı olduğu sorunsallarıyla birlikte hâlen tartışılıyor olsa da 1970’li yıllardan itibaren modernleşme hareketlerinin etkisiyle ortaya çıkan sonra giderek gelişen bir çalışma

alanı olarak görsel olguya, görsel olaya, imgelere, görsel pratiklere, görme, bakış, gösteri, temsil, izleyicilik, röntgencilik, gözetim ve dijitalleşen imge gibi konulara yönelen, bu konulardaki çoklu incelemelerin gerçekleştirildiği bir alan olarak dikkat çekmektedir (Çakır, 2014, s. 9). Görsel Kültür, kaynağını medyanın ürettiği ve iletildiği görsellikten alır ve çağımızda sözsöz-ışışsel kültür ürünlerinin yerini artık görsel kültür ürünleri almaktadır. Üretilen görüntü, insan eliyle ortaya konan, sanal bir dünyanın yansıması, bir çeşit simülasyonudur. Bu simülasyonun bir parçası olan simge, gerçeğin görsel bir temsili, felsefi içerikler de barındıran bir yansımasıdır. Bu simülasyon ticari bir amaç güden tüketim toplumunun doğrudan önemli bir dinamiğini oluşturur.

Son yıllarda kültür içindeki imgelerin, görüntülerin, görselliğin ve gösterisel olanın yaygınlaşması, kültürel ürünlerin içinde daha fazla yer bulması söz konusu olmuştur. Bu durum medya, kültür ve sanat alanları ile multidisipliner bir nitelik kazanmıştır. Özellikle iletişim araçlarının, fotoğrafın, sinema filmlerinin, televizyonun, sanat alanının ve internetin görsel olan her şeyi çok fazla kullanması, görselliği kullanarak varlıklarını sürdürmeleri bu konuların çok alanlı perspektiflerle incelenmelerini gerekli kılmıştır. Bu incelemelerin bir arada değerlendirildiği alanın adı Görsel Kültür'dür (Çakır, 2014, s. 158).

Görsel Kültür kavramını açıklarken "görsel" kelimesinin karşılığını da ortaya koymak gerekir. Görsel kültür kavramının içinde geçen görsel kelimesi tüm görülebilenlerin bir karşılığı olan "görüntü" kavramıyla karıştırılmamalıdır. Görsel kelimesi bu tanımda "insanlar tarafından üretilmiş, yorumlanmış veya meydana getirilmiş, işlevsel, iletişimsel ve estetik amacı olan her şey" olarak ifade edilmektedir (Barnard'dan aktaran Eker ve Aslan, 2010, s. 187). "Günümüz sanatı nasıl salt renklerin, biçimlerin, seslerin, hareketlerin uyumlu birlikteliğinden doğan güzellikler yaratmakla yetinmeyip tarihsel, kültürel, toplumsal ve politik olay ve olguları eleştirel bir yaklaşımla irdelemeye yöneliyorsa sanat ve kültür eğitimi de bu dinamikleri dikkate almak zorundadır." (Kırıçoğlu, 2014, s. 9).

Günümüzde sanatı ve dolayısıyla sanat eğitimi kültürel bileşenlerle birlikte düşünmemize katkı sağlayan sosyal, iletişimsel ve teknolojik gelişmeler söz konusudur. Enformatik iletişimin baş döndürücü bir hızda gerçekleştiği günümüzde küreselleşme, etki alanındaki küresel kitle kültürü, popüler kültür ve görsel kültür dinamiklerini de etkileyen, yönlendiren en önemli unsurların başında gelmektedir. Görsel kültürü büyük ölçüde medya üretimlerinin oluşturması, günümüzde sanat eğitimi ile medya üretimlerini birlikte düşünme gerekliliğini ortaya koymaktadır. Görsel kültürü büyük oranda şekillendiren medya üretimleri çağdaş sanat eğitiminin bu söz konusu çoklu okuryazarlıklardan faydalanmasını, sanat eğitiminin bu multidisipliner yapıyı çözümlenmesindeki katkısını zorunlu kılmaktadır. Medya organlarının üretimleri olan görsel kurgular, görsel metinler veya görsel mesajlar medya okuryazarlığının önemli bir alanını teşkil ettiği için çağımızın bir gereği olarak sanat ve onun eğitimiyle de ilişkilendirilmek durumundadır. Bu nedenlerden dolayı medya okuryazarlığının sanat eğitimi metodolojileri ile genişletilmesi gereği önemli görülmelidir (Eker ve Aslan, 2010, s. 187).

Görsel kültür eğitimi; günümüzde kültüreliliğin sanata daha fazla dâhil edilmesi ve sosyalliğe yaptığı vurguyla gündeme gelerek sanatın bağlamsal olarak düşünülmesini savunmuş ve sanat eğitimi farklı bir bakış açısı getirmiştir. Sanat eğitiminin kazanımları da bu perspektiften değişimler yaşamakta, öğrenci okulda öğrendiği bilgileri gündelik hayatına uyarlayabilmeli ve dış dünyayı anlamlandırabilmelidir. Bu stratejik sanat eğitimi kurgusu görsel kültür eğitiminin önemli bir yanıdır. "Görsellikteki kültürel vurgu, gördüğümüz şeyin, dışarıdaki gerçekliğin aynadaki yansımasıdır; yüzeydeki görüntü güvenilir bir kayıttır ve aslında görünüş gerçektir." (Finkelstein'den aktaran Sengir, 2015, s. 271). 1970'li yıllar itibarıyla kültür ve medya çalışmaları "Görsel Kültür" konusundadır. Günümüz sanat anlayışının kültürel dinamiklerinin daha fazla olması, medyanın

görselliği daha kültürel bileşenlerle ve alıntılarla sunması, iletilen her görselliğin görüntüsünün bize sunduğu anlam dışında metaforik alt anlamlarının da bulunması ve güncel sanat pratiklerinin sanat eğitimi perspektifinden okunmasının bu minvalde daha da güçleşmesi görsel kültür çalışmalarının pedagojik bir yapılandırılması ihtiyacını söz konusu hâle getirmiştir. Birçok ülkede görsel kültür çalışmaları hızlanmış ve ilk olarak 1991'de İngiltere'de Derby Üniversitesinde bir lisans dalı olarak açılmıştır (Çakır, 2014, s. 161).

Son yıllarda Görsel Kültür'ün üretim ve iletim aracı olarak medyayı kullanması ve medyanın sunduğu görsel medya iletilerin çözümlenmesinde belli bağlamları zorunlu olarak ele almak gerekmektedir. Kültür, tarih, sanat, ekonomi, toplumsallık gibi konular, medya metinlerinin ilişkili olduğu temel alanlardır. Bu alanlarının dışında, medya metinlerinin dilleri, türleri, karakteristikleri bunlara ait sistemleri, bahsettiğimiz alanlarıyla ilişkisinde daha da önemli görülmektedir. Medya ile kültür arasındaki etkileşimden doğan görsel kültür, çağımızın temel nitelermelerinden biri olarak da kullanılmaktadır. Günümüzde medya sektörünün üretimlerinin büyük bir bölümü görsellik içeren ürünlerdir. Artık izleyici adeta görsel bir bombardımana maruz bırakılmaktadır. Bu bağlamda görsel kültür çağı, medya eğitiminin ve dolayısıyla medya okuryazarlığının anlaşılabilmesi, yeniden tanımlanması gereğini de ortaya koymuştur (Eker ve Aslan, 2010, s. 187).

Bulgular

-Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yurdun dört bir yanına ulaştırılmaya çalışılan çağdaşlaşma hareketleri görülmektedir. Bu yıllarda geleneksel olanın modern olanla değişimi söz konusudur (Sunar, 2019, s. 23).

- Dünyada ve ülkemizde sanat eğitimindeki değişimlerin iki ana etken neticesinde değişimler yaşadığı görülmüştür. Birinci etken çağın getirdiği değişimlerin paralelinde güncel sanat alanlarındaki değişime bağlı olarak sanat eğitiminde yaşanan değişimlerdir. İkinci etken ülkelerin eğitim ve kültür politikalarındaki değişimlere bağlı olarak sanat eğitimi alanında yaşanan değişimlerdir (Kırıçoğlu, 2005, s.13).

-Ülkemizde sanat eğitiminin geçirdiği önemli değişimlerin başında özellikle erken dönem Cumhuriyet Türkiye'sinde sanat eğitiminin çağdaşlaşma hareketlerinin bir gereği olarak görülmesi ve bu minvalde tüm devlet kurumlarının ortak bir ülkü doğrultusunda iyileştirme çabalarına girişmeleridir.

-Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren sanatta ervrensellik, ulusallık tartışmaları süregelmiştir. Bu tartışmalar gölgesinde belli dönemlerde sanatta bir ulusallık arayışı söz konusu olmuş ve devlet politikası gereği ulusal bir sanat kimliği oluşturma çabaları görülmüştür. Bu çabaların günümüzde eskisi kadar gündemde olmadığı da bir gerçektir.

-Sanattaki ulusal kimlik arayışları sanat eğitiminde de karşılık bulmuş ve geleneksel sanatlar, folklorik kültürel öğeler sanat eğitiminde bir kazanım olarak programlarda daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

-“Postmodern sanatın toplumsal konulara, tarihe, kültüre, politikaya gönderme yapan söylemleri ve eylemleri sanatta biçimci estetiğin önüne geçmiştir. Bu anlamda kültürel çözümler, düşünceler ve anlamlar biçim kaygılarından ve ustalıktan daha önemli görülmeye başlanmıştır.” (Bamford'dan aktaran Kırıçoğlu, 2009, s.35).

- Türkiye'de 70'lerin sonlarından itibaren, özellikle 80'lerde fikir ve kavramın plastik yapının önüne geçtiği Kavramsal sanat denemeleri görmeye başlanmaktadır. Bu yıllarda sanatçıların resim ve heykelin ötesinde deneysel çalışmalar yaptıkları ve gerek üretim teknikleri ve gerekse sunuş yöntemleri açısından daha özgür bir ortam yarattıkları görülmektedir.

-Ülkemizde sanat eğitiminin başlangıcından günümüze değin birçok değişim yaşanmıştır. Bu değişimler yapısal ve ilkesel olarak farklılaşabilmektedir. Sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarındaki yapısal değişimler dönemler hâlinde çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için zorunlu hâle gelmiştir. İlkesel değişimlerin ise daha az sayıda gerçekleştiği görülmektedir.

- Günümüz bilgi çağında teknolojik gelişmelerin de etkisiyle sanat ve teknoloji etkileşimi her geçen yıl daha da artmaktadır. Bu etkileşim sanat eğitiminde de karşılığını bularak sanat eğitiminde teknolojik araç- gereç ve yöntemlerinin eğitimi ihtiyacı daha yoğun bir şekilde hissedilmektedir.

-Türkiye'de sanat eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında teknolojik altyapı ve dönüşüm yeterli değildir ve hızla tamamlanmalıdır.

-Çokkültürlülüğün günümüz sanat eğitimine adaptasyonu sağlanmalı ve postmodern sanatsal ifadeler bu bakış açısı altında anlamlandırılmalıdır.

-Görsel kültür ve Medya okur-yazarlığı gibi yeni filizlenen disiplinlerin sanat eğitimine entegrasyonu çağın bir gerekliliği hâline gelmiştir.

-“Kültür ve eğitim politikaları yerel, evrensel, geleneksel ve yeni teknolojileri kapsayacak şekilde yapılandırılmalıdır.”(Kırıçoğlu, 2009, s. 41).

Sonuç

Dönüşme, değişme, başkalaşma gibi kavramlar yaşamın kaçınılmaz gerçeklerinden bazılarıdır. Toplumlar ve kültürler yaşayan bir organizmaya benzetilecek olursa yaşayan her canlı gibi bir değişime mecburdur. İnsanoğlu yaşamakta olduğu çevreyi kendi yaşam koşullarına uyumlu hâle getirmek üzere değiştirmiştir. Tüm bu değişim olgusu toplumların en canlı bileşenlerinden kültürel yapıyı daha hızlı bir şekilde etkiler. Kültürler etkileşir, dönüşür ve değişirler. Sanat, kültürün önemli bir yapı taşı olarak çağın sosyal, siyasal, politik yapısından etkilenir.

Postmodernizmin etkisiyle değişen kültürel yapılar ve buna bağlı olarak yine kültürel yapıların çeşitli nedenlerce dönüşüme uğramasının sonucu olarak güncel eğitim programlarında bu farklılaşmaların da analiz edildiği, çağın gereksinimlerine cevap verebilecek bir içerik belirlenmesi gereği doğmuştur. Böylelikle sanat eğitiminin geleneksel sistematik ve disiplin temelli ders programlarının daha stratejik, sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve teknolojik bir içerik doğrultusunda değişimlere uğraması söz konusu olacaktır. Sözü edilen bu değişimin sanat eğitimindeki yansıması, görsel kültür eğitimine tekabül ederek sanat eğitiminin artık görsel kültürel bir yapıya dönüştürülmesi gerekliliği ortaya konmaktadır. Çünkü görsellik artık bizi tamamen kuşatmakta ve doğru yorumlanabilmesi, içerdiği alt metinlerin doğru okunabilmesi için eğitiminin de onu çözmeye yönelmesi çağın bir gerekliliği ve önemli görülmektedir (Sengir, 2015, s. 75).

