



Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

SOCIAL SCIENCES: *Theory & Practice*

Cilt: 6 Sayı: 2

Volume: 6 Issue: 2

Aralık 2022

Dec 2022

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi (KUSOB) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir. **KUSOB**'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

Social Sciences: Theory and Practice (SSTP) is an international refereed journal that covers both theoretical and applied original research, analysis and reviews for social sciences published twice a year. No fee is charged in the publishing process.

The author / authors are responsible for the opinions and thoughts in the articles and book reviews published in the Journal of Social Sciences in Theory and Practice.

Articles published in **SSTP** can only be used with reference.

KUSOB Dergisi; *MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, Sindex ve The Linguist List, ASOS, Türk Eğitim İndeksi tarafından* dizinlenmektedir.

SSTP is a professional, double-blind peer-reviewed international journal. Our journal is indexed/listed by *MLA, DRJI, Index Copernicus, OpenAire, ResearchBib, ASOS, Sindex ve The Linguist List, Turkish Education Index.*

Editör / Genel Yayın Yönetmeni

Dr. Sedat MADEN

Editör Yardımcıları/ Yayın Yönetmenleri

Dr. Kürşad KARA
Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ
Dr. Musa KAYA

2022 Cilt: 6 Sayı: 2

Hakem Listesi

Dr. Nurullah ÇALIŞ
Dr. Hikmet Salahaddin GEZİCİ
Dr. Ahmet İLHAN
Dr. Haydeh FARAJİ
Dr. Zeynep GÜMÜŞ DEMİR
Dr. Ahu ARICIOĞLU
Dr. Tuğba SARI
Dr. Fahriye ÖZTÜRK
Dr. Serap BARIŞ
Dr. Metehan ŞAHİN
Dr. Ünal ŞENTÜRK
Dr. Fatih ARSLAN
Dr. Nil Didem ŞİMŞEK
Dr. Ahmet BALCI
Dr. Bünyamin SARIKAYA
Dr. Mustafa DEMİR
Dr. İmran ORAL
Dr. Zekerya BATUR
Dr. Fatma ALBAYRAK
Dr. Erkan AYDIN
Dr. Metin KAYA
Dr. Sezgin DEMİR
Dr. Fatih CAN
Dr. Alev ÇAKMAKOĞLU KURU
Dr. Meltem KATIRANCI
Dr. Banu ERŞANLI
Dr. Nevzat KELEŞ
Dr. Mehmet ÖZALPER
Dr. Nilüfer CERİT BERBER
Dr. Bekir GÖKÇE
Dr. Kadir KAPLAN
Dr. Gürdal ÇETİNKAYA

2022 Volume: 6 Issue: 2

Reviewer List

Giresun Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
İstanbul Gelişim Üniversitesi
Üsküdar Üniversitesi
Pamukkale Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
İnönü Üniversitesi
Cumhuriyet Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Uşak Üniversitesi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
İstanbul Medipol Üniversitesi
Fırat Üniversitesi
Amasya Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Bingöl Üniversitesi
Muş Alparslan Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Bağımsız Araştırmacı

Sekreteryaya

Okan YETİŞENSOY
Aydın ÖNAL
Murat KAYA

Dergi İletişim

Eposta: kusobdergi@gmail.com

<https://dergipark.org.tr/kusob>

Kuram ve Uygulamada
SOSYAL BİLİMLER
DERGİSİ

SOCIAL SCIENCES:
Theory & Practice

Cilt: 6 Sayı: 2 *Volume: 6 Issue: 2*
Aralık 2022 *December 2022*

İçindekiler

Kamu Yönetiminde Sağlık Politikalarındaki Dönüşüm: E-Sağlık Uygulamaları <i>Arzu YILDIRIM</i>	125-140
Rehberli Araştırma - Sorgulama Yaklaşımıyla Yapılan Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarıyla Kavramsal Anlamalarına Etkisi <i>Emine KALE ve Hatice GÜZEL</i>	141-161
Underpinnings of Psychological Differences from The Point of Saving Behavior <i>Türkay ŞAHİN, Tuna ÇAKAR, Seyit ERTUĞRUL ve Cem YIĞMAN</i>	162-179
Aromaterapi Uygulamalarının Algılanan Strest Düzeyi Üzerine Etkisinin İncelenmesi: İtr (Pelargonium Graveolens) Uçucu Yağı <i>Burcu YAVUZ ve Ali ESGİN</i>	180-194
Süreç Temelli Dinleme Eğitiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Etkisi <i>Tuncay TÜRK BEN ve Özge KILIÇ</i>	195-209
Türkiye’de Eğitim-Öğretim Programları ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri (2010-2022 Yılları) <i>Emrullah BANAZ, Aslı MADEN ve Mete Yusuf USTABULUT</i>	210-220
Sosyal Medyadaki Öğretmen-Öğrenci Arkadaşlığıyla İlgili Algıların Analizi: Ekşi Sözlük Örneği <i>Mustafa DEMİR</i>	221-232
Yurt Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Bir Meta-Tematik Analiz <i>Yakup ALAN ve Nurşat BİÇER</i>	233-247
Cumhuriyet Döneminde Van <i>Abdulaziz KARDAŞ</i>	248-259

Türkiye ve İngiltere' de Ortaöğretim Görsel Sanatlar Öğretiminin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi <i>Şeniz AKSOY ve Murat GÜRBÜZ</i>	260-275
Her Güne Bir Masal Adlı Eserin Değer İletimi Açısından İncelenmesi <i>Seda KARDAŞ, Erhan GÖRMEZ ve Mustafa KAYA</i>	276-302
Bireylerin Hatırladıkları Toplumsal Olaylar Çerçevesinde Erken Dönem Uyumuz Şemalarının Değerlendirilmesi <i>Kahraman GÜLER ve Aylin AYDIN</i>	303-318
Kitap İncelemesi: Türkçe Öğretim Programları - Yöntem ve Teknikler <i>Akif ÖZGEN</i>	319-321



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 125-140

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 17.09.2020

Kabul Tarihi: 29.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 125-140

Article Type: Review Article

Submitted: 17.09.2020

Accepted: 29.12.2022

KAMU YÖNETİMİNDE SAĞLIK POLİTİKALARINDAKİ DÖNÜŞÜM: E-SAĞLIK UYGULAMALARI

Arzu YILDIRIM*

Öz

Türk kamu yönetiminde sağlık politikalarının önemli bir yeri bulunmaktadır. Kamu yönetiminde özellikle 2000 yıllarından sonra yeniden yapılanma çalışmaları gündeme gelmiştir. Sağlık konuları da yeniden yapılanma çalışmalarından nasibini almıştır. Özellikle sağlık konularında uluslararası çalışmalar da takip edilerek ülkemizin sağlık politikaları yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmanın temel konusunu ülkemizde uygulanan e-sağlık hizmetleri ve kamu yönetimi için taşıdığı önem oluşturmaktadır. E-devlet uygulamaları günümüzde hemen hemen bütün kamu kurumları tarafından uygulama alanı bulmuştur. Sağlık alanında da sağlık hizmetlerinin sunumunda bilgi teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Hastanelerde hastalara ilişkin bütün bilgilerin güvenli bir şekilde saklandığı, randevu sisteminin uygulandığı, daha kaliteli, etkili ve verimli bir hizmet sunumu için Hastane Bilgi Sistemi uygulanmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de sağlıkta dönüşüm programı uygulama alanı bulmuştur. Programın esas amacı, ülkedeki bütün vatandaşlara eşit ve adil bir şekilde sağlık hizmeti sunmaktır. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde uygulanan sağlık politikaları değerlendirildikten sonra e-sağlık uygulamalarını değerlendirmektir. Ülkemizde sağlık hizmetlerinin daha kaliteli ve etkili bir sunumu için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: E-sağlık, sağlık hizmetleri, sağlık politikaları, sağlıkta dönüşüm.

Transformation in Health Policies in Public Administration: E-Health Applications

Abstract

Health policies have an important place in Turkish public administration. Restructuring efforts in public administration have up especially after 2000. Health issues have also had their share of restructuring efforts. Health policies of our country have been tried to be restructured by following international studies especially on health issues. In this context, the importance it carries for e-health services and public administration in our country constitutes the main subject of the study. E-government applications have been applied by almost all public institutions today. Information technologies are used in the field of health. The Hospital Information System is implemented in hospitals for a better quality, effective and efficient service where all information about patients is securely stored. As in the rest of the world, the health transformation program is implemented in our country. The main purpose of the program is to provide equal and fair health services to all citizens in the country. The aim of this study is to evaluate the e-health practices after evaluating the health policies implemented in our country. In our country, suggestions have been developed for a better quality and effective presentation of health services.

Key Words: E-health, health services, health policies, health transformation.

* Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, a.ucar@sirnak.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8543-278X.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojisinde yaşanan hızlı değişme ve gelişmeler her alanda etkisini göstermektedir. Özellikle 1990'lı yıllardan sonra internetin kullanımı yaygınlaşmıştır. Gittikçe internet hayatımızın her alanında görünür olmuştur. İletişim, alışveriş gibi alanlarda internetin daha hızlı, daha ekonomik ve daha etkin olması nedeniyle kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu durum e-devlet uygulamalarının kamu yönetimlerinde de kullanılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla hizmetlerin çoğu artık vatandaşlara internet ortamında verilmeye başlamıştır. Sağlık konusu, insanların hayati durumlarını etkilediği için önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan sağlık hizmetlerinin de toplumun her kesimine eşit, adaletli bir şekilde ulaşması önemlidir. Sağlık hizmetlerinin de e-sağlık aracılığı ile ihtiyaç duyan herkese eşit bir şekilde ulaşması gerekir.