Seçkin sanat ile popüler kültür arasındaki sınırların ortadan kalkması, sanatın kültür bağlamı içinde yeniden tanımlanması, modernist estetiğin yerini, estetik ölçütlerini popülizm ve eklektizm üzerine üzerine kuran post-modern sanat anlayışının (Şaylan'dan aktaran Kırıçoğlu, 2009, s. 37) alması ve giderek her türlü görsel iletinin, görsel simgenin kültür kimliğimizi oluşturacak şekilde bizi

etkilemesi, görsel kültür eğitiminin sanat eğitimi kapsamı içinde yer almasını zorunlu kılan nedenler arasında sayılabilir (Kırıçoğlu, 2009, s. 37).

Değişen ve değişmekte olan dünyada yaşanan tüm değişimler, sanat eğitimini bu değişimlere koşut değişimlere uyum sağlamaya zorlamıştır. Çokkültürlülük de gerçekleşmesi beklenen değişimlerden birisidir. Çok kültürlülük birden çok kültürün kendi kimliğini yok saymadan diğer kültürlerle yaşaması ve yaşatılması anlamına gelmektedir. Çokkültürlülüğün programlara yansıyan biçiminde sanat eğitimi kültürlerin durağan değil değişken olduğunu öğretmesi bakımından ve küreselleşen dünyada güncel sanatın bu çok kültürlülük penceresinden okunmasını sağlması bakımından önemli görülmektedir (Kırıçoğlu, 2009, s. 39).

Birbirleriyle etkileşimi hem fiziksel hem de içeriksel olarak zorunlu gören “görsel kültür” ve “medya üretimleri”, çağın doğurduğu ihtiyaçların da göz önünde bulundurulmasıyla ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan, çağdaş sanat eğitiminin çoklu okuryazarlıklardan faydalanması kaçınılmaz görünmektedir. “Görsel Okuryazarlık” ve “Medya Okuryazarlığı” sanat eğitiminin gelecekçi yapılanmasında oldukça önemli görülmektedir. Sanat eğitiminde okuryazarlıklar konusu, sanat eğitiminin formel kurgusunun dışında özellikle medya sistemleri ile tüm halkı içine almaktadır. Görsel Kültür, daha kolektif bir yapılanmaya sahiptir. Bu bakımdan sanat eğitiminin kamusal açılımı üzerinde de ayrıca durmak gerekmektedir. Medya üretimlerinin yoğun olarak sergilediği görsel kurgular, metinler veya mesajlar medya okuryazarlığının önemli bir bölümünü oluşturduğu için sanat ve onun eğitimiyle mutlak olarak ilişkilendirilmek durumundadır. Bu gerekçe ve vesileyle medya okuryazarlığının sanat eğitimsel metotlar ve yaklaşımlar ile genişletilmesi gereği önemli görülmelidir (Eker ve Aslan, 2010, s.251).

Kaynaklar

- Akın, M. H. ve Buçukçu, Ö. (2019). Türkiye’de siyasal süreçlerin toplumsal değişime etkileri. L. Sunar (Ed.), *Türkiye’de toplumsal yapı ve değişim* içinde (s. 93-136). Ankara: Nobel.
- Aytaç, K. (2019). *Çağdaş eğitim akımları*. Ankara: Doğu-Batı.
- Bayar, F. (2008). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32, 25-34. www.mfa.gov.tr/data/Kutuphane/yayinlar/EkonomikSorunlarDergisi/say132/firatbayar.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bayhan, V. (2011). Tüketim toplumunda bireyin ontolojik mottosu: Tüketiyorum öyleyse varım. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*, (43), (221-248). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101276> sayfasından erişilmiştir.
- Bek, G. (2007). *1970-1980 yılları arasında Türkiye’de kültürel ve sanatsal ortam*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bek, G. (2008). Çağdaş Türk sanatında “ulusallık/evrensellik” sorunsalı ve bazı temel yaklaşımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17), 117-130. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sufesosbil/issue/11421/136444> sayfasından erişilmiştir.
- Belting, H. (2020). *Sanat tarihinin sonu, modernizmden sonra sanat tarihi*. İstanbul: İletişim.
- Berk, N. (1973). *50. yılda resim sanatımız ve gelişimleri*. İstanbul: Kültür ve Sanat.
- Berkes, N. (2016). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.

- Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Komisyonu (1949). *İnsan hakları evrensel beyannamesi*. [https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/](https://www.ihd.org.tr/insan-haklari-evrensel-beyannamesi/sayfasından) sayfasından erişilmiştir.
- Brettell, C. B. ve Hollifield J. F. (2000). *Migration theory: Talking across disciplines*. New York, London: Routledge.
- Çağan, K. (2006). Sanat sosyolojisinin imkânına ve inşasına dair. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 11-31. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilgisosyal/issue/29118/311506> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, M. (2014). *Görsel kültür ve küresel kitle kültürü*. Ankara: Ütopya.
- Çeçen, A. (1996). *Kültür ve politika*. Gündogan.
- Eker, M. ve Aslan, H. (2010). Görsel kültür ve medya okuryazarlığı: Sanat eğitiminin kamusal açılımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 251-268. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36197/407044>. sayfasından erişilmiştir.
- Ergun, D. (1984). *Sosyoloji el kitabı*. İstanbul: Gerçek.
- Fink, A. (2009). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper*. CA: Sage.
- Güvenç, B. (2013). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut.
- Güvenç, B. (2016). *Sosyal ve kültürel değişme*. Ankara: Efil.
- Kaya, Y. (2019). Türkiye ekonomisinin dönüşümleri ışığında tabakalaşma. L. Sunar (Ed.), *Türkiye'de toplumsal yapı ve değişim içinde* (s. 71-92). Ankara: Nobel.
- Kırıçoğlu, O. T. (2005). *Sanatta eğitim, görmek, öğrenmek, yaratmak*. Ankara: Pegem.
- Kırıçoğlu, O. T. (2009). *Sanat kültür yaratıcılık görsel sanatlar ve kültür eğitimi-öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Kırıçoğlu, O. T. (2014). *Sanat bir serüven: Bilgi, düşünme, düşlem, tasarım, uygulama, yapıt*. Ankara: Pegem.
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10. https://www.academia.edu/22123253/B%C4%B0LG%C4%B0_TOPLUMU_VE_T%C3%9CRK%C4%B0YE_Faruk_Kocac%C4%B1k sayfasından erişilmiştir.
- Kongar, E. (2001). *Küresel terör ve Türkiye*. İstanbul: Remzi.
- Meder, M. (2001). Bilgi toplumu ve toplumsal değişim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 72-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11134/133165> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz, E. (2015). Günümüz sanatından güncel kesitler: Küreselleşmenin Sanata etkileri, postsanat, ilişkisel sanat ve temellük sanatı hakkında. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(2), 72-87. <https://doi.org/10.20488/austd.36081>
- Oskay, Ü. (1971). *Toplumsal gelişmede radyo ve televizyon*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel toplumbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Savaş.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: İnkılap.
- Özsoy, A. (2011). *Televizyon ve izleyici*. Ankara: Ütopya.
- Pasin, G. (2004, Nisan). *Kültürel süreçler ve sanat eğitimi*. 2. Sanat Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Read, H. (2018). *Sanat ve toplum*. İstanbul: Hayalperest.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Ütopya.
- Sengir, S. (2015). Kültürel değişkenler örüntüsünde sanat eğitiminin görsel kültür eğitimine dönüşüm gerekçeleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54). <https://doi.org/10.17755/esosder.52171>
- Sönmez, N. (2019). *Paris tecrübeleri, Ecole de Paris-Çağdaş Türk Sanatı: 1945-1965*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Strasser, H. ve Randall, S. C. (1981). *An introduction to theories of social change*. UK: Routledge & Kegan Paul.
- Sunar, L. (2018). *Değişim sosyolojisi, kavramlar, kuramlar ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Sunar, L. (Ed.). (2019). *Türkiye'de toplumsal değişim*. Ankara: Nobel.
- Tan, M. (1981). *Toplumbilimine giriş: Temel kavramlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tezcan, M. (1998). *Toplumsal değişme ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Turani, A. (1977). *Batı anlayışına dönük Türk resim sanatı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Turhan, M. (2015). *Kültür değişimleri*. Ankara: Altınordu.
- Wallace, R. A. ve Wolf, A. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları*. (L. Elburuz, Çev.). İstanbul: Doğu- Batı.
- Williams, R. (1977). *Culture and society: 1780-1950*. Middlesex: Penguin.
- Yaman, Z. Y. (1994). Demokrasi ve sanat. *Türkiye'de Sanat*, (15), 21-29.
- Yardımcı, R. (1999). *Atatürkçü düşüncede ulusal kimlik bilinci kavramı*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşildal, H. (2012). *Toplumsal değişme ve küreselleşme*. N. Suğur (Ed.), *Sosyolojiye giriş* içinde (s. 67-104). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2019). Cumhuriyet döneminde Türkiye çalışma hayatının gelişimi. N. Suğur (Ed.), *Türkiye'de toplumsal yapı ve değişim* içinde (s. 221-246). Ankara: Nobel.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar araştırma sürecinde eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 462-473 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1003628

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Mesleki Tükenmişlik: Etki Eden Faktörler, Belirtileri ve Sonuçları*

Occupational Burnout: Affecting Factors, Their Symptoms and Consequences

İbrahim Yaşar Kazu, Damla Yıldırım

ÖZ

Tükenmişlik, günümüz toplumunda çalışanlar arasında sıkça görülen bir olgudur. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı mesleki tükenmişliğin sebeplerini, semptomlarını ve sonuçlarını bulmaktır. Bu çalışma, literatürün taraması ile dergilerden, yüksek lisans ve doktora makalelerinden veri toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak mesleki tükenmişliğe neden olan değişkenler bireysel ve örgütsel olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki rütbe ve kişilik özelliklerinin tümü bireysel değişkenlerdir. Ayrıca; iş yükü, kontrol eksikliği, ücret ve ceza, adalet ve değerler örgütsel değişkenlerdir. Yorgunluk, baş ağrısı, uyuşukluk ve uyku sorunları bahsedilen fiziksel tükenmişlik semptomlarından bazılarıdır. Unutkanlık, aile sorunları, sabırsızlık, beklenmedik öfke patlamaları ve hıçkırık nöbetleri de bu sorunlar arasında en yaygın davranış belirtileridir. Araştırmanın sonuçları; işyerinde tükenmişlik, bireyin işi, özel hayatı ve aile hayatı üzerinde zararlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bireysel olarak duygusal yorgunluk yaratırken işyerinde; iş-aile arasında rol çatışmasına, fazla çalışmaya ve gelecek korkusuna neden olmaktadır.

ABSTRACT

Burnout is a common situation among workers in today's society. Our study aims to find out what causes occupational burnout, and the symptoms and consequences of burnout are. This study is implemented by reviewing the literature and collecting data from journals, master's and doctoral articles. The factors causing occupational burnout were examined in two categories as individual and organizational. Age, gender, education level and personality traits are all individual variables. Also, workload, lack of control, justice and values are organizational variables. Fatigue, headache, lethargy and sleep problems are some of the physical burnout symptoms. Forgetfulness, family problems, unexpected outbursts of anger and hiccups are also the most common behavioral symptoms. As results, it was determined that burnout in the workplace has a detrimental effect on the individual's work, private life and family life, and that it causes role conflict in the workplace, work-family conflict, overwork and fear of the future, while it creates emotional fatigue individually.

Yazar Bilgileri

İbrahim Yaşar Kazu
Doç. Dr., Fırat Üniversitesi,
Elazığ, Türkiye
iykazu@firat.edu.tr

Damla Yıldırım

Öğretmen, Milli Eğitim
Bakanlığı, İstanbul, Türkiye
yldrm.damla93@gmail.com

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Tükenmişlik
Mesleki tükenmişlik
Mesleki tükenmişlik belirtileri

Keywords

Burnout
Occupational burnout
Occupational burnout symptoms

Makale Geçmişi

Geliş: 01/10/2021
Düzeltilme: 16/12/2021
Kabul: 16/12/2021

Atıf için: Kazu, İ. Y. ve Yıldırım, D. (2021). Mesleki tükenmişlik: Etki eden faktörler, belirtileri ve sonuçları. *JRES*, 8(2), 462-473. <https://doi.org/10.51725/etad.1003628>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

* Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihlerinde elektronik ortamda gerçekleştirilen Gazi Üniversitesi Genç Araştırmacılar Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Tükenmişlik

Modern dünyada insanların ihtiyaç ve istekleri günden güne artmaktadır. Bu artış yüzünden bireyler daha çok çalışmak ve üretime katılmak zorunda kalmaktadırlar. Çalışma hayatının getirdiği zorluklarla beraber bireylerde zamanla yılma, yorulma ve bıkkınlık durumları görülmektedir. Çalışan bireylerin yaptıkları mesleğin hedefinden sapması, sunulan hizmetin kalitesinde görülen azalma ve motivasyon kaybı gibi durumlarla ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik bu duruma tükenmişlik adı verilmektedir (Göktepe, 2016).