E-sağlık, bilgi yoluyla verilen sağlık ve bakım hizmetleri ve iletişim teknolojileri (BİT) gibi elektronik sağlık kayıtları (EHR'ler), sağlık bilgileri sistemler, uzaktan izleme ve danışmanlık hizmetleri (örn. telehealth, teletıp, telecare), kendi kendini yönetme araçları ve sağlık verileri analizi gibi geniş bir yelpazeyi kapsayan bir şemsiye terimdir (Barbabelle ve diğerleri., 2017: 7).

E-sağlık hizmetleri tüm alanlarda olduğu gibi sağlık alanlarında da önemli hizmetler sunmaktadır. Bu yüzden e-sağlık uygulamaları sağlık açısından büyük önem taşımaktadır. Tıp teknolojisinde yaşanan gelişmeler insanların daha kaliteli ve daha hızlı sağlık hizmeti almasını sağlamaktadır. E-sağlık uygulamaları sağlık ile ilgili her konuda hizmet verdiği kişilere büyük kolaylıklar ve imkânlar sunmaktadır. Teknoloji sayesinde bilgilerin daha güvenli bir şekilde saklanması, bilginin üretilmesi ve paylaşılması konusunda önemli katkılar sunmaktadır. Ancak e-sağlık hizmetlerinin kullanılmasında bazı aksaklıklar ve olumsuzluklar da bulunmaktadır. E-sağlık hizmetlerini kullanacak yeteri derecede bilgi ve teknik donanıma sahip personelin azlığı, e-sağlık hizmetinin sunulması için yeteri kadar finansman kaynaklarının bulunmaması, teknik açıdan bazı imkânların yetersiz olması nedeniyle kimi zaman e-sağlık uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanmaması durumu ortaya çıkmaktadır.

Tüm bunların yanında, e-sağlık uygulamalarından istenilen verimin alınabilmesi için gerek sağlık hizmetinden yararlanan kişilerin gerekse de hizmeti sunan kişilerin e-sağlık uygulamalarını benimsemeleri ve kabul etmeleri gerekir. Dünyada birçok ülkede sağlık hizmetlerinin çok daha ileri düzeyde olduğu görülürken ülkemizde hâlâ e-sağlık uygulamalarının gereği gibi kabul edilmediği ortaya çıkmaktadır. Halbuki ülkemizin teknolojik olarak çok daha fazla yenilikleri kapsayacak teknik donanımı bulunmaktadır. Bu yüzden ülkemizde gerek hastaların gerek çalışanların gerekse de kurum ya da kuruluşların e-sağlık uygulamaları konusunda yeteri derecede bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Bunlar sağlandığı takdirde e-sağlık uygulamaları daha ileri seviyelere çıkarılacaktır.

Gelinen noktada uygulanan e-devlet uygulamaları ile uygulanmakta olan elektronik belge yönetim sistemi aracılığı ile hem kurumların hem de insanların daha hızlı, daha kaliteli, daha verimli sağlık hizmetleri sunulmaktadır. Teknolojinin de gelişmesiyle beraber sağlık konularında diğer ülkelerde gerçekleştirilen reformlar takip edilerek ülkemizde de uygulama alanı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Sağlıkta dönüşüm programı kapsamında ülkemizde gerçekleştirilen düzenlemeler uluslararası alan ile karşılaştırıldığında gerçekten iyi durumda olduğu gözlenebilir. Bu çalışmada amaç, ülkemizde uygulanan sağlık politikalarının değerlendirilmesini yaptıktan sonra e-sağlık uygulamalarını değerlendirmektir. Daha kaliteli bir sağlık hizmeti sunumu için öneriler geliştirmektir.

E-Sağlık Kavramı ve Gelişim Süreci

Yaşam biçimlerinin, değer yargılarının değişime uğramasıyla insanların kavramlara olan ilgileri de değişime uğramıştır. Daha önce önemsiz gibi görünen kavramlar günümüzde daha çok ilgi görmüştür. Bu kavramlardan öne çıkanı ise sağlık kavramıdır. Eskiden sağlık konusu sadece yaşın ilerlemesi sonucu üzerinde durulan bir konu iken, artık her yaşta bireylerin üzerinde durduğu konular arasındadır (Erol ve Özdemir, 2018: 122).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişme sağlık sektörünü de etkilemiştir. Bu durum birçok vakıfların ve kurumların sağlık sektörüne yatırım yapmasına yol açtı. Özellikle düşük ve orta gelirli ülkeler için büyük eksikliklerin giderilmesi için güvenli, etkili ve uygun fiyatlı sağlık hizmetlerine erişimde bir umut oldu. Sağlık, sağlık uzmanlarının bir kişinin günlük kararlarını bildirmek için ihtiyaç duydukları zaman ve yerde kapsamlı bilgilere ulaşabilmeleri için bilgi yoğun bir endüstridir. El yazısı kâğıt kayıtlara olan güvenin verimsiz olması, kaynakları israf ettiğinden, hasta güvenliğini tehlikeye attığından dolayı bilgi ve iletişim teknolojisine olan güven daha fazladır. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve sağlık hizmetlerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için, sağlık hizmetlerinin finanse edilmesi ve sunumu önemlidir. Aksi halde, bu zorluklar kontrol edilmez, ihtiyaçlar giderilmez ve sağlık sistemi, etkileri üzerindeki nihai olumsuz durum devam eder. İşgücüne katılım, verimlilik ve ekonomik büyüme gibi unsurlar ele alınmaz ise sağlık hizmetlerinin karşılaştığı zorluklar yakında daha yıkıcı olacaktır. Ülkenin etkin, adil, ekonomik, taşınabilir, evrensel, kolay erişilebilir ve güvenli, yüksek kaliteli sağlık hizmetine ulaşması önemlidir (Abolade, 2018: 37-38). Tüm bunlar sağlığın sadece teknik bir konu olmayıp sosyo-kültürel boyutlarının olduğunun da göstergeleridir.(Kasapoğlu, 2016: 134). Sağlık konusunun bu özelliğinden dolayı devletlerin sadece kendilerine özgü sağlık sorunlarıyla ilgilenmeyip; uluslararası alandaki sağlık sorunları ile ilgilenmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Sağlık, özellikle de bulaşıcı hastalıklar, bu hastalıkların tedavi yöntemleri, aşı konusu, tıp ve sağlık alanında yaşanan teknolojik yenilikler uluslararası bir konulardır (Topkaya, 2016: 710).

Günümüzde e-sağlık kavramı ise, psikotravadan önce (örneğin eğitim amaçlı) ve psikotravadan sonra (örneğin değerlendirme, önleme veya tedavi için) bireyleri desteklemek için uygulanan daha da geniş bir teknoloji yelpazesini kapsamaktadır (Bakker et. all. 2020).

E-Sağlık (Elektronik Sağlık) , hastaların ve sağlık hizmeti sağlayıcılarının etkileşim şeklini değiştirmektedir. E-Sağlığın zorluğu, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yoluyla, sağlık aktörlerine (hastalar, doktorlar vb.) katma değerli hizmetler sağlayarak ve aynı zamanda karmaşık bilgi sistemlerinin verimliliğini artırarak ve maliyetlerini azaltarak iyi sağlık hizmetlerine katkıda bulunmaktadır. Gerçekten de, e-Sağlık terimi, tıp ve bilgi teknolojileri arasında değişen birçok anlamı kapsar. Örneğin, ortaya çıkan bazı hizmetler Teletıp; görsel-ışitsel medya aracılığıyla doktorlar ve hastalar arasındaki iletişimi güçlendirmiştir, Tüketici Sağlık Bilişimi, sağlıkta bilginin elde edilmesini, depolanmasını, alınmasını ve kullanımını optimize etmiştir; m-Sağlık (sağlık), mobil cihazlar tarafından desteklenen bakımı; ve Elektronik Hasta Kayıtları, hastaların sağlık bilgileri paylaşımını iyileştirmeyi içermektedir (Amato et. all., 2011: 315).

İnsanların mutlu olmasının belki de en önemli etmenlerinden biri sağlıklı olmalarıdır. İnsanlar sağlıklı oldukları durumlarda mutlu olduklarının farkına varamazlar, ancak sağlıklarını yitirdikleri zaman mutlu olmanın esas kaynağının sağlık olduğunu anlarlar. Bu yüzden insanların mutluluğunun sağlanması için sağlıkları konusunda ne yapmaları ya da ne yapmamaları konusunda yeteri derecede bilgi sahibi olmaları gerekir. İnsanların mutlu olabilmeleri için sağlık konusunda ne yapmaları gerektiğini bilmeleri ön koşuldur. Dünya Sağlık Örgütü sağlığı tanımlarken insanın fiziken, bedenlen, ruhen ve sosyal yönden iyi olması durumu olarak açıklamaktadır. Yani insanların sadece bedenlen bir sağlık sorunlarının olmaması onların sağlıklı olduğu anlamına gelmiyor. Hem bedenlen hem de ruhen tam bir iyilik halinin olması gerekir. Sağlık, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak tam bir iyilik halidir. Biyolojik olarak, insan vücudunda bulunan bütün hücrelerin birbirleriyle uyum içinde çalışması, psikolojik olarak, bireyin yaşadığı çevresi ile uyum içinde çalışması, sosyolojik olarak, bireyin sosyal bir varlık olarak sorumluluklarını yerine getirmesidir.

Ülkemizde sosyal ve ekonomik alanda yaşanan değişimle birlikte sağlık alanında da birçok sorunlar ortaya çıkmıştır. Ülkemizde son yıllarda fiziksel rahatsızlıkların yanında ruhsal rahatsızlıkların da artış gösterdiği görülmektedir. Yaşanan bu sağlık sorunları genel anlamda ülkenin ekonomisini ve sosyal yapısını etkilemekte iken özeldede aileyi, aile yapısını da derinden

etkilemektedir. Bu yüzden insanların sağlık hizmetlerinden yararlanmalarının sağlanması ve bu konuda bilinçlendirilmesi konusu önemlidir.

E-devlet kavramı genel olarak kamu yönetiminde bilgi sisteminin kullanılması anlamına gelmektedir. E-devletin kamu yönetimlerine sunduğu hizmetler hatırı sayılır derecede önemlidir. E-devlet kamu yönetimlerine hizmetlerin daha kaliteli ve etkili sunulmasını sağlamakta, hizmetlere günün 24 saati ulaşma fırsatı sunmaktadır. Aynı şekilde sağlık hizmetlerinin sunulması konusunda da bilgi sistemleri kullanılmaktadır. Ayrıca kamu hastanelerinde hastane ve hastaya ilişkin bilgilerin güvenli bir şekilde kayıt altına alınarak saklanması, randevu hizmetinin uygulanması, hastane içinde yönetim, karar ve işlerin yürütülmesi aşamalarının sağlanması, bütün bunların gerçekleştirilmesi ile etkinliğin ve verimliliğin sağlanması, hizmet kalitesinin artırılarak maliyetlerde düşüşün gerçekleşmesi ve belki de en önemlisi hasta memnuniyetlerinin sağlanması için hasta bilgi sistemi uygulanmaktadır (Engin ve Gürses, 2018: 212). Ancak etkili bir e-sağlık uygulaması geliştirmek, özellikle intiharı önleme gibi mantıklı konular için zordur. Hem hastalar hem de uygulayıcılar tarafından kabulünü artırmak için uygulama dikkatli bir şekilde geliştirilmelidir (Berrouiguet et. all., 2016: 346).

E-sağlık kavramının sağlık, ticaret ve teknoloji kavramalarını da kapsayacak şekilde çok sayıda tanımı bulunmaktadır. Tanımlarda sağlığın teknoloji kısmına vurgu yapılmaktadır. Tanımlarda kapsanan tutumlar, paydaşlar, beklenen gerçek ve potansiyel faydalara dikkat çekilmektedir. E-sağlık tanımlarında sağlık ve teknolojinin her ikisinin de süreci, işlemi ve hizmeti etkinleştirmek için bir araç olarak görülmektedir. Teknolojiyi insan faaliyetleri yerine geçecek genişleme, yardım etme ve geliştirme aracı tasvir edilmiştir. Şaşırtıcı bir şekilde yapılan tanımların çok azı e-sağlığın ticari yönüne vurdu yapmaktadır (Oh vd., 2014: 36).

Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü, 2011 yılında oluşturulmuştur. Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü'nün görev ve yetkileri; sağlık alanında kullanılmakta olan bilişim sistemleri ile iletişim teknolojisi sayesinde ülkedeki politikaların belirlenmesi amacıyla gerekli çalışmaları yapmak, kişisel sağlık verileri kullanılarak ülkenin sağlık düzeyini ve durumunu, sağlık hizmetlerine ilişkin verileri kullanarak bilgi sistemi ile ilgili çalışmalar yapmak, sağlık bilgi sistemlerini kullanarak teknoloji yardımıyla sağlık alanındaki uluslararası gelişmeleri takip ederek gerekirse ilgili kurum ya da kuruluşlarla işbirliği yapabilmek, sağlık bilişimi ve teknolojisi alanında çalışacak personelin ve sorumluluk alacak kurum ya da kuruluşların çalışma usul ve esaslarını belirlemek ve bakanlık tarafından verilen diğer görevleri yerine getirmek şeklinde ifade edilmiştir (Sağlık Bakanlığı, Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü).

Uygulanacak e-sağlık projelerinin genel amaçları; sağlık verilerinin sağlanması konusunda bir standardın sağlanması, veri analiz desteği ve karar destek sistemlerinin oluşturulması, e-sağlık paydaşları arasında verilerin hızlı akışını sağlamak, elektronik ortamda kişisel sağlık bilgilerinin kayıt altına alınması, kaynakların kullanımında tasarrufun sağlanması, verimliliğin sağlanması, sağlık konusunda bilimsel çalışmaların desteklenmesi, e-sağlık kavramının ülkedeki vatandaşlar tarafından özümsemesinin sağlanması şeklinde ifade edilmiştir (Sağlık Bakanlığı, Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü).

Türkiye’de Uygulanan Sağlık Politikaları

Küreselleşmenin etkisi ile uluslararası kuruluşların sağlık konularına yönelik politikaları, yaşanan ekonomik sorunlar, sağlık alanındaki insan gücünün yetersiz olması, vatandaşların artan ve çeşitlenen ihtiyaçları, değişen nüfus yapısı ülkelerin sağlık politikalarının oluşmasını etkilemektedir (Memişoğlu, 2018: 64).

Ülkemizde günümüze kadar uygulanan sağlık politikalarına dikkat edildiğinde Selçuklulardan ve Osmanlılardan beri süregelen tıp politikasının uygulandığı görülmektedir. Uygulanan sağlık politikalarında kültürel anlamda birliğin izleri görülmektedir. Ülkemizde sağlık politikalarının oluşturulmasında çoğu zaman Batı örnek alınarak oluşturulma yoluna gidilmiştir. Ayrıca sağlık

politikalarının oluşturulması sürecinde her zaman uluslararası alanda yapılan değişiklikler göz önüne alınarak ülkenin sahip olduğu koşullar göz ardı edilmemesi yolu izlenmiştir.

1920-1923 dönemi sağlık politikaları; 1920 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışından sonra Sağlık Bakanlığı kurulmuştur. İlk sağlık bakanımızın adı Dr. Adnan Adıvar'dır. Bu dönemler arasında sağlık hizmetleri ile alakalı bilgilerin düzenli bir şekilde kayıt altına alınması mümkün olmamıştır. Bu dönemdeki sağlık politikaları daha çok sağlık konusunda mevzuat altyapısının oluşturulması ve savaştan yaralı bir şekilde dönen kişilerin yaralarının iyileştirilmesi konusuna önem verilmiştir. Bu dönemde dikkat çekilmesi gereken şey, savaşların yaşandığı, daha cumhuriyet bile kurulmadan önce en başta Sağlık Bakanlığı'nın kurulmasıdır. Türkiye Büyük Millet Meclisi, savaşların yaşandığı bu yıllarda sağlık hizmetlerinin kurumsal bir yapıya kavuşturulması için yoğun çalışmalar yürütmüştür (Akdağ, 2012: 45).

1923-1946 dönemi sağlık politikaları; Cumhuriyetin ilanından sonra Dr. Refik Saydam Sağlık Bakanı olmuştur. Sağlık Bakanı olarak görev yaptığı süre içerisinde ülkemizde sağlık hizmetlerinin gelişmesi için önemli çaba sarfetmiştir. 1923 yılı verilerine göz atıldığında ülkemizde sağlık hizmetleri; hükümet kurumları, belediye ve karantina tabiplikleri, küçük sıhhiye memurlukları şeklinde örgütlenmiştir. 86 adet yataklı tedavi kurumu, 6.437 hasta yatağı, 554 hekim, 69 eczacı, 4 hemşire, 560 sağlık memuru ve 136 ebe sağlık hizmeti sunmaktadır. Bu dönemde sağlık hizmetleri "geniş bölgede tek amaçlı hizmet/dikey örgütlenme" modeli ile yürütülmüştür. Koruyucu hekimlik oluşturulmaya başlanmıştır. Yerel yönetim birimlerinin hastane açmalarının yolu açılmıştır. Hekimlerin serbest çalışma usulü kaldırıldı. Bazı illerde Numune Hastaneleri açılmıştır (Akdağ, 2012: 45).

Sağlık alanında sunulan hizmetlerin tek bir çatı altında toplanarak bir bakanlık olarak düzenlenmesi, bu konudaki sürecin kurumsallaşmasına katkıda bulunmaktadır. İlk defa 18. yüzyılda yetersiz kaynaklarla gerçekleştirilen çalışmalar ülke içerisinde farkındalık oluşturmuş, daha sonra yapılacak çalışmalara temel olmuştur (Altındağ ve Yıldız, 2020: 162)

1946-1960 dönemi sağlık politikaları; 1946 yılında ülkemizin ilk sağlık planı olan "Birinci On Yıllık Milli Sağlık Planı" kabul edilmiştir. Bu sağlık planı Sağlık Bakanı Dr. Behçet Uz tarafından açıklanmıştır. Ancak Dr. Behçet Uz'un Sağlık Bakanlığından ayrılmasından dolayı sağlık planı uygulama alanı bulamamıştır. Oluşturulan Milli Sağlık Planı her ne kadar uygulama alanı bulamamış olsa da ülkemizde uygulanmakta olan sağlık politikalarının temel yapısını oluşturmaktadır. Daha önceden yataklı tedavi kurumları yerel yönetim birimleri tarafından yönetilse de bu tarihten itibaren yataklı tedavi kurumlarının yönetimi merkezi yönetim tarafından yönetilmeye başlanmıştır (Akdağ, 2012: 46).

Milli Sağlık Planı'nda köyleri ve köylüleri sağlık hizmetlerinden yararlanmasını sağlamak amacıyla sağlık merkezlerinin kurulması çalışmaları yapılmıştır. Bu sağlık merkezlerinde çalışması için personel atamaları yapılmıştır. Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak 1952 yılında Ana Çocuk Sağlığı Şube Müdürlüğü kurulmuştur. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) ve Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) gibi uluslararası kuruluşlardan yardım alarak Ankara'da 1953 yılında Ana ve Çocuk Sağlığı Tekâmül Merkezi kurulmuştur. Bu dönemde çocuk ölüm oranlarının yüksek olması ve özellikle enfeksiyonlara bağlı olarak artan ölüm nedenlerinden dolayı nüfusu artırma yönündeki politikalara ağırlık verilmiştir. 1954 yılında Sağlık Bakanı Dr. Behçet Uz "Milli Sağlık Programı ve Sağlık Bankası Hakkında Etütler" programını açıklamıştır. Bu düzenleme ülkemizde sağlık alanında yapılan bütün organizasyonların temelini oluşturmakta ve sağlık planlamasının hazırlanmasında örnek alınmıştır. 1946 yılında Sosyal Sigortalar Kurumu kurulmuştur. Bu tarihten sonra sosyal güvenlik kapsamının genişletilmesi çalışmaları yapılmıştır. Sigortalı işçilere hizmet vermesi amacıyla sağlık kuruluşları ve hastaneler açılmıştır (Akdağ, 2012: 47).