Tükenmişlik kavramını ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger kullanmıştır. İlk çalışmasını sağlık çalışanları üzerinde yapan Freudenberger tükenmişliği "başarısız olma, yıpranma, enerji ve güçte görülen azalma ve isteklerin tatmin edilememesi sonucu kişinin içsel yaşamında görülen tükenme" olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974). Geçmişten bugüne birçok tanımlaması yapılmış olan tükenmişlik kavramının günümüzde en kabul görmüş tanımı Maslach ve Jackson'a aittir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği bireyin işinden dolayı yoğun duygusal isteklere maruz kalması ve devamlı olarak diğer bireylere karşı olumsuz davranışlar sergilemesi olarak tanımlamıştır. Maslach tükenmişlik kavramını "duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük bireysel başarı hissi" boyutlarında ele almıştır. Duygusal tükenme, diğer kişilerle olan iletişimden kaynaklanan isteklerden ötürü görülen duygusal kaynakların birey tarafından tüketilmesidir. Duyarsızlaşma, kişide bakım ve hizmetini gerçekleştirmiş olduğu bireylere yönelik olarak görülen olumsuz his ve davranışlardır. Kişisel başarısızlık ise kişinin kendini diğer bireylere karşı verdiği hizmet konusunda yetersiz hissederek olumsuz bir biçimde değerlendirmesidir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Brenninkmeijer ve VanYperen (2003), tükenmişliği iş hayatında görülen kronik stres sonucunda ortaya çıkan tükenme olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik durumunda çalışan bireyin yeterlilik hissi geçmişe göre azalma görülür.

Bireyler yaşantılarının büyük çoğunluğunu iş ortamında geçirmektedirler (Akkoç ve Tunç, 2015). Öğretmenlik, banka ve sağlık sektörü gibi yoğun iletişim gerektiren meslek dallarında çalışan bireylerde tükenmişlik daha çok görülmektedir (Avcı ve Seferoğlu, 2011; Izgar, 2000; Sılığ, 2003). Bu meslekler icra edilirken yaşanan stresle baş edilemediğinde bireyde fizyolojik ve duygusal bazı belirtiler görülmeye başlar (Antoniou, Polychroni ve Walters, 2000). Tükenmişlik hali içerisinde olan bireyler müşterilerine veya çalıştıkları ortamda karşılaşmış oldukları kişilere karşı olumsuz tutumlarda bulunurlar (Corcoran, 1986). Kişiler arası iletişimleri bozulur. İzinsiz veya hastalık gibi nedenler sunarak işe gelmek istemezler. Hizmetlerinin kalitesinde bozulma görülür (Deniz-Kan, 2008).

Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler

Modern dünyada iş yaşamının en önemli problemlerinden biri mesleki tükenmişliktir. Pek çok değişken mesleki tükenmişliğin ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Sürgevil-Dalkılıç (2014) mesleki tükenmişliğe neden olan değişkenleri bireysel ve örgütsel olmak üzere ikiye ayırarak ele almıştır. Bireysel faktörler bireyin kendisine bağlı olarak oluşan etkenlerken; örgütsel faktörler bireyin kendisi dışında çevresel etkenlerden dolayı ortaya çıkan nedenlerdir (Kilerci, 2020).

Bireysel Faktörler

Bireysel faktörler, bireyin iş ortamına ait özellikler dışında olan ve örgüt içerisinde kaynaklanan ve tükenmeye sebep olan konulardır (Polatçı, 2007). Çalışılan ilk yıllarda tükenmişliğin bireysel özellikli olduğu ifade edilmiştir. Bireyden kaynaklı olduğu düşünülen sorunun çözülebilmesi için kişi kaynaklı soruna çare bulunması veya bireyin işten çıkarılması yolları önerilmiştir. İlerleyen

yıllarda bu geleneksel yaklaşım terk edilerek tükenmişliğin yalnızca kişiden kaynaklanmadığı hatta daha çok meslek ve iş ortamından etkilendiği sonucuna varılmıştır (Yüksel, 2017).

Tükenmişlikle ilgili çalışmaların çoğunluğu demografik değişkenleri tükenmeye neden olan önemli belirleyiciler olarak görmüşlerdir (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişliğe sebep olan başlıca bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, etnik köken, medeni hâl, aile durumu, eğitim seviyesi gibi demografik etmenler ile karakter yapısı, bireyin beklenti düzeyi, iç veya dış kontrol odaklı olma durumu, kendine yetme, empati becerisi, işe karşı aşırı ilgidir (Şeker, 2019).

Tükenmişlikle ilgili yapılan araştırmalarda bazı bireysel özelliklerin çevresel özellikler kadar olmasa da bireyin tükenmişliği üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bireylerin kişilikleri farklı farklı olduğundan her bir kişi tükenmişlikten farklı düzeyde etkilenmektedir. Böylece aynı etkilere maruz kalmış olsa da bireysel faktörler bazı bireylerde tükenmişliğe neden olurken veya tükenmişliği arttırırken bazı bireylerde tükenmişliği ve tükenmişliğin ortaya çıkan etkilerini azaltmaktadır. Kaynakların korunması teorisinde bireysel farklılıklar kaynak olarak görülmektedir. Bu farklılıkların tükenmişliğin oluşumu ve tükenmişliğe karşı dayanıklılığı etkilediği görülmüştür (Hobfoll ve Lilly, 1993). Aşağıda tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler başlıklar altında incelenecektir.

Yaş

Bireysel faktörler içinde yaş ögesi tükenmişlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tükenmişliğin demografik değişkenleri incelendiğinde, ilgisi en çok olan değişkenin yaş olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde gençlerde tükenmişlik sendromunun daha fazla olduğu görülmüştür (Boyar, 2011). Mesleki tecrübelerinin az olması, genç çalışanların diğer çalışanlara nispeten beklenti düzeylerinin fazla olması ve çoğu beklentilerinin gerçekleşmemesi nedeniyle işe yeni başlayanların tükenme riskleri daha fazla olmaktadır. Genç çalışanlar zamanla gerçeği kabullenerek hayattaki hedeflerini azaltmak yerine hayal kırıklığı ve tükenmişliğe sürüklenirler (Gündüz, 2004; Lee ve Ashforth, 1990; Şeker, 2019).

Cinsiyet

Cinsiyetin tükenmişlik üzerindeki etkisi incelendiğinde genelde kadınların erkeklerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Yılmaz, Yazıcı ve Yazıcı (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve yönetici örneklemi olarak bakıldığında kadınlarda genel tükenmişlik, tükenmişliğin alt boyutlarında erkeklere nispeten daha fazla tükenmişlik görüldüğü belirlenmiştir. Çimen'in (2007) yaptığı çalışmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal yorgunluğu daha çok yaşadıkları görülmüştür. Maslach ve Jackson (1981) yaptıkları araştırmada bayanlardan erkeklerden daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığını bulmuştur.

Medeni Durum

Yapılan araştırmalarda bekâr çalışanların evli çalışanlara kıyasla tükenmişliği daha fazla yaşadıkları belirlenmiştir (Şeker, 2019). Özellikle bekâr erkeklerin evli olanlara oranla tükenmişlik yaşama riskleri daha yüksektir (Maslach ve Jackson, 1981). Aynı zamanda bekâr erkeklerin tükenmişlik düzeyleri eşinden boşanmış erkeklere kıyasla daha fazladır (Maslach vd., 2001). Çünkü evli erkeklerin yaşamdan aldıkları doyum daha yüksektir. Ayrıca evli bireyler kişiler arası ilişkiler ve problemlerle baş edebilme konusunda tecrübe sahibidirler ve sorun çözme becerileri gelişmiştir. Filiz (2014) öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmasında evli bireylerin aile kurumundan aldıkları sosyal desteğin

tükenmişlik üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla tükenmişliğe etki eden faktörlerle daha rahat baş edebilmektedirler (Maslach ve Jackson, 1981).

Eğitim

Eğitim düzeyiyle mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların pek çoğu eğitim arttıkça tükenmişlikle mücadele etme başarısının da artacağını, eğitim düzeyiyle tükenmişlik arasında ters orantı olacağını varsaymaktadır (Basım ve Şeşen, 2006). Örneğin Cemaloğlu ve Şahin (2007) tükenmenin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın mezun olunan eğitim düzeyi arttıkça azaldığını belirtmiştir. Maslach ve Jackson (1981) tarafından yapılan araştırmada eğitilmiş kişilerin diğerlerine oranla daha fazla tükendikleri görülmüştür. Bunun nedeni eğitilmiş kişilerin işe başlarken büyük beklentilerinin olması ve daha fazla sorumluluk gerektiren işlerde çalışmalarıdır. Bireyin aldığı eğitim arttıkça hayattan beklentisi de artacaktır (Karahana ve Uyanık-Balat, 2011).

Mesleki Kıdem

Tükenmişlik, daha çok mesleğin ilk yıllarında görülmektedir. Yoğun istek ve heyecanla iş hayatına atılan bireyler işini ciddiye almayan alaycı tavırlarla karşı karşıya kaldıklarında tecrübeli çalışma arkadaşlarına göre tükenmişliği daha yoğun yaşamaktadırlar (Maslach ve Jackson, 1981). Otacıoğlu (2008) beş yıl ve daha az süre iş yaşamında bulunan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin tecrübeli öğretmenlere oranla daha fazla görüldüğünü ifade etmiştir. Forlin (2001) çalışmasında mesleki tecrübe arttıkça işe olan bağlılığın da arttığını ve böylece mesleğin daha fazla benimsenerek tükenmişliği azaldığını belirtmiştir.

Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri tükenmişliği etkileyen önemli faktörlerden biridir. A tipi kişilik yapısında olma tükenmişliği etkileyen bireysel etmenlerdendir. Friedman ve Rosenman "kalp hastalıkları ile hayat tarzı arasındaki bağlantı"nın araştırıldığı çalışma sonucunda bireylerin farklı kişilik özelliklerine sahip olduklarını ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar analizleri kolaylaştırmak amacıyla "A tipi" ve "B tipi" biçiminde gruplandırma yapmışlardır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Mazur ve Lynch (1989), A tipi kişilik yapısına sahip bireylerin rekabetçiliğin uç noktalarıyla karakterize edildiğini ileri sürmüşlerdir. Bu durum tükenmişlik için belirgin bir etken olmaktadır. Üzerinde zaman baskısı hisseden, rekabet duygusu baskın olan, yüksek kaygı duyan, beklentileri fazla olan ve çalışma hayatında doyumsuzluk yaşayan A tipi kişilik özellikleri taşıyan bireylerin stresi ve tükenmişliği yüksek seviyede yaşadıkları görülmektedir (Şeker, 2019).

Örgütsel Faktörler

Yeni anlayışa göre tükenmişlik bireysel değişkenlerdence meslek ve iş ortamı gibi örgütsel değişkenlerden etkilenen bir problemdir (Maslach ve Leiter, 1997). Schaufeli ve Greenglass'a (2001) göre tükenmişlik; çalışan bireyin, duygusal olarak efor sarf etmesi gereken iş şartlarında uzun süre çalışmasının ardından ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme durumudur. Tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerle ilgili pek çok sınıflama yapılmıştır. Maslach ve Leiter (1997)'nin tükenmişlik konusunda oluşturduğu modele göre ise tükenmişliğin oluşmasını sağlayan faktörler, "çalışma yaşamının alanları"dır. Bu alanlar incelenerek gerekli olan düzeltmeler yapıldığında tükenmişliğin önüne geçilecektir. Modele göre tükenmişliğin artı ve eksi yönleri vardır. Bireyin karakteri ile icra ettiği iş arasındaki uyumsuzluk ne kadar çok görülüyorsa yaşadığı tükenmişlik de o

denli artacaktır. Tam tersi düşünülduğünde ise birey ve iş arasındaki uyum ne kadar fazla ise çalıştığı işe o kadar bağlanacaktır (Maslach vd., 2001). Maslach ve Leiter'in (1997) iş hayatı alanlarıyla tükenmişlik arasındaki ilişki Şekil 4'te verilmiştir.

		BİREY VE İŞ ARASINDAKİ	
		Uyum	Uyuumsuzluk
ÇALIŞMA HAYATI ALANLARI	İş Yüğü	İ Ş E B A Ğ L I L I K	T Ü K E N M İ Ş L İ K
	Kontrol		
	Ödüller		
	Aidiyet		
	Adalet		
	Değerler		
		(Engagement)	(Burnout)

Şekil 4. Maslach ve Leiter Modeli'ne göre çalışma hayatı alanları ile tükenmişlik arasındaki ilişki.

Şekil 4'te görüldüğü gibi iş hayatı alanları ile birey ve mesleği arasında görülen uyum beraberinde işe bağlılığı getirirken iş hayatı alanları ile birey ve mesleği arasında görülen uyuumsuzluk ise beraberinde tükenmişliği getirmektedir.

İş Yüğü

İş yüğü denilince akla ilk olarak "fazla iş yüğü" gelmektedir. Buna rağmen aslında Maslach ve Leiter' in (1997) modelinde bahsedilen iş yüğü, aşırı iş yüğü anlamına gelmemektedir. Modelde fazla iş yükünün yanında gerekenden az olan iş yükünün de kişide stres meydana getirdiği belirtilmiştir. Anlaşılacağı üzere hem aşırı iş yüğü hem az iş yükünün her ikisi de tükenmişliği etkilemektedir. Yoğun iş yüküyle baş başa kalan bireyde duyarsızlaşma görülmektedir. Söz konusu aşırı bilişsel ve duygusal yüklenme, çalışma süresinin fazla olması veya hizmet verilen popülasyon ile fazla ilişki tükenmişliği arttıracığı için bu gibi durumlara kişiye fazladan mola hakkı tanınması iş yükünden kaynaklı olumsuz sonuçları en aza indirgenmesi için doğru bir yöntem olacaktır (Maslach ve Jackson, 1981).