Bu yıllarda hastane ve sağlık merkezlerinin kapasite ve hizmet kalitesinin artırılması, sağlık alanında finansman kaynaklarının düzenlenmesi ve sağlık açısından bazı alanların iyileştirilmesine ilişkin çalışmalar yapılmıştır (İleri ve diğ., 2016: 180).

1960-1980 dönemi sağlık politikaları; 1961 yılında, 224 sayılı Sağlık Hizmetlerinin Sosyalleştirilmesi Hakkındaki Kanun kabul edilmiştir. Sağlık hizmetlerinin sosyalleştirilmesi kapsamında sağlık evleri, sağlık ocakları, ilçe ve il hastaneleri şeklinde sürekli olarak hizmet veren kuruluşların oluşturulmasına çalışılmıştır. Ülkede sağlık hizmetlerinde dikey örgütlenme şekli kaldırılmaya başlanmıştır. Bu yapılanmaların çoğu sağlık ocaklarına bağlanmıştır. 1965 yılında 554 sayılı Nüfus Planlaması Hakkında Kanun kabul edilmiştir. Daha önce nüfusu artırıcı politika izlenirken bu tarihten sonra nüfus artış hızını azaltan tedbirler alınmaya başlanmıştır. 1967 yılında Genel Sağlık Sigortası'nın kabul edilmesi için bir taslak hazırlanmış ancak uygulamaya geçilememiştir. 1978 yılında "Sağlık Personelinin Tam Süre Çalışma Esaslarına Dair Kanun" kabul edilmiştir. Kamu hastanelerinde görev yapan doktorların muayenehane açması artık yasaklanmıştır. 1980 yılında "Sağlık Personelinin Tazminat ve Çalışma Esaslarına Dair Kanun" kabul edilmiştir. Kabul edilen bu düzenleme ile daha önce kamuda görev yapan doktorların muayenehane açması yasaklanmışken; bu düzenleme ile tekrar serbest hâle getirilmiştir (Akdağ, 2012: 49).

Cumhuriyetin kurulmasından 1980'li yıllara kadar Türkiye'de sağlık hizmetleri değerlendirildiğinde; sağlık alanında önleyici nitelikteki çalışmaları devletin üstlendiği söylenebilir. Koruyucu sağlık alanında yenilik çalışmaları devam ederken; tedavi edici nitelikteki hizmetlerin bir süre yerel yönetimler tarafından sunulmuştur. Aynı zamanda vatandaşların ihtiyaçlarının karşılanması için belli merkezlerde tedavi edici hizmetlerin sunulmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Fedai, 2019: 2017).

1980-2002 dönemi sağlık politikaları; 1982 Anayasası'nda ülkede yaşayan bütün vatandaşların sosyal güvenlik hakkına sahip olduğunu ve bu hakkın kullanılmasında sorumluluğun devlette olduğu belirtilmiştir. 1987 yılında 3359 sayılı Sağlık Hizmetleri Temel Kanunu kabul edilmiştir. Bu Kanun'un bazı maddeleri Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edildiği için kanun tam anlamıyla uygulanamamıştır. Bu dönemde sağlık hizmetlerinin yürütülmesi konusunda sağlıkta reform çalışmaları yürütülmeye başlanmıştır. Bu reform çalışmalarının genel amaçları; ülkemizde sosyal güvenlik kurumlarının tek bir çatı altında toplanarak Genel Sağlık Sigortası'nın kurulması, birinci basamak sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi kapsamında aile hekimliğinin kurulması, hastanelerin bağımsız olarak çalışan birer sağlık işletmesi olarak kabul edilmesi, Sağlık Bakanlığı'nın öncelikli olarak koruyucu sağlık hizmetlerinin genişletilmesini amaç edinmesini ve bu yönde çalışmaların yapılmasını sağlamaktır (Akdağ, 2012: 49). 1980-2002 yılları sağlık hizmetleri ve sağlık politikaları açısından değerlendirildiğinde bu dönemin uygulama konusunda eksikliklerinin olduğu, yapılacak olan politikaların sadece kâğıt üzerinde teoride kaldığı görülmektedir.

2002 yılı sonlarında sağlık hizmetlerinin sunumunda artan maliyetler, sağlık hizmetlerinin sunumu noktasında vatandaşların beklentilerinin yüksek olması, kamu kaynaklarının beklentileri karşılama noktasında yetersiz olması, diğer gelişmekte olan ülkelerle karşılaştırıldığında bazı sağlık istatistikleri konusunda geride kalması nedenlerinden dolayı Türk sağlık sisteminde köklü değişikliklere gidilmesi zorunlu bir hâl almıştır. Bu kapsamda 2003 yılında Sağlıkta Dönüşüm Programı uygulamaya konulmuştur. Bu programda daha önce yapılması tasarlanan ancak bazı nedenlerden dolayı uygulama alanı bulamayan konular ve sağlıkta yeni yaklaşımları da kapsayacak şekilde sağlık sisteminde bir dönüşüm süreci başlatılmıştır (Mollahaliloğlu ve diğ., 2007: 101).

2003 ve sonrasında Türkiye Sağlıkta Dönüşüm Programı; Dünya Sağlık Örgütü bir ülkedeki sağlık sisteminin o ülkede yaşayan herkese en yüksek kalitede sağlık hizmetini verecek şekilde planlanması gerektiğini ifade etmiştir. Sağlık hizmeti bu maksatla, toplum tarafından kabul görecektir yöntemle, etkili ve makul düzeyde bir maliyet kullanılarak tasarlanmalıdır. Bunlar dikkate alındığında her ülkenin kendine özgü bir sağlık sistemi olması kaçınılmazdır. Bu bakımdan 2002 yılından sonra

ülkemizde de sağlık hizmetlerinin sunumundan, finansmana, teknolojik sistemlerin kullanılmasına kadar birçok alanda düzenleme yapılması gereği ortaya çıkmıştır. Bu yüzden 2003 yılında Sağlıkta Dönüşüm Programı'nın uygulamaya konulmuştur. Sağlıkta Dönüşüm Programı, diğer ülkelerin başarılı uygulama yöntemleri örnek alınarak, sağlık hizmetlerinin sosyalleştirilmesi amacıyla daha önce uygulanan hizmetlerin aksayan yönleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu anlayış kapsamında bütün hastaneler Sağlık Bakanlığı'na devredilmiştir. Yeşil Karta sahip olan vatandaşların daha geniş haklara sahip olması sağlandı, Sağlık hizmetleri ve ilaç giderleri ücretsiz bir şekilde karşılanmaktadır. İlaçlardaki KDV oranı düşürülmüştür. Bu sayede ilaçlara erişim noktasında daha az sorun yaşanmaktadır. "112 Acil Sağlık" hizmeti şehirlerde ve köylerde uygulanan bir hizmet haline geldi. Birinci basamak sağlık hizmetleri ülkede yaygınlaştırılmıştır. Aile hekimliği sistemi tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır (Akdağ, 2012: 51).

Sağlıkta Dönüşüm Programı, Sağlık Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatının yeniden tasarlanması sürecini de beraberinde getirmiştir (Aktel ve diğ., 2013: 35).

Sağlıkta Dönüşüm Programının amaçları; sağlık sisteminde yönetim fonksiyonunun yeniden düzenlenerek denetim ve planlama faaliyetlerinin Sağlık Bakanlığı'na bağlanması, ülkede bütün vatandaşların kaliteli bir sağlık hizmetine ulaşmaları ve kaliteli hizmet görmesi, sağlık hizmeti sunan kuruluşların hem yönetsel hem de finansal açıdan bağımsız hareket edebilmesi, temel sağlık hizmetlerine ulaşmada kolaylığın sağlanarak herkes tarafından ulaşılabilir olması sağlanmalı, aile hekimliği sisteminin tüm ülkede uygulanması, sağlık alanında bilgi ve iletişim teknolojilerinden mümkün olduğu kadar fazla yararlanılması, tüm ülkeyi kapsayacak şekilde genel sağlık sigortasının uygulanması şeklinde sayılabilir (Akdağ, 2012: 431).

Türkiye'de sağlık hizmetlerinin devletin yürütmesiyle bazı sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle sağlık alanında reform çalışmaları yapılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sağlık hizmetlerindeki reform çalışmaları 1990'lı yıllarda başlamış, 2003 yılında Sağlıkta Dönüşüm Projesinin uygulamaya konulmasına kadar yaşanan sorunlara çözüm getirilmeye çalışılmıştır (Koçak ve Tiryaki, 2011: 86).

Türkiye'de 1990 yılında Dünya Bankası'nın yardımıyla Devlet Planlama Teşkilatı aracılığıyla uygulamaya konulan 1. Sağlık Projesi yapılmıştır. Bu çalışmada hizmeti sunan ile hizmetten yararlanan arasında bir ayırımın olması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışma daha sağlık alanındaki diğer çalışmalara da ışık olmuştur (Yılmaztürk, 2013: 182).