Kontrol Eksikliği

Bireyler seçme ve karar verebilme imkânına sahip olmak, düşünmek ve problemleri çözebilmek için becerilerini kullanmak, belli başlı bazı sorumlulukları alarak sürecin içinde yer almak isterler (Sürgevil-Dalkılıç, 2014). Bireyin işiyle ilgili sorumluluk alamaması, işiyle ilgili karar verememesi onu çalışma hayatından soğutacaktır. Kontrol yetkisi elinde olmayan birey zamanla işine karşı isteksizleşecek ve bu durum tükenmişlik yaşamasına neden olacaktır (Şeker, 2019). Budak ve Sürgevil (2005) tarafından yapılan çalışmaya göre bireyler; değer, iş yüğü ve kontrol boyutlarında bir uyuumsuzluk yaşadıklarında duygusal tükenmelerinde yükselme görülmektedir.

Ödül ve Ceza

Bireyler iç ve dış ödüller için çalışırlar. Günümüzde örgütlerde görülen en büyük sorunlardan biri kişilerin işleriyle alakalı içsel doyumlarını kaybetmeleridir. Değişen şartlar, içsel doyumunu sağlayan

takım çalışması, problem çözme ve yaratıcılığı zamanla yok etmiştir. Aşırı iş yükü olan bireylerin arkadaşlarıyla geçireceği vakit azalmıştır. Bu tür iş yeri çevreleri de tükenmişlik düzeyini arttırmaktadır (Guglielmi ve Tatrow, 1998).

Aidiyet

Bireyle çalıştığı iş arasında aidiyet açısından bir uyumun olması çalışanların birbirlerini destekleyici ilişkiler içinde, iş yerinde birlik ve beraberlik duygularının hâkim olmasını sağlar. Bireyle iş arasında aidiyet yönünden uyumsuzluk ise kişinin çalışma arkadaşlarıyla arasında olumlu bir iletişimin olmamasına ve diğeriyle arasındaki iletişimini kaybetmesine neden olur. Çalıştığı yere aidiyet yönünden uyumsuzluk yaşayan kişi kendini geri planda kalmış, yalnız ve dışlanmış hisseder. İş yaşamı için en zararlı durum iş arkadaşları arasında sürekli yaşanan ve çözülemeyen anlaşmazlıklardır. İş hayatındaki arkadaşlarıyla görülen olumsuz deneyimler ve bireyin iç dünyasında işe karşı oluşturduğu negatif fikirler kişinin kendini işine ait hissetmesini engeller. İş ile birey arasında uyumsuzluk görülür (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Adalet

Bireyin iş yerinde yaşadığı adaletsizlik çalışan bireyle işi arasında ciddi bir uyumsuzluk yaşamasına neden olur. Çalışanların iş yeri adil bir ortam değilse işe karşı duydukları güven kaybolur. Çünkü bu durum idarecilerin dürüst olmadıklarının ve çalışanlara saygı duymadıklarını gösterir. Çalışanların terfi süreçleri ve değerlendirilmeleri sürecinde adaletsizlik durumu daha belirgin bir hâle dönüşür (Maslach ve Leiter, 1997). Bir örgütte adalet konusunda görülen uyumsuzluk tükenmişliği iki farklı biçimde etkiler. İlk olarak adaletsiz olarak algılanan bir örgüt duygusal anlamda üzücü ve tüketici bir etkide bulunur. İkinci olarak bireyin örgüte yönelik bir duyarsızlık geliştirmesine neden olur (Maslach vd., 2001). Başka bir deyişle, örgütlerde olumsuz adalet algısı veya adalet açısından yaşanan uyumsuzluk tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarıyla alakalıdır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Değerler

Her bireyin yaşantısında sahip olduğu değerler vardır. Çalışanların değer yargılarıyla yaptıkları işler uyum hâlinde olmalıdır. Çalışma hayatında bu uyum sağlanmayabilir ve bireyler kendi değerleriyle uyuşmayan işleri yapmak zorunda kalabilirler. Bireylerin çalışma hayatında bu durumla karşılaşmaları çalışanları olumsuz etkilemektedir (Şeker, 2019). Bazen iş, çalışanların bireysel ve ahlaki olmayan değerleriyle çatışan davranışlarda bulunmalarına neden olabilir. Örneğin bir çalışan satış yapmak, gerekli bir yetkiyi almak veya bir hatayı örtbas etmek için yalan söyleyebilir. Diğer yandan çalışanlar; örgütün misyonlarıyla faaliyetlerinin tutarsızlık göstermesi gibi örgütün kendi içinde bir değer çatışması yaşadığına da şahit olabilir. Bu ve bunun gibi durumlarda işin gereklilikleriyle kişisel prensipler arasında uyumsuzluk ortaya çıktığında değer çatışması görülmektedir (Maslach ve Leiter, 1997; Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik sendromu bir anda ortaya çıkmaz. Tam tersi yavaş ve sinsi bir şekilde gelişir (Polatçı, 2007). Tükenmişliğin pek çok farklı belirtisi vardır. Tükenmişlik yaşayan bireyler tuhaf, eleştirici, öfkeli, eleştirilere kapalı ve insanlara itici gelebilecek tutumlarda bulunabilirler. Tükenmişlik yaşayan bireylerde görülen belli başlı belirtiler; işe yönelik ilginin kaybedilmesi, duygularda görülen aşınma ve meslek ile kişi arasındaki uyumsuzluktur (Maslach ve Leiter, 1997). Tükenmişlik genelde;

fiziksel, duygusal ve davranışsal açılardan kendini belli eden bir belirtiler yumağıdır (Baysal, 1995). Bu sebeple tükenmişliğin belirtileri; fiziksel, psikolojik / ruhsal ve davranışsal olarak üç farklı başlıkta incelenebilir (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Fiziksel Belirtiler

Tükenmişlik bireyin yaşantısında öncelikle hafif fiziksel belirtilerle kendini gösterir. Bu belirtiler; halsizlik, baş ağrısı, tembellik, uyku bozuklukları olarak sıralanabilir. Önlemi alınmadığında; bitmeyen soğuk algınlığı, enfeksiyonlara karşı vücut direncinin azalması, kiloda görülen düşme veya şişmanlama, nefes almada güçlük, genel vücut ağrıları, bağırsak ve mide rahatsızlıkları görülmeye başlayabilir (Freudenberger, 1974; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Leiter, 1997). Birey sayılan bu belirtilerden sürekli şikâyet etmeye başladığında bu durumu göz ardı etmemelidir ve zaman geçmeden önlemini almalıdır. Çünkü buna benzer belirtiler tükenmişliğin habercisidir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

Psikolojik / Ruhsal Belirtiler

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri; diğer belirtilere nispeten daha az fark edilir olsa da birey dikkatle incelendiğinde veya kendini incelediğinde daha kolay fark edilir. Engellenmişlik hissi ve sinir psikolojik tükenmişliğin en belirgin özelliklerindedir. Birey kendini engellenmiş olarak görür. Çünkü koymuş olduğu hedeflere ulaşamamıştır. Eğer kişi, işi üzerindeki kontrolü yitirmişse veya işini yapmaktan yoksun bırakılmışsa onu amacına götüren ilerleme yolundaki engelleri de aşamayacaktır. Ayrıca birey, beklediği ödülleri alamıyorsa kendini yetersiz olarak görecektir. Harcadığı vakit ve çabanın sonucu olarak birey kendini tükenmiş hissedecektir. Bireyin sinirlilik durumuna eşlik eden engellenmişlik duygusu; insanlara karşı olumsuz tepkiler oluşturmasına ve çalışılan işe karşı duyarsızlaşmayı tetikleyecektir. Bu olumsuz tepkiler için kendine günah keçisi arayan birey kendi sorunlarından dolayı başkalarını suçlayacak ve kişilere karşı gösterdiği tepkiler daha cezalandırıcı ve saldırgan olacaktır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014; Türe, 2008).

Tükenmişliği tetikleyen duygulardan diğer ikisi korku ve kaygıdır. Bu duygular, çalışan bireylerin işiyle alakalı kontrolü yitirdiği ve çalıştığı iş tanımının belirgin olmadığı durumlarda belirlemektedir. Günümüzde iş yerlerinde çalışan pek çok birey bunun gibi durumlarla baş başa kalmaktadır. Yaygın olan görüş; insanların diğer bireylerle yarış içinde olmaları veya işlerini yitirme ve gelecek kaygısı duymaları durumunda daha iyi çalıştıkları şeklindedir. Aslında böyle bir ortam çalışan bireylerini dikkatini daha çok dağıtmakta ve işlerine daha az ilgi, bağımlılık göstermelerine ve işe karşı ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır (Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Davranışsal Belirtiler

Davranışsal belirtiler, psikolojik ve fiziksel belirtilere nispeten diğer bireyler tarafından daha kolay gözlenebilmektedir. Bu belirtiler; çabuk unutmama, kendini başarısız hissetme, aile içi problemler, odaklanma zorlukları, aniden sinirlenme ve öfke patlamaları, sık sık ağlama, yalnız kalmak isteme ve alınganlık gibi genel tepkilerdir. Bu belirtilerin yanında sadece işe özel belirtiler de sayılabilir. Bunlar; kasti olarak işi yavaş yapma, hırsızlık yapmaya eğilim gösterme, işten uzaklaşma, hizmetin kalitesinde azalma, hizmet verilen bireylere müdahale ve hizmet verenlerin şikâyetlerinde görülen artma, evraklarda yapılan sahtekârlıklar, iş performansında düşüklük, iş arkadaşlarına yönelik alaycı ve suçlayıcı tavırlar, yaptığı işten tatmin olmama, yeni ve farklı bir mesleğe yönelik eğitim alma konusunda eğilim gösterme, işe geç gitme veya hiç gitmeme, örgütsel bağlılıkta azalma, sağlık problemleri nedeniyle işe gelmeme veya geç gelmelerde görülen artıştır (Perlman ve Hartman, 1982).

Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik kurumlar açısından önemli ve köklü değişikliklere sebep olmaktadır. Bireylerin önceden içsel olarak yaşadıkları durumlar zamanla aile ve iş hayatına yansır. Ciddi bir sorun olarak görülen tükenmişliğin olumsuz sonuçları, bireyleri ve bireyleri aşarak örgütleri etkileyebilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Kurumlar açısından önemli sayılan bu değişikliklere verilebilecek bazı örnekler şunlardır: Çalışan bireylerin işe katılma ve iş doyumlarında görülen azalma, işten ayrılma isteğinin artması ve buna bağlı olarak ayrılmalarda görülen artış, çalışan performansında düşüş, grup hâlindeki çalışmalarda gruptan kopma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik belirtilerinin artması, bireysel ve kurumsal sağlık harcamalarında artış, aile hayatındaki çökmeler kurumlarda tecrübeli çalışanların emekliye ayrılmak istemeleri de tükenmişliğe işaret eden tepki türlerinden biridir (Ersoy ve Utku, 2005). Tükenmişlik sendromunun bireysel, örgütsel ve aile yaşantısına yönelik sonuçlarından söz edilebilir. Yapılan araştırmalarda tükenmişlik sendromunun hem bireyi, hem örgütü hem de aile hayatını olumsuz etkilediği belirtilmiştir (Nart, 2015).

Tükenmişliğin Bireysel Sonuçları

Aşırı stresli ortamlarda çalışan bireylerde, duygusal tükenme ortaya çıkabilmektedir. Duygusal anlamda görülen yorgunluk, fiziksel bitkinliği de beraberinde getirmektedir. Bu bireyler kendilerini boşlukta ve yorulmuş, yeni bir güne başlamada enerjisi yetmiyormuş gibi hissederler. Bu durumu yaşayan bireylerin uyku problemi yaşadıkları görülmüştür. Kronik yorgunluk ve gergin hissetme durumu kişiyi fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklara açık hâle getirir. Zamanla depresyon, bıkkınlık, dikkat eksikliği, karar vermede güçlük çekme gibi edimler ortaya çıkar (Sılığ, 2003). Duygusal baskı altında hisseden çalışan, yemek saatlerinde öğün atlar veya yemek molalarını, işlerini yetiştirmeye çalışmakla geçirir (Örmen, 1993).

Tükenmişlik yaşayan bireylerde sakinleştirici, uyuşturucu, sigara veya alkole yönelmede artış görülmektedir (Sılığ, 2003). Yapılan araştırmalarda tükenmişlikle alkol ve yasadışı uyuşturucu madde kullanımı arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Birey tarafından bunlar çözüm olarak görülse de aslında tükenmişliği daha da arttırdığı görülmektedir (Angerer, 2003). Aynı zamanda ilaç kullanma yoluna başvurabilirler. Tükenmişlik yaşayan bireylerde geçici veya kalıcı rahatsızlıkların ortaya çıktığı yapılan çalışmalarda ispatlanmıştır. Bu tür rahatsızlıklar ortaya çıkmadan önce tükenmişlik belirtileri kontrol edilmelidir. Tükenmenin bireylerde geçici veya kalıcı problemler bırakacağı konusunda kişi bilgi sahibi olmalıdır. Bu sebepten dolayı tükenmişliğin belirtileri aynı zamanda sonuçları olarak da yorumlanabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Tükenmişliğin Örgütsel Sonuçları

Bireyler iş yaşamında; rol çatışması, iş ve aile hayatı arasında çatışma, fazla iş yükü, gelecek kaygısı ve strese neden olan çeşitli nedenlerle karşılaşmaktadırlar. Bu stres etmenleri kişinin; motivasyon kaybı, işten tatmin olmama, endişe, üzüntü ve ruhsal çöküntü gibi pek çok problemle baş başa kalmasına sebep olmaktadır (Maslach vd., 2001). Tükenmişliğin örgütsel sonuçları; çalışanların hizmet verilen kesime yönelik olumsuz davranışlarda bulunması, çalışan bireyler arası ilişkilerde görülen bozulmalar, hizmetin kalitesinin düşmesi, hata yapma ve bunun sonucunda kaza ve yaralanmalara neden olma, yaratıcılığın kaybedilmesi, performans düzeyinin düşmesi ve mesleki başarının azalması, işe geç gelme ve devamsızlıklarla artış, iş tatmini ve kurumsal bağlılıkta azalma ve bu yaşananların ardından işi bırakmaya niyetlenme ve iş değiştirmek isteme olarak sayılabilir (Ardıç ve Polatçı, 2008; Arı ve Bal, 2008; Sürgevil-Dalkılıç, 2014).

Tükenmişliğin Aile Hayatına Yönelik Sonuçları

Tükenmişlik sadece kişiyi ve onun çalışma yaşantısını değil aynı zamanda aile ve sosyal yaşamı da etkilemektedir. Duygusal açıdan yorulmuş bireyler evlerine de fiziksel olarak yorgun ve gergin dönerler. Evde iş ile ilgili sitemlerini sürdürürler. Bu sebeple ailesine ayırması gereken ilgi ve vaktin azalmasına neden olurlar. Diğer yandan, bazı kişilerin eve gittiklerinde işlerinden bahsetmiyor oluşları avantajlı bir durum olarak görülse de bu durum evli bireyler arasında paylaşımına açık ve güvenilir bir ilişki kurulmasına engel olmaktadır (Candaş, 2018).

Günümüzde boşanma oranlarında büyük oranda artış görülmektedir. Bu durum çalışan bireylerin mesleklerinde başarılı olmak adına kendi aile yaşantılarından taviz verdiklerini göstermektedir (Örmen, 1993). Sürgevil-Dalkılıç'a (2014) göre ise gerçek başarı aile hayatıyla iş hayatı arasında paralel bir denge kurulduğunda mümkün olacaktır.

Kaynaklar

- Akkoç, İ. ve Tunç, H. (2015). Örgüt çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin araştırılması: Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü örneği. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 18(34), 1-21.
- Angerer, J. M. (2003). Job burnout. *Journal of Employment Counseling*, 40(3), 98-107.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. ve Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece*. International Special Education Congress'te sunulmuş bildiri, University of Manchester, Manchester.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Basım, H. N. ve Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: Kamuda bir araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 6(2), 15 – 23.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Boyar, E. (2011). *Türkiye'de muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik durumlarının araştırılması*. Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Brenninkmeijer, V. ve VanYperen, N. (2003). How to conduct research on burnout: Advantages and disadvantages of a unidimensional approach in burnout research. *Occupational and Environmental Medicine*, 60(1), 16-20.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.

- Candaş, E. N. (2018). *Anesteziyoloji ve reanimasyon anabilim dalında görevli araştırma görevlisi ve uzman hekimlerde tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik verilerle incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Corcoran, K. (1986). The association of burnout and social work practitioners' impressions of their clients: Empirical evidence. *Journal of Social Service Research*, 10, 57-66.
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 40(1), 134-147.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Deniz-Kan, Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Ersoy, A. ve Utku, B. D. (2005). Konaklama işletmeleri muhasebe müdürlerinde tükenmişlik sendromu-1. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (26), 43-50.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Göktepe, A. K. (2016). *Tükenmişlik sendromu*. İstanbul: Nesil.
- Guglielmi, R. S. ve Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hobfoll, S. E. ve Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, 21, 128-148.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (burnout), nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi Orta Anadolu örneği*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karahan, Ş. ve Uyanık-Balat. G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kilerci, S. (2020). *Yoğun bakım sağlık çalışanlarının benlik saygısı, tükenmişlik ve duygusal emek düzeyi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Lee, R. ve Ashforth, B. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75, 743-747.
- Maslach, C. ve Leiter, P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Maslach, C. ve Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. ve Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mazur, P. J. ve Lynch, M. D. (1989). Differential impact of administrative, organizational, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- Nart, S. (2015). *Tükenmişliğe etki eden faktörler ve tükenmişliğin yaratıcılık üzerine etkisi: Televizyon programları yapımculuğu sektörüne yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Perlman, B. ve Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Polatçı, S. (2007). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Schaufeli, W. ve Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sürgevil-Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu: Tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Şeker, M. (2019). *Avukatlarda tükenmişlik (burnout) sendromu: Sivas ili merkez ilçe örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Türe, M. E. (2008). *Özel eğitim sektöründe çalışan bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, S. E., Yazıcı, N. ve Yazıcı, H. (2014). Öğretmen ve yönetici öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 135-157.
- Yüksel, E. (2017). *Sağlık çalışanlarında tükenmişlik sendromunun kişilik özellikleriyle ilişkisi: Tunceli örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tunceli.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Makale yazımı yazar etki oranı; 1. yazar: yüzde 50, 2. yazar: yüzde 50'dir.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.



JOURNAL OF RESEARCH
IN EDUCATION AND SOCIETY
EĞİTİM VE TOPLUM
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
e-ISSN:2458-9624



Cilt: 8 Sayı: 2 Sayfa Aralığı: 474-487 e-ISSN: 2458-9624 DOI: 10.51725/etad.1009299

REVIEW

Open Access

DERLEME

Açık Erişim

Web 2.0 Araçları ile İlgili Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi

Analysis of Educational Studies on Web 2.0 Tools

Sibel Yazıcı, İjlal Ocak, Münevvere Bozkurt

ÖZ

Çalışma 2010-2021 yılları arasında web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış, çalışma amacı doğrultusunda “web, web 2.0, web 2.0 araçları, web 2.0 araçları eğitim” anahtar kelimeleri üzerinden Yök Tez Merkezi ve Ulakbim Ulusal Veri Tabanları taranarak 43 makale, 20 yüksek lisans ve bir doktora tezi olmak üzere toplam 64 çalışma değerlendirmeye alınmıştır. Yayınların değerlendirilebilmesi için “Web 2.0 Araçları Eğitim Yayın Sınıflama Formu (WAEYSF)” oluşturulmuş, veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; web 2.0 ile ilgili eğitim çalışmalarının son yıllarda önem kazanmaya başladığı, gerek makale gerekse tez çalışmalarında 2019 yılından itibaren ciddi bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Konu olarak “web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşleri” ifade eden çalışmaların ön plana çıktığı, yöntem olarak en fazla nitel araştırmaların tercih edildiği tespit edilmiştir. Görüşme ve anket yöntemi en çok tercih edilen veri toplama aracı olup, verilerin daha çok içerik ve betimsel analiz kullanılarak çözüme ulaştırıldığı, örneklem grupları arasında ortaokul öğrencileri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının ilk sırada yer aldığı görülmüştür.

Yazar Bilgileri

Sibel Yazıcı

Dr. Öğretim Üyesi, Afyon
Kocatepe Üniversitesi,
Afyon, Türkiye,
syazici@aku.edu.tr

İjlal Ocak

Prof. Dr., Afyon Kocatepe
Üniversitesi, Afyon, Türkiye e
iocak@aku.edu.tr

Münevvere Bozkurt

Yüksek Lisans, Afyon Kocatepe
Üniversitesi, Türkiye,
mbozkurt0603@gmail.com

ABSTRACT

The study aimed to examine the educational studies on web 2.0 tools carried out between the years 2010-2021. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research, and in line with the purpose of the study, “web, web 2.0, web 2.0 tools, web 2.0 tools training” keywords were searched at Yök Thesis Center and Ulakbim National Databases, and a total of 64 studies comprising 43 articles, 20 master's theses and 1 doctoral, thesis were evaluated. In order to evaluate the publications, the “Web 2.0 Tools Educational Publication Classification Form (WTEPCF)” was created and the data were analyzed using the content analysis method. The results obtained from the research show that educational studies have gained importance in recent years with web 2.0, and that there has been an increase in both article and thesis studies since 2019. It has been determined that studies on “the use of web 2.0 tools and opinions about” are more prominent, and that qualitative research is preferred the most as a method. Interview and survey methods are the most preferred data collection tools. It has been observed that the data are mostly resolved by using content and descriptive analysis. Among the sample groups, secondary school students, teachers and teacher candidates are the first groups to be studied.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Eğitim teknolojisi
Eğitim araçları
Web 2.0 araçları

Keywords

Educational technology
Education tools
Web 2.0 tools

Makale Geçmişi

Geliş: 13/10/2021

Düzeltilme: 19/12/2021

Kabul: 24/12/2021

Atıf için: Yazıcı, S., Ocak, İ. ve Bozkurt, M. (2021). Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim çalışmalarının incelenmesi. *JRES*, 8(2), 474-487. <https://doi.org/10.51725/etad.1009299>

Etik Bildirim: Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Giriş

Yeniliklerden etkilenen ve değişim hâlinde bir alan olan eğitim teknolojisi; öğrenmeyi gerçekleştirmek için süreç ve kaynakların tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirilme aşamalarında teorik ve pratik olarak kullanılmaktadır (Kılıç-Çakmak vd., 2015). Bu alandaki ilk çalışmalar içerik geliştirmeye yönelik olarak başlamıştır. Daha sonra materyal geliştirilmesine yönelimler görülmüş, ilerleyen yıllarda ise ortam geliştirmeye yönelik çalışmaların arttığı gözlemlenmiştir (Winn, 2002). Eğitim teknolojileri alanında bilgisayar destekli öğretim, medya tasarımı, insan-teknoloji etkileşimi, insan performans teknolojileri konularına ağırlık verilen; geneli deneysel çalışmalara dayanan ancak farklı yöntemlerin de kullanıldığı birçok çalışma yapılmıştır (Hrastinski ve Keller, 2007; Ross, Morrison ve Lowther, 2010).

Eğitim teknolojileri arasında yer alan web 2.0 araçları, kullanıcıların aktif katılabildiği ve içerik oluşturabildikleri uygulamalar olup belli bir düzeyde bilgisayar okuryazarlığına sahip olanların içerik üretmelerine ve ürettikleri bu içerikleri geliştirilen farklı platformlar üzerinden başkalarıyla paylaşabilmelerine, kullanıcılar arasında etkili iletişim kurabilmelerine imkân sağlayan çevrimiçi uygulamalardır (Batıbay, 2019; Grosseck, 2009; İşman ve Hamutoğlu, 2013). Bu araçlar sayesinde kullanıcılar web okuru olmaktan çıkıp web okuryazarlığına geçerek bilgi üretme, paylaşma, geri bildirim, işbirliği gibi özelliklerinden yararlanabilme olanağını bulabilmektedir (Horzum, 2010). Eğitim araçlarının güncel teknolojiyle yapılandırılması veya yeniden tasarlanması öğretim ortamlarının ve eğitimin niteliğini artırmak açısından önemlidir. Verimlilik, ekonomiklik, hedef kitleye uygunluk açısından web 2.0 araçları alternatif oluşturmakta ve yeni olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklar; bulunuşluk, etkin bulunuşluk, kullanıcının oluşturduğu içerik ve sosyal katılım olarak belirlenmiştir (Baran ve Ata, 2013).

Web 2.0 araçları, okul sıraları ile teknolojik araçlar arasında büyüyen öğrencilerin öğrenmelerini eğlenceli hâle getirmenin yanı sıra kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmekte, akran öğretiminin geliştirilmesine ve fırsat eşitliğine imkân sağlamaktadır (Mete ve Batıbay, 2019). İletişim kurma, kendini ifade etme ve okuryazarlık gibi fırsatlar web 2.0 teknolojilerinin eğitime sunduğu diğer katkı boyutlarıdır (Drexler, Baralt ve Dawson, 2008). Kullanıcı merkezli web 2.0 aktiviteleri, öğrencilerin formal ve informal öğrenmelerinin içeriğinin yenilenmesine, değişmesine ve gelişmesine destek veren araçlardır. Ayrıca etkin kullanımı ile yön bulma ve kritik düşünme gibi becerilerinin kazanılmasına ve öğrencilerin gelecekteki çalışmalarda daha aktif yer almalarına katkı sağlayabilecektir (Dohn, 2009). Web 2.0 teknolojilerinin üst düzey düşünme becerisi, problem çözme becerisi ve inisiyatif alma becerilerinin gelişimine (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008) ve başarıyı artırmaya (Hew ve Cheung, 2013) fayda sağlayabildiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Oluşturulan materyallerde açık kaynak kodu bulunması hâlinde erişime açık hâle gelen web 2.0 araçları bu özelliği ile tekrar kullanılabilir. Bu durum dünya çapında geliştirilen materyal sayısını arttırmakta, araçları sosyal ağlarda paylaşılabilen öğretim yardımcılarını hâline getirebilmektedir. Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğrenmelerde öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecini bütünüyle görebilmektedir. Bu da öğrenmenin tüm yönlerine hâkim olmayı kolaylaştırabilmektedir. Öğrenmelerin tüm yönlerine hâkim olabilen öğretmenler bu sayede öğrenme eksikliklerini kolaylıkla giderme imkânını bulabileceklerdir (Horzum, 2010).