Sağlık sisteminde geleneksel noktada 2015 yılından itibaren Ulusal Sağlık Sistemi (USS) uygulamaya konulmuştur. Ortak verilerin toplandığı ortak bir sağlık sistemi oluşturulmuştur. Ulusal Sağlık Sistemi sayesinde bütün bilgilerin ve verilerin toplanması, saklanması, ortak bir kullanım ağı kullanılarak küresel düzeyde de kullanma imkânı sağlanmıştır. Türkiye'de sağlık sisteminde ulusal ve ortak bir veri tabanının oluşturulması, ulusal bir sağlık ağının oluşmasında Ulusal Sağlık Sistemi önemli bir rol oynamaktadır (Coşkun, 2018: 292).

Türkiye'de Sağlık Kuruluşlarında Uygulanan E-Sağlık Uygulamaları

2003 yılında Sağlık Bakanlığı tarafından oluşturulan Sağlıkta Dönüşüm Programı ile uygulamaya geçilen sağlık sektörünün her aşaması ve her boyutunda Ulusal Sağlık Sistemi'nin sonucu olarak sağlık bilgi sisteminin uygulanmaya başlanması e-sağlık projeleri olarak değerlendirilmektedir. E-sağlık projelerinde temel amaç; vatandaşların daha kaliteli, daha hızlı ve daha iyi bir sağlık hizmeti alabilmesinin sağlanması; bu maksatla sağlık sisteminde hizmetlerin iyileştirilmesi için iletişim ve bilgi teknolojisinin en yüksek seviyede kullanılmasıdır (Akdağ, 2012: 419).

Sağlık Bakanlığının e-Sağlık konusunda nihai amacı; bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı fırsatlardan yararlanarak, online olarak sağlık hizmetinin verilmesi ve kullanımının sağlanması ve hizmetlerin bütün vatandaşlara eşit bir şekilde, etkili ve verimli bir şekilde ulaştırılmasını sağlamaktır (Sağlık Bakanlığı, 2004: 10).

Sağlıkta Dönüşüm Programı çerçevesinde e-Sağlık projesi kapsamında Sağlık-Net portalı, E-Nabız, Temel Sağlık İstatistikleri Modülü (TSİM), Çekirdek Kaynak Yönetim Sistemi (ÇKYS), Aile Hekimliği Bilgi Sistemi (AHBS), Hasta Hakları Bilgi Sistemi, Teletıp, Hastane Bilgi Sistemleri (HBS) gibi birbirinden farklı bilgi sistemleri uygulanmaktadır.

E-Nabız; özellikle son zamanlarda akıllı telefonların kullanım oranlarının da yaygınlaşmasıyla beraber e-nabız uygulamaları önemli olmaktadır. e-Nabız sayesinde sağlık kuruluşları tarafından verilen hizmetlerin verilerine internet aracılığı ile hem sağlık alanında uzman kişiler hem de kişilerin kendisi kolayca ulaşabilmektedir. Bu uygulama sayesinde kişinin sağlık alanında almış olduğu bütün hizmetlerin kayıtları bulunmakta bir nebze kişinin sağlık alanındaki özgeçmişi olarak kabul edilebilir (Sağlık Bakanlığı, E-Nabız).

Sağlık-Net; sağlık hizmetini sunanlar tarafından ortaya çıkan verileri doğrudan standartlaştırılmış bir yöntem ile bir araya getirip bütün sağlık hizmeti paydaşları için bilgi sağlayarak birinci, ikinci ve üçüncü basamak sağlık kuruluşlarında hizmetlerin kalitesinin artırılması amacıyla, hızlı, güvenilir ve zaman içerisinde geliştirilebilen bir bilgi platformudur (Sağlık Bakanlığı, Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü).

Sağlık-Net, bütün sağlık kuruluşlarında ortaya çıkan verileri elektronik bir ortamda standartlaştırılmış bir şekilde bilgi sağlayan bir iletişim platformudur. Bu veriler tüm paydaşların kullanımına uygundur. Başka bir deyişle, bütün vatandaşların sağlığa ilişkin verilerinin merkezi bir platformda kayıt altına alındığı bir sağlık veri bankacılığı modeli olarak ifade edilebilir. Güvenli bir iletişim sistemine sahiptir. Bütün sağlık işlerinde etkili ve kaliteli hizmet sunmayı amaç edinmiştir (Akdağ, 2012: 233).

Sağlık-Net uygulaması ile kurumlardan alınan istatistiksel veriler bilgiye dönüştürülerek elde edilen sonuçlar ile sağlık sistemi ile ilgili hazırlanacak palan, program ve projelerde daha doğru kararların alınmasını sağlayacaktır. Sağlık sektöründe görev yapan karar alıcıların doğru, güvenilir ve denetlenebilir verilerle geleceğe dönük alınacak kararlarda daha gerçekçi ve doğru analizlerin yapılmasına imkân sağlayacaktır (Zaman, 2013: 90).

Sağlık-Net uygulamasının temel özellikleri; sağlık kurumlarında uygulanmakta olan farklı yazılım sistemlerinden standart verilerin ortaya çıkarılması, hastalığın hem hastanın kendisine hem de kuruma getirdiği yüküne, sağlık harcamalarına, demografik verilere, gerekli ve yeterli bilgiye hızlı bir şekilde ulaşılabilen bir karar destek sisteminin varlığı, uluslararası kuruluşlarla paylaşılan göstergelerin takip edilerek raporlanması, mevzuat doğrultusunda uluslararası veri değişimini mümkün kılması, vatandaşların kendi sağlık kayıtlarına ulaşabilmesi ve bu süreci kendi istekleri doğrultusunda yönetebilmesine imkân sağlar (Akdağ, 2012: 234).

Sağlık Bakanlığı İletişim Merkezi (Sabim);Sağlık Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan uygulamalardan bir tanesi de Sağlık Bakanlığı Bilgi İletişim Merkezi'dir. Vatandaşlara sağlık hizmeti ile ilgili bütün konular hakkında yeterli bilgi birikimine sahip sağlık personelleri olan operatörler tarafından yedi gün yirmi dört saat hizmet sunmaktadır. Sağlık personeli olan operatörler, sağlık sisteminin işleyişi ile ilgili her türlü sorulara cevap vermektedir. 184 nolu numara ile yedi gün yirmi dört saat hizmet verilmektedir. Gelen sorulara SABİM çözümleyicileri tarafından çözümler getirilmeye çalışılmaktadır. Hızlı ve doğru bir şekilde sorulara çözüm üretilmektedir (Özata, 2007:447).

Sağlık Bakanlığı İletişim Merkezi (SABİM) vatandaşların Sağlık Bakanlığı ile ilgili her türlü sorunlarına anında çözüm üretilmesi hedeflenmiştir. Yapılan çağrılara cevaplar robot sistemi ile değil sağlık personelleri tarafından verilmektedir. Bazı durumlardan dolayı yapılan görüşmeler kayıt altına alınmaktadır. SABİM çözümleyicileri olarak illerde görev yapan sağlık müdürleri ve müdür yardımcıları görev almaktadır (DPT, 2005: 96-97).

Aile Hekimliği Bilgi Sistemi (AHBS); Sağlıkta Dönüşüm Programı çerçevesinde önemli unsurlardan bir tanesi de aile hekimliğidir. Aile Hekimliği Uygulaması ile ülkedeki bütün

vatandaşların bir aile hekimine kayıt olması hedeflenmiştir. Vatandaşların rahatsızlıkları durumunda ikinci basamak sağlık kuruluşuna gitmeden önce Aile Hekimine başvurması teşvik edilmektedir (DPT, 2005: 94).

Aile Hekimliği Uygulamasında aile hekimliğinde hizmet veren sağlık çalışanları ve aile hekimi için içinde bilgileri saklamak için program yüklü olan bir bilgisayar bulunmaktadır. Bu programda aile hekimlerinin gerek sağlık kuruluşunda gerekse sahada verdikleri hizmetlerin kayıtlarını tutan bir sistem bulunmaktadır. Sağlık-Net uygulamasında da aynı sistem mevcuttur. Ancak aile hekimliği uygulamasında sadece aile hekimlerinden genel veriler kayıt altına alınmaktadır (Özata, 2007: 448).

Merkezi Hekim Randevu Sistemi (MHRS) Bu uygulamaya göre sağlık hizmeti almak isteyen herkesin ister online ister 182 MHRS Çağrı Merkezini arayarak istedikleri şehirden, istedikleri saatte, istedikleri hekime muayene olmalarının yolu açılmıştır. Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren 2. ve 3. basamak sağlık hizmeti veren kuruluşlar ile Ağız ve Diş Sağlığı Merkezleri için randevu alabilirler. Daha önce birçok hastanede randevu sistemi ile hizmet verilmekteyken bu uygulama ile bir standarta kavuşturulmuştur. Ülkedeki Sağlık Bakanlığı'na bağlı bütün sağlık merkezlerinde randevu ile hizmet almaları sağlanmıştır. Vatandaşların daha kaliteli ve daha hızlı bir şekilde sağlık hizmetine ulaşmaları için çalışmaktadır.

Ayrıca bu uygulama ile; ağız ve diş sağlığı merkezlerinden, aile hekimliklerinden hem internet üzerinden online olarak hem de 182 çağrı merkezini arayarak randevu almaları sağlanmıştır (Sağlık Bakanlığı, MHRS).

Çekirdek Kaynak Yönetim Sistemi (ÇKYS); Çekirdek Kaynak Yönetim Sistemi, Sağlık Bakanlığı'na bağlı bütün personellerin, kurum ve binaya ait bilgiler, taşınır ve taşınmaz mal bilgisi ve özel sağlık merkezlerinin takiplerinin yapıldığı bir uygulamadır. Çekirdek Kaynak Yönetim Sisteminde; bütün personellerin takiplerinin yapıldığı, İnsan Kaynakları Yönetim Sistemi (İKYS), Sağlık Bakanlığı bünyesindeki depolardaki taşınır malların takibinin yapıldığı Malzeme Kaynakları Yönetim Sistemi (MKYS), taşınmaz malların takibinin yapıldığı Yatırım Takip Sistemi (YTS), ülkede sağlık hizmeti veren özel sağlık kuruluşlarının yaptığı bütün işlemlerin takip edildiği Özel Sağlık Kuruluşları Yönetim Sistemi (SKYS) ve ülkemizde sağlık ile ilgili istatistiklerin takibinin yapıldığı Temel Sağlık İstatistikleri Modülü (TSİM) şeklinde değişik bölümlerde modüller bulunmaktadır (dijitalhastane.saglik.gov.tr/TR,4882/ckys-cekirdek-kaynak-yonetim-sistemi.html).