Yukarıda ifade edilen etkiler sonucunda web 2.0 uygulamalarının eğitim ve öğretime yansımalarını araştıran çalışma sayısı her geçen gün artmaktadır (Atıcı ve Yıldırım, 2010; Bicen ve Çavuş, 2011; Çavuş ve Kanbul, 2010; Deperlioğlu ve Köse, 2010; Drexler vd., 2008; Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009; Grosseck, 2009; Karaman vd., 2008; Kıyıcı, 2010; Köse, 2010). Ülkemizde bu konuda

yapılan çalışmalar arasında web 2.0 teknolojilerinin kullanımının eğitime yansımaları ve öğrencilerin web 2.0 teknolojilerinin kullanma amacına yönelik konular göze çarparken (Atıcı ve Yıldırım, 2010; Bicen ve Çavuş, 2011; Deperlioğlu ve Köse, 2010; Karaman vd., 2008; Kıyıcı, 2010), yurt dışında yükseköğretimde web 2.0 teknolojilerinin öğretim aracı olarak kullanılmasının oluşturduğu etki araştırmaları söz konusudur (Abramovich ve Brouwer, 2008; Dohn, 2009; Drexler vd., 2008; Grosseck, 2009; Herner-Patnode ve Lee, 2009; Teclehaimanot ve Hickman, 2011).

Bu noktada araştırmaların belirli aralıklarla incelenip düzenlenmesi, alandaki eğilimlerin belirlenerek bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici olabilecektir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007'den aktaran Selçuk, Kandemir, Palancı ve Dündar, 2014). Ayrıca eğilimlerin belirlenmesi gelecek çalışmalara yol gösterici olmanın yanı sıra daha nitelikli ve kapsamlı araştırmaların yapılmasına, araştırmacıların farklı bakış açılarıyla düşünme, değerlendirme ve bütüncül bir bakış açısı oluşturulabilmelerine imkân sunabilecektir (Göktaş vd., 2012). Netice itibarıyla çalışmaların güçlü, zayıf ve eksik yönlerini görmek yapılacak çalışmalara yön vermek açısından önem taşımaktadır. Tüm bu noktalardan hareketle çalışmada web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı ile ilgili son on yıl içerisinde yapılmış çalışmaların analizi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

2010-2021 yılları arasında web 2.0 araçlarıyla ve eğitim içerikli araştırmalar;

1. Türleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Yayın yılları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Yayın yerleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Konuları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Araştırma yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Örnekleme seçim şekli açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Örnekleme çeşitleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Veri analiz yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İzinli araştırmalar üzerinden çalışma gerçekleştirildiği için etik kurul kararı gerektirmemektedir. Doküman incelemesi; yazılı, basılı, elektronik materyaller gibi tüm belgelerin incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Çalışmada 2010-2021 yılları (ilk yarıyıl) arasında web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının doküman incelemesi yapılarak çalışmaların değişim ve gelişim boyutu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak "Web 2.0 Araçları Eğitim Yayın Sınıflama Formu (WAEYSF)" oluşturulmuştur. Formun hazırlanması için Sözbilir ve Kutu (2008) ile Hew, Kale ve Kim'in (2007)

çalışmaları değerlendirilerek bir taslak meydana getirilmiştir. Hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuş, maddelerle ilgili gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. WAEYSF’de;

1. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının türlerine göre dağılımı,
2. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının yayın yıllarına göre dağılımı,
3. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının enstitü türlerine göre dağılımı,
4. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışma konularına göre dağılımı,
5. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı,
6. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı,
7. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının örneklem gruplarına göre dağılımı,
8. Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarının örnekleme yöntemlerine göre dağılımı,
9. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarında kullanılan veri analiz yöntemlerinin dağılımı,

maddelerine yer verilmiştir.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması

Yök tez merkezi ve Ulakbim veri tabanlarında “web 2.0, web 2.0 araç, web 2.0 materyal, web 2.0 eğitim, web 2.0 öğretim” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış sonuç olarak; 53 makale, 30 yüksek lisans tezi ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 85 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmaya yönelik önyargıları azaltmak, inanırlık ve güvenilirliğini arttırmak üzere (Baltacı, 2018) değerlendirmeye alınacak çalışmalar amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Böylece çalışma amacına bağlı olarak seçilen durumların derinlemesine incelenmesine çalışılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Çalışma geçerliliğini sağlamak üzere araştırma kapsamına alınacak yayın kriterleri araştırmacılar tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

- Web 2.0 araçları ile ilgili çalışmaların konu başlıkları üzerinden özetleri değerlendirilmiş ve eğitim kapsamında olanlar,
- Yök tez merkezi ve Ulakbim Ulusal veri tabanlarında yer alan çalışmalar,
- Tam metin makale ve lisansüstü tez çalışmaları,
- 2010-2021 (Haziran ayına kadar) yılları arasını kapsayan araştırmalar seçilmişlerdir.

Değerlendirme sonucunda belirlenen kriterlere uygun; 43 makale, 20 yüksek lisans ve 1 doktora tezi inceleme kapsamına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Web 2.0 araçları ile ilgili incelenen eğitim çalışmaları içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı; metni düzenlemek, metinden anlamlı kategoriler oluşturmak, kategorileri karşılaştırmak, kategoriler arasında bağlantı kurmak ve teorik sonuçlar çıkarmaktır (Cohen, Manion ve

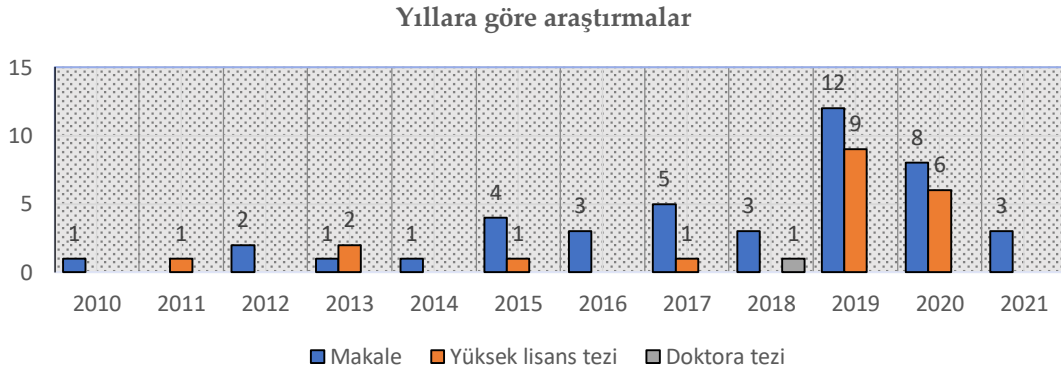
Morrison, 2017). İçerik analizi, birbirlerine benzer verileri belirli kavramlar ve temalar kullanarak belirli kategorilerde bir araya getiren ve okuyucunun anlayacağı biçime dönüştüren yöntemlerdir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2000). WAEYSF'a göre incelenen çalışmalardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, betimsel istatistikî yöntemler kullanılarak tablolaştırılmış ve sonuçlar çözümlenmiştir.

Bulgular

Çalışmada 2010-2021 yılları arasında web 2.0 araçları ile ilgili eğitim alanında yapılan 43 makale, 20 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi olmak üzere toplam 64 araştırma incelenmiştir. Araştırma sorularına bağlı olarak incelenen araştırmalardan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırma Sorusu

2010-2021 yılları arasında eğitimde Web 2.0 konusunda yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.

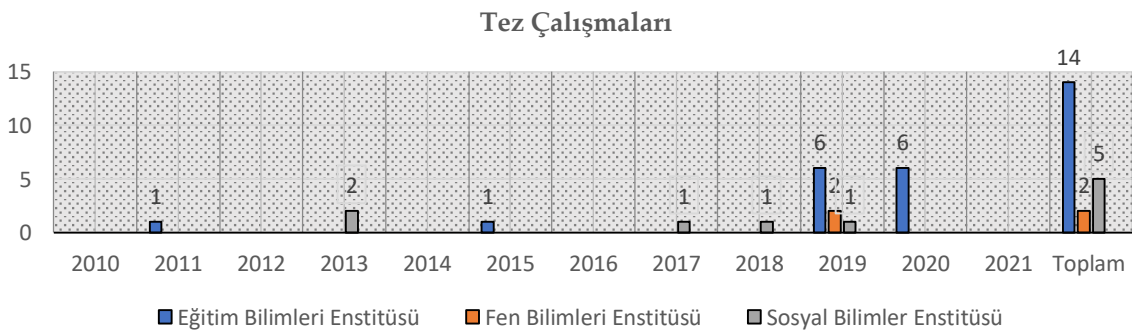


Şekil 1. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının türlerinin yıllara göre dağılımı.

Şekil 1 incelendiğinde web 2.0 araçları ile ilgili en fazla eğitim çalışmasının 2019 yılında (12 makale ve 9 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 21 araştırma) yapıldığı görülmektedir. Bunu 2020 (8 makale ve 6 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 14 araştırma), 2017 (5 makale ve 1 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 6 araştırma), 2015 (4 makale ve 1 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 6 araştırma) ve 2018 (3 makale ve 1 doktora tezi olmak üzere toplam 4 araştırma) yılları takip etmektedir.

2. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim lisansüstü (tez) çalışmalarının enstitülere göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.

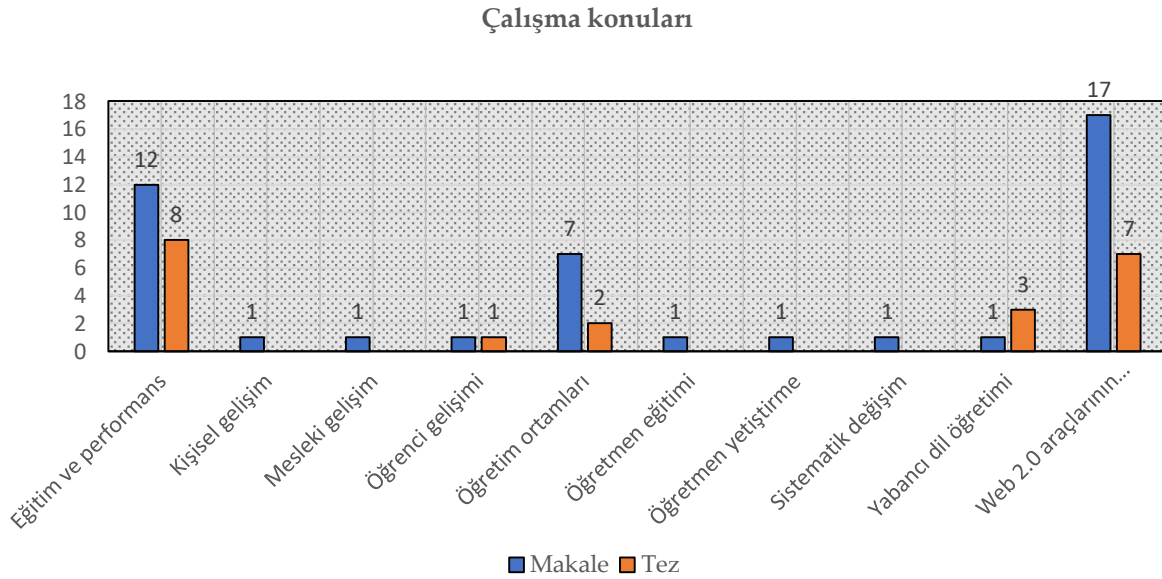


Şekil 2. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim lisansüstü tez çalışmalarının enstitülere göre dağılımı.

Şekil 2 incelendiğinde, 2010-2021 yılları arasında web 2.0 ile ilgili eğitim lisansüstü (tez) çalışmalarının;14'ünün Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, 5'inin Sosyal Bilimler ve 2'sinin Fen Bilimleri Enstitülerinde yer aldığı görülmektedir. En fazla çalışmanın 2019 yılında (6 Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2 Fen Bilimleri Enstitüsü, 1 Sosyal Bilimler Enstitüsü olmak üzere toplam 9 araştırma) yapıldığı bunu 2020 yılının (6 Eğitim Bilimleri Enstitüsü) takip ettiği tespit edilmiştir.

3. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının konularına göre dağılımı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının konularına göre dağılımı.

Şekil 3 incelendiğinde, web 2.0 ile ilgili eğitim çalışmalarında yer alan konuların; web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşler (24 çalışma) ile eğitim ve performans (20 çalışma) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim makale çalışmalarında; web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşler (17 çalışma), eğitim ve performans (12 çalışma) ile öğretim ortamları (7 çalışma) en fazla çalışma yapılan konular arasındadır. Tez çalışmalarında yer alan konular arasında en fazla; eğitim ve performans (8 çalışma), web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşler (7 çalışma), yabancı dil öğretimi (3 çalışma) ile öğretim ortamlarının (2 çalışma) takip ettiği görülmektedir.

4. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Yapılan Eğitim Çalışmalarının Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

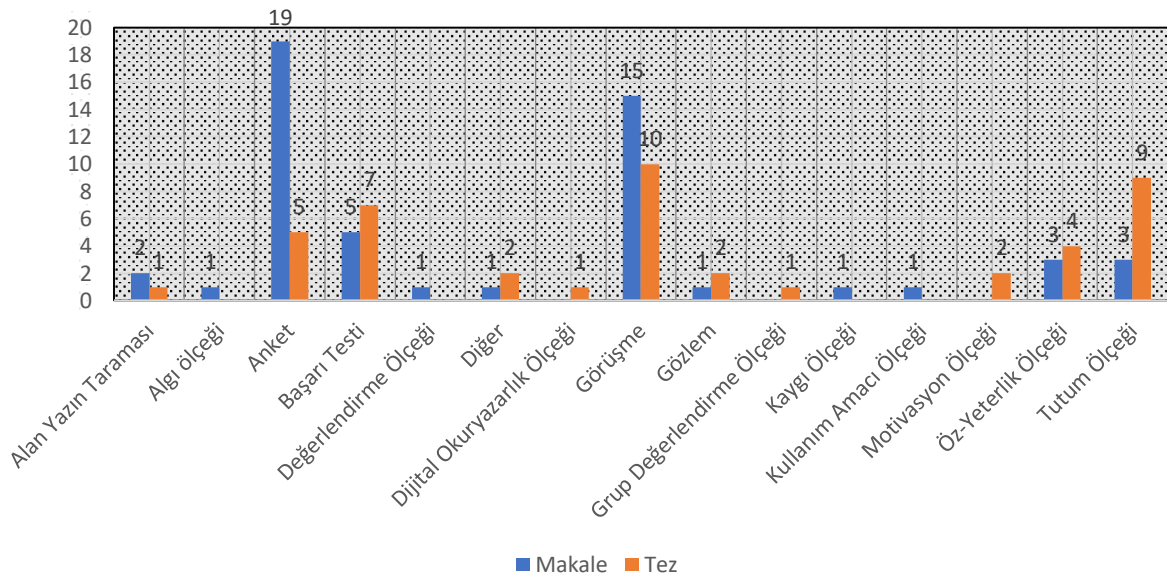
Yıllar	Nitel		Nicel		Karma		Diğer		Toplam
	Makale	Tez	Makale	Tez	Makale	Tez	Makale	Tez	
2010	1	-	-	-	-	-	-	-	1
2011	-	1	-	-	-	-	-	-	1
2012	2	-	-	-	-	-	-	-	2
2013	1	2	-	-	-	-	-	-	3
2014	1	-	-	-	-	-	-	-	1
2015	2	-	1	-	-	1	1	-	5

2016	2	-	1	-	-	-	-	-	3
2017	3	1	1	-	-	-	1	-	6
2018	2	-	1	-	-	-	-	1	4
2019	3	2	4	6	3	1	2	-	21
2020	4	-	2	3	2	3	-	-	14
2021	3	-	-	-	-	-	-	-	3
Toplam	24	6	10	9	5	5	4	1	64

Tablo 1 incelendiğinde, 2010-2021 yılları arasında web 2.0 ile ilgili yapılan eğitim çalışmalarının 30'unun nitel çalışmalar, 19'unun nicel çalışmalar ve 10'unun karma yöntem çalışmaları olduğu görülmektedir. Yöntemi belirtilmemiş olan çalışmalar diğer kategorisinde değerlendirilmiş olup sayısı 5'tir. Yıl aralıkları dikkate alındığında nitel çalışmaların en fazla 2020 yılında (4 adet), nicel çalışmaların 2019 yılında (3 adet) ve karma araştırmaların ise 2019 yılında (3 adet) yapıldığı tespit edilmiştir.

5. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.



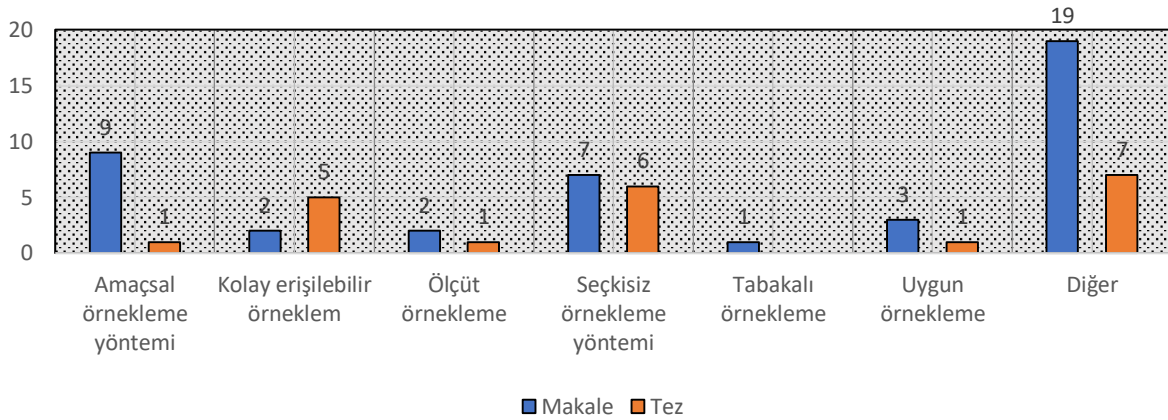
Şekil 4. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı.

Şekil 4 incelendiğinde Web 2.0 ile ilgili eğitim çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının; görüşme (25 çalışmada), anket (24 çalışmada) ve başarı testlerinde (12 çalışmada) yoğunlaştığı görülmektedir. Makale çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının; en fazla anket olduğu (19 çalışmada), bunu görüşme (15 çalışmada), başarı testi (5 çalışmada), tutum ve öz yeterlilik ölçeklerinin (3 çalışmada) takip ettiği tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında veri toplama aracı olarak en fazla görüşme (10 çalışmada), tutum ölçeği (9 çalışmada) ve başarı testlerinin (7 çalışmada) kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

6. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının örnekleme yöntemlerine göre dağılımı Şekil 5'te verilmiştir.

Örnekleme yöntemleri



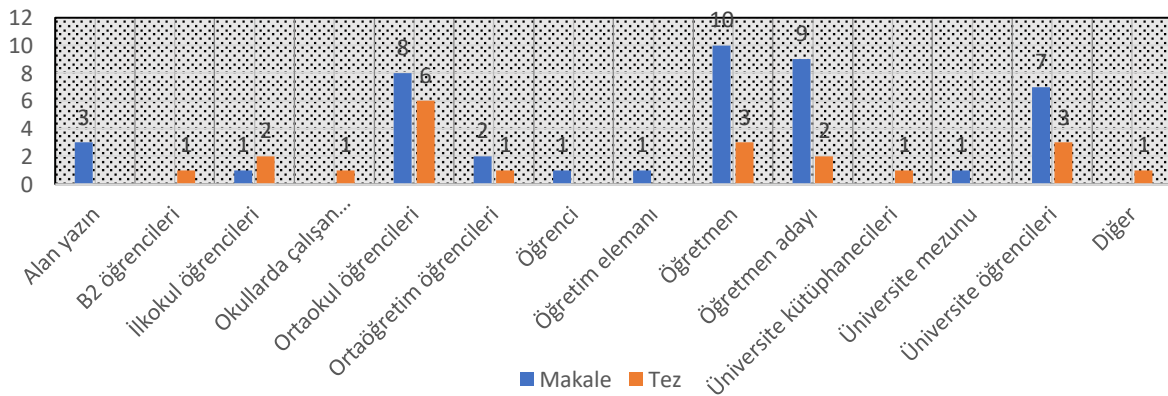
Şekil 5. Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarının örnekleme seçim yöntemlerine göre dağılımı.

Şekil 5 incelendiğinde Web 2.0 ile ilgili eğitim çalışmalarında seçilen örnekleme yöntemleri arasında, seçkisiz örnekleme (13 çalışma) ve amaçsal örneklemenin (10 çalışma) öne çıktığı görülmektedir. Örnekleme seçim yöntemi olarak 26 çalışma belirtilmemiş diğer kategorisinde yer almıştır. Makale çalışmalarında; amaçsal örnekleme (9 çalışma) ilk sırada yer alırken onu seçkisiz örnekleme (7 çalışma) ve uygun örnekleme (3 çalışma) takip etmektedir. Tez çalışmalarında en fazla seçkisiz örnekleme (6 çalışma) ve kolay erişilebilir örneklemenin (5 çalışma) tercih edildiği görülmektedir.

7. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının örnekleme gruplarına göre dağılımı Şekil 6'da verilmiştir.

Örneklemler

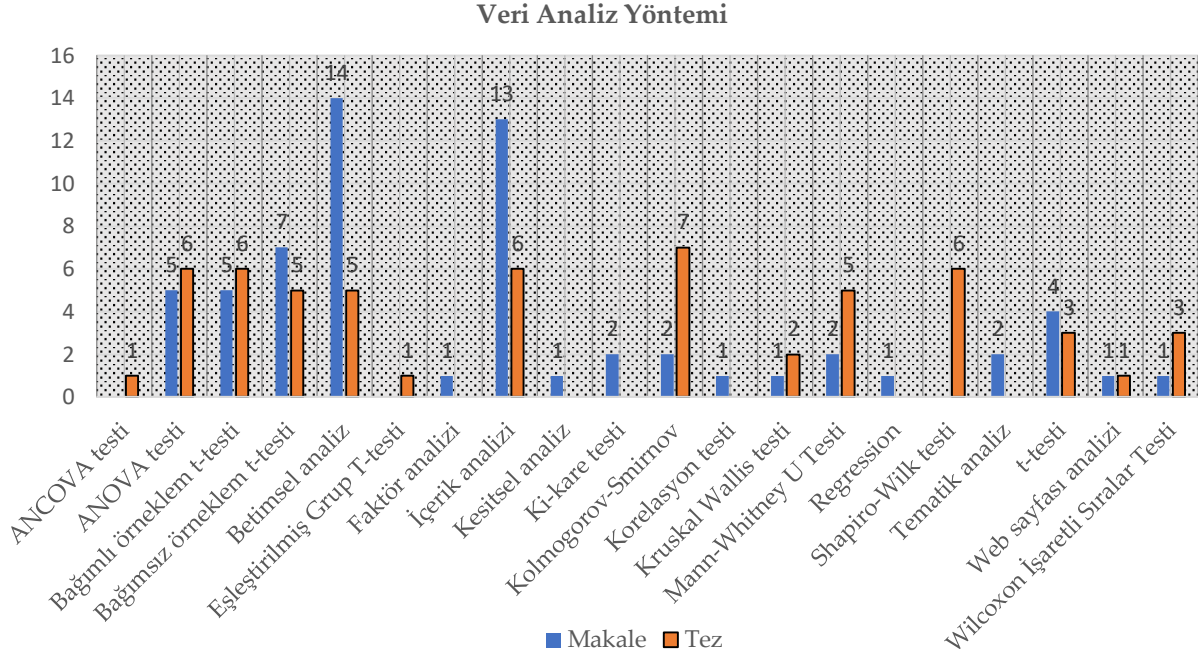


Şekil 6. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının örnekleme gruplarına göre dağılımı.

Şekil 6 incelendiğinde Web 2.0 ile ilgili eğitim çalışmalarında seçilen örneklemlerin; ortaokul öğrencileri (14 çalışma), öğretmenler (13 çalışma), öğretmen adayları (11 çalışma) ve üniversite öğrencileri (10 çalışma) etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Makale çalışmalarında; en fazla öğretmenler (10 çalışma), öğretmen adayları (9 çalışma), ortaokul öğrencileri (8 çalışma) ve üniversite öğrencileri (7 çalışma) tercih edilirken tez çalışmalarında; ortaokul öğrencileri (6 çalışma), öğretmenler ve üniversite öğrencileri (3'er çalışma) öne çıkmaktadır.

8. Araştırma Sorusu

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımı Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim çalışmalarının veri analiz yöntemine göre dağılımı.

Şekil 7 incelendiğinde web 2.0 ile ilgili eğitim çalışmalarında kullanılan veri analiz yöntemleri arasında en fazla; içerik analizi (19 çalışma) ile betimsel analiz (19 çalışma), bağımsız örneklem t-testi (12 çalışma), bağımlı örneklem t-testi (11 çalışma) ve ANOVA testi (11 çalışma) görülmektedir. Makale çalışmalarında en fazla betimsel analiz (14 çalışma), içerik analizinin (13 çalışma) kullanıldığı tespit edilmiştir. Tez çalışmalarında en fazla Kolmogorov-Smirnov testi (7 çalışma), bağımlı örneklem t-testi, içerik analizi, Shapiro-Wilk testi (6’şar çalışma), ANOVA testi, bağımsız örneklem t-testi, betimsel analiz ve Mann-Whitney U testinin (5’er çalışma) kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada 2010-2021 yılları arasında web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımına yönelik araştırmalar incelenerek, konuya ilişkin eğilimler belirlenmeye çalışılmıştır. Gerek makale gerekse tez çalışmalarının yayın yıl aralıkları değerlendirildiğinde, 2015 yılından itibaren çalışma sayısının giderek artmaya başladığı, 2019 yılında ciddi bir artışla sayının 21’e yükseldiği görülmektedir. Bu durum web 2.0 araçlarının eğitimde kullanım yaygınlığına bağlı olarak akademik çalışma sayısının arttığı şeklinde değerlendirilebilir. Topuz, Yıldırım, Topu ve Göktaş (2015), web 2.0 kavramının 2004 yılından bugüne kadar kullanılageldiğini, bununla birlikte akademik çalışma ağırlığının 2008 yılından itibaren artmaya başladığını belirtmektedirler. Genç (2010), web 2.0 ile beraber gelen yeni teknolojilerin eğitim alanında kullanımının geleneksel sınıf içi öğrenme ortamlarına alternatif öğrenme ortamları sunduğunu ifade etmiştir. Göktaş vd. (2012), web 2.0 araçlarının bilişim teknolojileri dışında diğer alanlardaki araştırmacıların ilgisini çekmesi neticesinde disiplinler arası çalışma sayısında artış meydana geldiğini belirtmiştir. Akademik çalışma sayısının artışının disiplinler arası bir araç olarak web 2.0’ın eğitimde kullanımıyla doğru orantılı olduğu görülmektedir.