Çekirdek Kaynak Yönetim Sisteminde amaç; Sağlık Bakanlığı merkez teşkilatı ile İl Sağlık Müdürlüklerinin birbirleriyle uyumlarının sağlanması için bilgi akışını hızlandırmak, ihtiyaçları etkin bir şekilde tespit ederek, daha hızlı çözümler getirmek, amaçlara ulaşmak için istatistik bilgileri kullanarak daha hızlı kararlar alınmasını sağlamak, karar alıcılara daha hızlı ve daha doğru bir şekilde bilgilerin aktarılmasını sağlamak, daha güncel bilgilere daha hızlı bir şekilde ulaşmasını sağlamaktır (Sağlık Bakanlığı, 2004: 14).

Temel Sağlık İstatistikleri Modülü (TSİM): Sağlık kurumlarının vatandaşların sağlık ile alakalı bütün verilerinin tekrar kullanılmak üzere muhafaza edilmesi ve bu süreçlerin sürekli olarak yapılması; vatandaşların herhangi bir sağlık sorunu ile karşılaştıkları durumda bilgilerine ulaşılması sağlık sorunlarının çözümü ve değişen koşullara uyum sağlaması bakımından önemli sayılmaktadır. Kurumlardaki bu bilgiler sayesinde sağlık kurumları politika oluşturmaktadır. Bu amaçla Sağlık Bakanlığı 81 il sağlık müdürlüğünü de kapsayarak elektronik ortamda verilerin Bakanlık merkezine aktarılması uygulamasını getirmiştir. Bu uygulama 1997 yılında uygulanmaya başlamıştır (DPT, 2005: 92).

Temel Sağlık İstatistikleri Modülü, Sağlık Bakanlığı'nın taşra teşkilatındaki sağlık kuruluşlarından belli dönemlerde sağlık alanındaki bilgilerin toplanmasını ve belli kriterlere göre raporlanmasını gerçekleştirmektedir (Sert, 2019: 120).

Ulusal Sağlık Veri Sözlüğü (USVS); Sağlık kurumlarının kullandığı bilgi sistemlerinden yararlanılarak ülkede terminoloji konusunda bir birliğin sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Bir sözlük işlevini görmektedir. E-sağlık uygulamalarının en önemli adımını oluşturmaktadır. Daha sonraki adımlar bu sözlükteki referanslar doğrultusunda gerçekleşecektir (Özata, 2007:449).

Sağlık hizmetlerinin doğru yönetilmesi, verilerin tanımlanıp sınıflandırılması sağlık bilgi sistemleri için önem taşımaktadır. Böylece veriler arasında bir standart sağlanacaktır. Sözlük, ulusal ve uluslararası standartlar da göz önünde bulundurularak güvenilir, tutarlı bilgiler ışığında, tüm sağlık kuruluşlarının referans olarak kullanabileceği bir sistemdir. Ülkedeki bütün sağlık kuruluşlarının, eğitim kurumlarının, sağlık hizmetini sunan ya da hizmetten yararlanan herkes için standart bir sözlüktür (Akdağ, 2012: 234-235).

Hastane Bilgi Sistemleri (HBS); Son zamanlarda hem özel hem de kamuya ait hastanelerde daha kaliteli bir hizmet sunumu için örgütün performansının artırılması, maliyetlerin kontrol edilebilir hale getirilmesi, daha etkili bir yönetim anlayışının gerçekleşmesi için bilgi teknolojilerinin kullanılmasına özen gösterilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda Hastane Bilgi Sistemlerini oluşturulmuştur (Özata, 2007:451).

Hasta Hakları Bilgi Sistemi; Ülkemizde 1998 yılında uygulamaya konulan “Hasta Hakları Yönetmeliği” ile sağlık hizmetlerinden adaletli ve ayırım yapılmadan yararlanma, ilgili sağlık kuruluşundan istediği takdirde bilgiye ulaşabilme, istediği sağlık kuruluşunda tedavi olma, istediği personeli seçme ya da değiştirebilme hakkına sahip olma, bilgilerinin gizli tutulmasını isteme hakkı gibi bazı haklar getirilmiştir. 2003 yılında bu uygulama ile ilgili “Sağlık Tesislerinde Hasta Hakları Uygulamalarına İlişkin Yönerge” yayımlanmıştır. Hasta hakları uygulama yönergesine göre; her aşamada bilgilendirilmeleri, herhangi bir hak ihlali söz konusu olduğunda korunması amaçlanmıştır. Vatandaşların herhangi bir hak ihlali durumunda şikâyet etmesi durumunda başvurunun değerlendirilip sonuçlandırılması için Hasta Hakları Bilgi Sistemi uygulamaya başlanmıştır (Zaman, 2013: 100-101).

Teletıp Uygulamaları; Dünyada birçok ülkede uygulama alanı bulan teletıp uygulamalarının ülkemizde uygulanması için Sağlık Bakanlığı birtakım çalışmalar yürütmektedir. Projenin ilk kısmında radyoloji ve patoloji alanındaki sağlık hizmeti sunumunun sağlık.net üzerinden uzaktan verilmesi özellikle yeterli personeli bulunmayan hastanelerde önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Özata, 2007:452).

Tele-Tıp, imkân tanıyan bazı sağlık hizmetlerinin uzaktan verilmesidir. Özellikle radyoloji, patoloji, biyokimya ve elektrokardiyografi (EKG) gibi sağlık hizmetlerinin alanında uzman kişiler tarafından yerine getirilmesidir. Tele-tıp sayesinde hastaya ait tıbbi bilgilerin elektronik bir ortamda toplanması, ilgili hekimlerin hızlı bir şekilde inceleyip değerlendirmesi, bütün süreçlerin elektronik ortamda gerçekleşmesi ile maliyetin azaltılması, hekimler arasında bilgi alışverişinin sağlanarak daha kaliteli hizmetin sunulması, bütün bunlar sonucunda hasta memnuniyetinin artması gerçekleşecektir (Akdağ, 2012: 234-236).

Teletıp uygulamaları, uzaktaki kullanıcılara sağlık hizmeti sunumu sağlarken, hastane bilgi sistemi uygulamaları tıbbi kullanıcılar için tıbbi kayıtların depolanmasını, alınmasını ve işlenmesini sağlar (Phunchongharn et. al., 2010: 22).

Dijital teletıp, son 25 yılda muazzam bir büyüme yaşadı ve e-sağlığın önemli bir bileşenidir. Diğer gelişmelerin yanı sıra, sağlık ve idari tıbbi görüntülerin aktarılması ve laboratuvar sonuçları, bu süreçlerdeki iyileşme, gittikçe daha yüksek bant genişlikleri üreten teknolojik ilerlemeyi getirmektedir. Bu ilerleme azalan maliyetler ve giderek daha kullanıcı dostu özellikler sayesinde meydana gelmiştir. Şu anda herhangi bir kişinin herhangi bir yerden sağlığını korumak için gerekli tıbbi bilgilere erişebilme veya hastalığı için tedavi isteyebilmesi söz konusudur (Implementing eHealth in Developing Countries, 2018: 11).

Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS); Sağlık Bakanlığı'nda bütün belge ve bilgilerin elektronik ortama aktarılarak bu sistem üzerinden işlem ve süreçlerin yönetilmesini sağlamak amacıyla kurulan bir sistemdir. EBYS ile kurum içi ve kurum dışı yazışmalar standart hale getirilmiştir. Yazışmalarda kullanılacak her türlü kaynaklar kullanılmadığı için kurum için harcanan kaynaklar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Hem zamandan hem de maliyetten tasarruf sağlanmış olacaktır (Akdağ, 2012: 234-239).

Türkiye’de Uygulanan E-Sağlık Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Devletlerin yapısında meydana gelen değişime uygun olarak, bazı devletler için asli görevlerden sayılan sağlık hizmetleri de bu değişimden nasibini almıştır. Devletlerde gün geçtikçe teknoloji odaklı bir sağlık hizmetine doğru bir gelişme söz konusudur. Özellikle 2000’li yıllarla birlikte e-sağlık kavramının kabul edilmesiyle sağlık sisteminde teknoloji daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Dünyada gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkeler e-sağlık uygulamalarını sağlık hizmetlerinin sunumunda kullanılması için sürekli geliştirilmesi yönünde adımlar atıldığı görülmektedir (Eke vd., 2019: 512).

Zamanında geri bildirim, akran desteği ve uygun sosyal pazarlama ile birleştiğinde, e-sağlık portalları, muhtemelen geleneksel sağlık hizmetlerinin taklit edemeyeceği şekillerde yardım aramayı teşvik edebilmektedir. İnternet bağlantısı, daha önce mümkün olmayan yollarla doğrudan katılıma izin vermektedir. E-sağlık portalı, hizmetlerin sağlanması, mevcut yüz yüze tedavi düzeyiyle rekabet etmek veya mevcut düzeyi azaltmak için tasarlanmamıştır (Christensen & Hickie, 2010: 53).