Web 2.0 ile ilgili eğitim tez sayıları değerlendirildiğinde en fazla çalışmanın eğitim bilimleri enstitülerinde (14 çalışma) yer aldığı, bunu sosyal bilimler (5 çalışma) ve fen bilimleri enstitülerinin (2 çalışma) takip ettiği görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitülerinin öğrenci kaynağının eğitim fakülteleri ve dolayısıyla öğretmenler olduğu (Buluç, 2012) düşünüldüğünde web 2.0 teknolojilerinin eğitimde kullanım yaygınlığına paralel bir gelişme olarak durumun lisansüstü çalışmalara yansiyabildiği görülmektedir. Bununla birlikte eğitim bilimleri enstitülerinin her üniversitede mevcut olmadığı dikkate alındığında diğer enstitülerdeki çalışma sayılarının artırılması uygun olacaktır.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarının makale konuları değerlendirildiğinde; en fazla web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşler (17 çalışma), eğitim performansı (12 çalışma) ile öğretim ortamlarının (7 çalışma) tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte kişisel gelişim, mesleki gelişim, öğrenci gelişimi, öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme, sistematik değişim ve yabancı dil öğretimine yönelik (1'er çalışma) çalışmaların diğerlerine oranla daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Tez çalışma konuları arasında yine benzer biçimde eğitim ve performans (8 çalışma), web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşler (7 çalışma) ve yabancı dil öğretiminde web 2.0 araçlarına (3 çalışma) yönelik çalışmaların daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretim ortamları (2 çalışma) ve öğrenci gelişimine (1 çalışma) yönelik konuların daha az tercih edildiği gözlemlenmektedir. Gerek tez gerek makale çalışmalarında web 2.0 araçlarının kullanımı ve hakkındaki görüşlere yönelik konuların daha ön planda yer alması, Korucu ve Karalar'ın (2017) da belirttiği üzere, çalışma alanının yeni olmasından kaynaklı bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu noktada web 2.0 araçlarının kullanım şekilleri, sıklıkları ve düşüncelerini ortaya çıkaran çalışmalara daha fazla ağırlık verildiği belirtilebilir.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan eğitim makale çalışmalarında en çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (24 çalışma), bunu nicel (10 çalışma) ve karma yöntem araştırmalarının (5 çalışma) takip ettiği tespit edilmiştir. Korucu ve Gündoğdu (2017), 2007-2015 yılları arası eğitim teknolojilerinde web 2.0 araç kullanımını inceledikleri çalışmalarında, nicel araştırmaların ön plana çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada eğitim çalışmalarında nitel araştırmaların ağırlık taşıdığı bunun konuyla ilgili daha derinlemesine analiz çalışmalarına ihtiyaç duyulmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Nitekim Karataş (2015), araştırmacıların nitel yöntemi daha derinlemesine bilgiye ulaşma isteklerinin bir sonucu olarak tercih ettiklerini belirtmektedir. Çalışmada nitel yöntemin daha çok makale çalışmalarında, nicel yöntemin ise tez çalışmalarında kullanıldığı, karma yöntem araştırmalarının ise son yıllarda ağırlık kazanmaya başladığı görülmektedir. Fırat, Kabakçı-Yurdakul ve Ersoy (2014), eğitim teknolojilerinin disiplinler arası bir alan olmasından dolayı doğası gereği karma yöntem araştırmaları için geniş bir çerçeve sunduğunu belirtmişlerdir. Bu tespit karma yöntem araştırma sayısının giderek artabileceği yönünde değerlendirilebilir.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarında veri toplama aracı (ya da yöntemi) olarak daha çok görüşmelerden (25 çalışma) yararlanıldığı, bunu anketlerin izlediği (24 çalışma) tespit edilmiştir. Alper ve Gulbahar (2009), Hew, Kale ve Kim (2007) veri toplama araçlarını gruplandırdıkları çalışmalarında, eğitim teknolojileri araştırmalarında en çok anketlerin ve görüşmelerin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Görüşme yönteminin nitel araştırmanın doğasına uygun olması, araştırmada yöntem ile veri toplama araçları arasında doğru bir orantı olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan anketlerin kısa zamanda geniş örneklemelerden veriler elde etmeye uygun olması (Büyüköztürk vd., 2009; Hew ve Cheung, 2013), araştırmacıların tercih nedenlerine etkide bulunmuş olabilir.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili yapılan makale çalışmalarının örnekleme yöntemleri değerlendirildiğinde; amaçsal örnekleme (9 çalışma) ve seçkisiz örneklemenin (7 çalışma) öne çıktığı görülmektedir. Büyüköztürk vd., (2009), amaçsal örneklemin seçilen kategorilerle ilgili daha

derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu durum nitel araştırmanın derinlemesine bilgi edinme özelliği ile örtüşmektedir. Çıkan sonuç web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarının daha ayrıntılı bilgi edinme amacıyla gerçekleştirildiği yönünde değerlendirilebilir. Tez çalışmalarında en fazla seçkisiz örnekleme (6 çalışma) kullanıldığı, bunu kolay erişilebilir örnekleme (5 çalışma) takip ettiği tespit edilmiştir. Şahin ve Karakuş (2019) seçkisiz örnekleme yönteminin, örneklem temsilliğini sağlamada diğer örnekleme yöntemlerine göre daha güçlü olduğunu belirtmektedirler. Diğer taraftan Göktaş vd. (2012), kolay erişilebilir örnekleme yönteminin, araştırmacıların kendi çevrelerindeki sorunları fark edip bu sorunlara hızlı çözüm bulma ihtiyacı, örneklem çeşidine ulaşma kolaylığı ve daha ekonomik olması nedeniyle tercih edildiğini belirtmektedirler. Bu noktada tez çalışmalarının kapsam ve süreci göz önünde bulundurulduğunda, ilgili örnekleme yönteminin genelleme yapmaya fırsat tanımaması veya nasıl seçildiğine dikkat edilmeden ulaşılması gibi olumsuz birtakım nitelikleri nedeniyle özellikle nitel araştırmalarda dikkatle tercih edilmesi gerekmektedir (Baltacı, 2018).

Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarının örneklemleri değerlendirildiğinde makalelerde; öğretmenlerin (10 çalışma), öğretmen adaylarının (9 çalışma) ve ortaokul öğrencilerinin (8 çalışma) öne çıktığı tespit edilmiştir. Örneklemlerin öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yoğunlaşmış olması, Şengür'ün (2020) ifade ettiği, eğitimde web 2.0 teknolojilerini kullanmaları ve yön vermeleri gereken kişiler olmalarının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğrenci grupları arasında ortaokul öğrencilerinin ön plana çıkması ise, web 2.0 araçlarının ilgili kademedede daha etkin kullanılabilmesinin bir sonucu olarak görülebilir. Nitekim web 2.0 uygulamalarının ortaokul eğitim ortamlarında; iş birliği, yaratıcı düşünme ve daha birçok beceriyi geliştirmeye katkı sağlayabilmektedir (Şengür, 2020). Bununla birlikte öğretim elemanları ve ilkökul öğrencileri ile yapılan çalışma sayısının sınırlılığı, web 2.0 araçlarının yükseköğretim ve ilkökul düzeyindeki etkisini ortaya çıkaracak çalışmaların artırılması gerektiğine bir işaret olarak değerlendirilebilir. Tez çalışmalarında örnekleme olarak en fazla yine ortaokul öğrencileri (6 çalışma) ve öğretmenlerin ayrıca üniversite öğrencilerinin (3'er çalışma) öne çıktığı görülmektedir.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim çalışmalarının veri analiz yöntemleri değerlendirildiğinde; makalelerde betimsel analizin (14 çalışma) öne çıktığı, bunu içerik analizi (13 çalışma) ve bağımsız örneklem t testi (7 çalışma) ile bağımlı örneklem t testinin izlediği (5 çalışma) görülmektedir. İçerik analizi ve betimsel analiz nitel araştırmanın doğasına uygun analiz yöntemleri olarak çalışmadan elde edilen diğer verilerle örtüşmektedir. T testinin parametrik ve normal dağılıma dayanan bir test olarak grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını analiz etmesi, web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitimde karşılaştırma çalışmalarının yapılabildiğini göstermektedir. Tez çalışmalarında ise veri analiz yöntemi olarak en fazla Kolmogorov-Smirnov testinin kullanıldığı (7 çalışma), bunu içerik analizinin (6 çalışma) takip ettiği görülmektedir.

Çalışma bulguları değerlendirildiğinde web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim araştırmalarına yönelik şu öneriler getirilebilir;

- Çalışmaların daha az tercihte bulunulan konular üzerinde yoğunlaştırılarak, alanla ilgili eksikliklerin veya yeterliliklerin ortaya çıkarılabilmesi,
- Belirlenen konu sınıflamalarını tek başına ele alan meta analiz veya meta sentez çalışmaları yapılarak sonuçların daha ayrıntılı olarak tespit edilebilmesi,
- Web 2.0 eğitim araçları ile ilgili örneklem düzeyleri çeşitlendirilerek konunun daha farklı açılardan değerlendirilebilmesi uygun olacaktır.

Kaynaklar

- Abramovich, S. ve Brouwer, P. (2008). Task stream as a web 2.0 tool for interactive communication in teacher education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4(2), 97-108.
- Alper, A. ve Gulbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *Online Submission*, 8(2), 124-135.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1937> sayfasından erişilmiştir.
- Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bicen, H. ve Çavuş, N. (2011). Social network sites usage habits of undergraduate students: Case study of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 943-947.
- Buluç, B. (2012). Eğitim bilimleri enstitüsünde yaşanan sorunlar ve yeniden yapılandırma ihtiyacı. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8 (23), 135-139.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çavuş, N. ve Kanbul, S. (2010). Designation of Web 2.0 tools expected by the students on technology-based learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5824-5829.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Dohn, N. B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363.
- Drexler, W., Baralt, A. ve Dawson, K. (2008). The teach Web 2.0 consortium: A tool to promote educational social networking and Web 2.0 use among educators. *Educational Media International*, 45(4), 271-283.
- Fırat, M., Kabakçı-Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2000). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.

- Greenhow, C., Robelia, B. ve Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482.
- Herner-Patnode, L. M. ve Lee, H. J. (2009). A capstone experience for preservice teachers: Building a web-based portfolio. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(2), 101-110.
- Hew, K. F. ve Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational research review*, 9, 47-64.
- Hew, K. F., Kale, U. ve Kim, N. (2007). Past research in instructional technology: Results of a content analysis of empirical studies published in three prominent instructional technology journals from the year 2000 through 2004. *Journal of Educational Computing Research*, 36(3), 269-300.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hrastinski, S. ve Keller, C. (2007). An examination of research approaches that underlie research on educational technology: A review from 2000 to 2004. *Journal of Educational Computing Research*, 36(2), 175-190.
- İşman, A. ve Hamutoğlu, N. B. (2013). Sosyal ağların eğitim-öğretim sürecinde kullanılması ile ilgili karma öğrenme öğrencilerinin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466*, 2(3).
- Karaman, S., Yıldırım, S. ve Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kılıç-Çakmak, E. , Kukul, V. , Çetin, E. , Berikan, B. , Kandemir, B. , Pamukçu, B., ... & Marangoz, M. (2015). 2013 yılı eğitim teknolojileri araştırmalarının incelenmesi: AJET, BJET, C&E, ETRD, ETS ve L&I Dergileri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 126-160.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kıyıcı, F. B. (2010). The definitions and preferences of science teacher candidates concerning Web 2.0 tools: A phenomenological research study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 185-195.
- Korucu, A. T. ve Gündoğdu, M. M. (2017). Eğitim teknolojilerinde web 2.0 kullanımı 2007–2015 dönemi makalelerin içerik analizi. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23.
- Korucu, A. T. ve Karalar, H. (2017). Sınıf eğitimi öğretim elemanlarının web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474.
- Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2794-2802.

- Mete, F. ve Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Ross, S. M., Morrison, G. R. ve Lowther, D. L. (2010). Educational technology research past and present: Balancing rigor and relevance to impact school learning. *Contemporary Educational Technology*, 1(1), 17-35.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 428-449.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education*, 24(1), 3.
- Şahin, Ç. ve Karakuş, G. (2019). Katılımcıları seçme: Evren ve örneklem. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 180-214). Ankara: A Pegem Akademi.
- Şengür, S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanım düzeyleri ve eğitimde web 2.0 uygulamalarının kullanımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Teclehaيمانot, B. ve Hickman, T. (2011). Student-teacher interaction on Facebook: What students find appropriate. *TechTrends*, 55(3), 19.
- Topuz, A. C., Yıldırım, Ö., Topu, F. B. ve Göktaş, Y. (2015). Öğrenme teorileri üzerine inşa edilen web 2.0 uygulamaları: Science direct veri tabanı incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 59-69.
- Winn, W. (2002). Research into practice: Current trends in educational technology research: The study of learning environments. *Educational Psychology Review*, 14(3), 331-351.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmaya katkıları eşit orandadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Bildirim

Bu makale, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.