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte ülkeler zorunlu olarak değişime ayak uydurabilmesi için yeni politikalar geliştirme ihtiyacı hissetmektedir. Sahip oldukları kaynaklardan yola çıkılarak ülkeler yeni yatırım alanları oluşturma gayreti içerisine girmişlerdir. Özellikle teknolojinin de gelişmesiyle yeni teknolojik imkânlardan yararlanmak adına küreselleşmenin de zorunlu etkisiyle birlikte ülkeler yeni teknolojileri kullanmak için projeler geliştirmektedir. Ülkedeki insanları önemli düzeyde etkileyen sağlık politikalarında da değişimden yararlanma çabaları sürmektedir. Belki de en önemli politikalardan sağlık konusu teknolojik imkânların en fazla yararlanılması gereken alandır.

Elektronik sağlık kayıtları, sağlık hizmeti sağlayıcıları arasındaki iletişimi iyileştirmeyi ve böylece hastaların tedavisinin daha kaliteli olmasını ve maliyetlerin düşmesini sağlamaktadır (Riedl et. all., 2008: 1).

Ülkeler değişen koşullara uyum sağlamak için, vatandaşlarına daha kaliteli, tutarlı ve daha hızlı bir sağlık hizmeti sunmak için politikalar devreye koymaktadır. E-sağlık uygulamalarının uygulamaya konulmasıyla daha hızlı ve çözüm esaslı sağlık hizmetinin sunulduğu görülmektedir. Vatandaşlar daha kaliteli sağlık hizmeti alabilmek için e-sağlık uygulamalarını gün geçtikçe daha etkin kullanmaya başlamışlardır.

Gelişmiş ülkeler sağlık hizmetlerinin sunumu için daha fazla kaynak aktarmaktadır. E-sağlık uygulamalarına sadece bilgisayar üzerinden değil mobil kullanımının da yaygınlaşmasıyla birlikte e-sağlık uygulamaları özellikle gelişmekte olan ülkeler için büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda dünya nüfusunun yaklaşık yarısının mutlaka en az bir tane akıllı telefonu olduğunu düşünürsek e-sağlık uygulamalarının işlevlerinin artırılarak vatandaşlar için daha fazla özendirici çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ülkemizde de akıllı telefon kullanan vatandaş sayısı sürekli olarak arttığı için vatandaşların daha kolay bir şekilde sağlık hizmetlerinden yararlandırılması önemli katkı sağlayacaktır. Böylece sağlık hizmetlerinde uluslararası platformda önemli bir konumunun olacağı kaçınılmazdır.

Vatandaşların her türlü kişisel bilgilerinin güvenli ortamlarda saklandığı, hastaların daha kolay ve hızlı bir şekilde sağlık sorunlarına çözümün üretildiği, tedavi ve iyileşme sürecinin teknolojik imkânlar yardımıyla gerçekleştirdiği, hem yurt içinde hem de yurt dışındaki hastalara kolaylıkla ulaşması, sağlık politikalarındaki mevcut gelişme ve ilerlemenin korunması gerekmektedir (Coşkun, 2018: 290-300).

Türk sağlık sisteminde yaşanan değişimlere dikkat edildiğinde 19980 ve 1990'lı yıllarda uygulamaya konulan sağlıkta liberalizasyon politikalarının amacına ulaştığı görülebilir. Bu politikanın esasları; özel sağlık kurumlarının desteklenmesi ve gerekli teşviklerin yapılması, hastaların gerekli durumlarda özel sağlık kuruluşlarına yönlendirilmesi, kamuda çalışan sağlık çalışanlarına performanslarına uygun olarak ödeme yapılması, sağlık sektörüne rekabetçi platformun kazandırılmaya çalışılması şeklindedir. Sağlık hizmetlerinin finansmanı konusu ise, kamusal mal ya da hizmetlerden sağlanması yoluyla değil de sigorta primleri ve katkı payları üzerinden gerçekleştirilmesi esas alınmıştır (Çiçeklioğlu, 2011:67).

Ülkemizde sağlık hizmetlerinin sunumunda uygulamaya konulan e-sağlık uygulamaları birçok katkı sunmaktadır. E-sağlık uygulamaları sayesinde sağlık hizmetlerinin sunumunda önemli oranda giderlerde azalma olmuştur. Vatandaşlar ve sağlık hizmetini sunan kişiler gerekli bilgi ve belgelere daha rahat ulaşabilmektedir. Daha az zamanla, daha az masrafla daha kaliteli ve daha iyi bir hizmet sunumu gerçekleşmektedir. Böylece sağlık sektörü gelişmeleri yakından takip ederek kendini sürekli yenileyen ve geliştiren bir sektör haline gelmektedir.

2003 yılında yapılan bir düzenleme ile bütün sağlık hizmeti sunan kuruluşların tek bir çatı altında toplanmasına karar verilmiştir. Bütün kurumlar Sosyal Güvenlik Kurumu'na bağlanmıştır. Toplumda birinci basamak sağlık hizmeti sunulması için Aile Hekimliği uygulaması getirilmiştir. Sağlık çalışanlarına performanslarına göre ödeme yapılması uygulaması getirilerek sağlık çalışanları arasında da bir rekabetçi ortamın oluşturulmasına çalışılmıştır (Çiçeklioğlu, 2011: 67-68).

Türkiye'de sağlık hizmetlerinin sunumu ve sağlık sektöründe yapılacak bazı iyileştirme önerileri getirecek olursak;

- Sağlık hizmeti sunan bütün kuruluşların hasta vatandaşlara daha kaliteli hizmet sunmak için kullanılan malzemelerin kaliteli ve daha az maliyetle sunulmasına özen gösterilmelidir. Bunun için kullanılan malzemelerin kontrolünü bizzat Sağlık Bakanlığı bünyesinde bulunan herhangi bir birim ya da kuruluş yapmalıdır. Bu konuda bütün sorumluluk ilgili birim ya da kuruluşa verilmelidir. Herhangi bir sorun olduğu zaman hastanelerde sorumlu aramak yerine doğrudan ilgili birimlere ulaşılabilir. Bu konuda gerekli şikayet ve önerileri almak için de sorumlu olan birimlere vatandaşların kolaylıkla ulaşabilmesi sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim Müdürlükleri ve üniversiteler ile iletişime geçerek hem çocukların hem de gençlerin zararlı alışkanlıklardan korunması için gerekli tanıtım, konferans, tiyatro gibi dikkatlerini çekebilecek platformlar sunulmalıdır.
- Aile Hekimliği Uygulamasının sadece ilaç yazmak için kullanılan bir birim olmaktan çıkarılarak, ülkedeki bütün vatandaşların öncelikli olarak birinci basamak sağlık hizmetlerini kullanmalarının yolları aranmalıdır. Örneğin, ağır vakalar dışındaki hastaların aile hekiminin onayını almadan diğer sağlık kuruluşlarından yararlanamaması sağlanabilir.
- Sağlık sektöründe öncelik olarak vatandaşlara yardımcı olmak, onların sorunlarına çözüm getirebilmek esas amaç olmalıdır, sağlık hizmeti sunan kurumların maddi kâr sağlama amaçları olmamalıdır.

- Sağlık sektörü için diğer politika alanlarından daha fazla kaynak aktarılmalıdır. Kullanılan kaynakların doğru yerde, güvenilir ve tutarlı bir şekilde kullanılması için gerekli denetim mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. İsrafi önleyecek politikaların geliştirilmesi gerekir.
- E-sağlık uygulamaları konusunda halâ böyle bir uygulamanın varlığından haberdar olmayan vatandaşların bulunduğunu göz önünde bulundurarak, uygulamalardan haberdar olunması için gerekli tanıtım çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Ayrıca okuma-yazması olmayan ya da Türkçe konuşamayan vatandaşlar için ayrı bir uygulama başlatılabilir.
- Bütün sağlık kuruluşlarında vatandaşların bir hekim tarafından yapılan bir tahlil, tetkik sonuçları başka bir kuruma gittiğinde başka bir hekimin aynı tetkikleri istemesi hem hasta için bir külfet ve zaman kaybı olmakta hem de sağlık kuruluşları için büyük bir israf olmaktadır. Bunu engellemek için bütün sağlık kuruluşları tarafından ortak kullanılacak bir veri tabanı oluşturulabilir. Böyle aynı sorundan dolayı vatandaşlar başka bir kuruma gittiklerinde aynı tetkikleri yapmak zorunda kalmayacaktır. Veri tabanı oluştururken sadece aynı şehirde değil başka bir şehirdeki hekim de sonucu görebilecek şekilde bir sistem oluşturulabilir.

Sonuç

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte her alanda yaşanan zorunlu değişim anlayışı kamu yönetimlerini ve kamu yönetimi süreçlerini de etkilemiştir. Kamu yönetimi anlayışında yeniden yapılanma çalışmaları hız kazanmış, her alanda değişim zorunlu bir hâl almıştır. Değişimle birlikte kurumlarda daha fazla teknolojik imkânlardan yararlanma yoluna gidilmiştir. Kamu yönetiminde vatandaşa daha kaliteli ve daha hızlı hizmet sunmanın yolları aranmıştır. Buna çözüm olarak e-devlet uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır. E-devlet uygulamaları sayesinde hem kamu kurumlarındaki iş yükü hafiflemiş olmakta, bürokrasi bir nebze azaltılmış olmakta hem de vatandaşlar istedikleri kurumdan istedikleri zaman bizzat kurumlara gitmeden internet aracılığı ile istedikleri hizmete kavuşmuş olmaktadır. Bu uygulama ile herkese eşit bir şekilde ulaşılmakta, eşit hizmet verilmektedir. E-devlet uygulamasında herhangi bir süre sıkıntısı bulunmamaktadır. Vatandaşlar istedikleri zamanda istedikleri belge ya da bilgiye ulaşabilmektedir. Eşit hizmet gördüğünü hisseden vatandaşın devlete olan güveni artacak, devletini daha çok benimsemesini sağlayacaktır.

Kamu yönetiminde uygulamaya geçilen e-devlet uygulamaları kapsamında en önemli politika alanını oluşturan sağlık alanında da e-sağlık uygulamalarına geçilmiştir. E-sağlık uygulamaları sağlık politikalarında çok önemli bir yer tutmaktadır. Teknolojinin sınır tanımaz bir şekilde hızlı bir şekilde ilerlemesi sonucu sağlık hizmetlerinin sunumunda da teknolojik imkânlardan yararlanmak zorunlu hâl gelmiştir. Sağlık hizmetlerinin sunumunda bilişim teknolojilerinin yardımıyla sağlık sistemi daha hızlı çalışmakta hem vatandaşların daha hızlı ve kaliteli hizmete kavuşması sağlanmış hem de hizmet sunucuların işini kolaylaştırmıştır. Gelişen teknoloji sayesinde sağlık çalışanları ihtiyaç duydukları bilgi ve belgelere anında ulaşmaktadır. Dünyada ve ülkemizde akıllı telefon kullanıcı sayısının artışıyla birlikte vatandaşlar çoğu sağlık hizmetlerini telefonları aracılığı ile gerçekleştirme şansına kavuşmuştur. Burada önemli olan nokta; sunulan bütün hizmetlerden ülkede yaşayan bütün vatandaşların kullanılmasının yollarının aranmasıdır. Ülkedeki herkese ulaşılabilirliği önem taşımaktadır. Daha sağlıklı bir toplumun inşa edilmesi için bütün vatandaşların sağlıklarının önemsenmesine ve bu konuda ne yapmaları gerektiğine dair bir bilincin oluşması gerekmektedir. Uygulamaya konulan e-sağlık uygulamalarının vatandaşlar üzerinde etki bırakması sağlanmalı, bir farkındalık oluşturulmalıdır.

Ülkemizde her alanda olduğu sağlık alanında da birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Nüfusun gittikçe yaşlanması, bebek ölümlerinin artması, sağlık hizmetlerinde yapılan harcamaların artması gibi bazı sorunlar yaşanmıştır. Sağlık Bakanlığı bu sorunların azaltılması için Sağlıkta Dönüşüm Programını uygulamaya başlamıştır. Sağlıkta Dönüşüm Programı ile vatandaşların ihtiyaçlarına uygun hizmetin verilmesi, hasta memnuniyetinin artırılmasını sağlamak, teknolojik imkânlardan olabildiğince faydalanmak, hizmetlerin kaliteli, hızlı ve kolay ulaşılabilir olmasını sağlamak amaçlanmıştır.

Ülkedeki bütün vatandaşların sağlık hizmetlerinden yararlanması bir hak olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden küreselleşmenin de etkisiyle birlikte sağlık hizmetlerinin sunulması sadece kamu kurumları tarafından değil aynı zamanda özel sektör tarafından da sunulmaktadır. Çünkü sağlık hizmetlerinin yerine başka bir hizmetin alınması mümkün değildir.

Sağlık hizmetlerinin sunumunda Sağlıkta Dönüşüm Programının yansısı Genel Sağlık Sigortası uygulaması başlatılmıştır. Sağlık hizmetlerinin sunumunda bütün vatandaşların sağlık sigortası kapsamına alınması sağlık hizmetlerinin sunumunda eşitlik ilkesinin uygulandığını göstermektedir. Ayrıca Aile Hekimliği Uygulaması ile herkesin ücretsiz bir şekilde istediği zaman muayene edilmesi sağlanmıştır.

Sağlık hizmetlerindeki bütün uygulamalar değerlendirildiğinde sağlık sisteminde yapılan reform çalışmalarının hem vatandaşlara hem de sağlık hizmeti sunucularına önemli katkılar sağlamaktadır. Hizmetlerin daha kaliteli, etkili, verimli sunulması için önemli adımlar atılmıştır. Sağlıkta Dönüşüm Programı kapsamında getirilen uygulamalar sayesinde etkili sonuçlar elde edilmiştir. Sağlık çalışanlarına getirilen performans ölçütü sağlık sisteminde de rekabetin artması verimlilik ve etkililik açısından önemlidir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada, Etik Kurul izni gerekmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışma yazarın kendisi tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada, çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abolade, T. O. (2018). The benefits and challenges of e-health applications in developing nations: a review. *Proceedings of the 14th Isteams Multidisciplinary Conference AlHikmah University*. Ilorin, Kwara State, Nigeria.
- Akdağ, R. (2012). Türkiye sağlıkta dönüşüm programı değerlendirme raporu (2003-2011). *T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın*, Ankara.
- Aktef, M., Altan, Y., Kerman, U. & Eke, E. (2013). Türkiye'de sağlık politikalarının dönüşümü: Sağlık bakanlığı'nın taşra örgütlenmesi üzerinden bir analiz. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XV(2),33-62.

- Altındağ, Ö., ve Yıldız, A. (2020). Türkiye’de sağlık politikalarının dönüşümü. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 157-184.
- Amato, F., Fasolino, A. R., Mazzeo, A., Moscato, V., Picariello, A., Romano, S. & Tramontana, P. (2011). Ensuring semantic interoperability for e-health applications. *2011 International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems*, <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&number=5989032>, Erişim Tarihi: 18.09.2021
- Bakker, A., Riper, H. & Olf, M. (2020). E-health applications in the field of traumatic stress. *European Journal Of Psychotraumatology*, 11(1), 1762317. <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1762317>
- Barbabella, F., Maria, G. M., Sabrina, Q., Roberta, P. & Giovanni, L. (2017). How can e-health improve care for people with multimorbidity in Europe?. *Health Systems and Policies*.
- Başol, E. & Işık, A. (2013). Türkiye’de sağlık politikalarında güncel gelişmeler: sağlıkta dönüşüm programından günümüze bazı değerlendirme ve öneriler. *IAAOJ, Social Science*, 2(2), 1-26.
- Berrouguet, S.; R. Billot, P. Lenca, P. Tanguy, E. Baca-García, M. Simonnet & B. Gourvenec. (2016). Toward e-health applications for suicide prevention. *2015 IEEE First Conference on Connected Health: Applications, Systems and Engineering Technologies*, <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&number=7545859>, Erişim Tarihi: 18.09.2021
- Christensen, H. & Hickie, I. B. (2010). Using e-health applications to deliver new mental health services. *MJA*, 192(11), 53-56.
- Coşkun, M. B. (2018). Türk kamu yönetimi perspektifinden e-sağlık hizmetleri ve sağlık politikalarındaki yeri üzerine bir inceleme. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 289-302.
- Çiçeklioğlu, M. (2011). Türkiye’de sağlık reformları, *Kapitalizmin Krizi ve Sağlık. Uluslararası Sağlık Politikaları Birliği Avrupa Birimi XVI. Konferansı 29 Eylül-2 Ekim 2011*, Ankara
- DPT (2005). E-devlet proje ve uygulamaları. Ankara: *Bilgi Toplumu Dairesi Yayını*. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/>.
- Eke, E., Kişi, M. & Uğurluoğlu, D. (2019). E-sağlık uygulamalarının farkındalığına yönelik bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 510-522.
- Engin, M. & Gürses, F. (2018). E-devletin benimsenmesi: sağlık alanında bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (3), 211-223.
- Erol, H. & Özdemir, A. (2018). Türkiye’de 1980 sonrası sağlık politikalarında dönüşüm ve sağlık harcamalarına etkileri. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, CEEİK 2018 Özel Sayısı, 119-146. <http://dx.doi.org/10.17130/ijmeh.2019CEE%2018%201854102>.
- Fedai, R. (2019). Sağlıkta dönüşüm programının öncesi: Türkiye’de sağlık hizmetlerinin gelişimi: 1923-2003. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 2010-2032.
- İleri, H., Seçer, B. & Ertaş, H. (2016). Sağlık politikası kavramı ve Türkiye’de sağlık politikalarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 12, 176-186.
- Implementing eHealth in Developing Countries. (2018). ICT Applications and Cybersecurity Division Policies and Strategies Department. *ITU Telecommunication Development Sector*.
- Kasapoğlu, A. (2016). Türkiye’de sağlık hizmetlerinin dönüşümü. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 131-174.
- Koçak, O. & Tiryaki, D. (2011). Sosyal devlet anlayışında sağlık politikalarının önemi ve sağlıkta dönüşüm programının değerlendirilmesi: Yalova örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 55-88.
- Memişoğlu, D. (2018). Bir kamu politikası analizi örneği: sağlıkta dönüşüm. *Yasama Dergisi*, 34

- Mollahaliloğlu, S., Hülür, Ü., Yardım, N., Özbay, H., Çaylan, A. K., Ünüvar, N. & Aydın, S. (2007). *Türkiye’de sağlığa bakış*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Oh, H., Carlos, R., Murray, E. & Alajandro, J. (2014). What is e-health? A systematic review of published definitions. *World Hospitals and Health Services*, 41(1).
- Özata, M. (2007). Sağlık bakanlığı ve sosyal güvenlik kurumu tarafından yürütülen e-sağlık projelerinin sağlık hizmeti sunumuna etkileri. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 29, 444-464.
- Phunchongharn, P., Hossain, E., Niyato, D. & Camorlinga, S. (2010). A cognitive radio system for e-health applications in a hospital environment. *IEEE Wireless Communications*, <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=5416346>, Erişim Tarihi: 05.10.2021.
- Riedl, B., Grascher, V., Fenz, S. & Neubauer, T. (2008). Pseudonymization for improving the Privacy in e-Health Applications. *Proceedings of the 41st Hawaii International Conference on System Sciences*, <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4438959>, Erişim Tarihi: 29.09.2021.
- Sağlık Bakanlığı Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü. (2018). *Sağlık istatistikleri yıllığı*. Ankara.
- Sağlık Bakanlığı, Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü. 16.05.2020 tarihinde <http://www.esaglik.gov.tr/TR,6212/sagliknet-hakkinda.html>
- Sağlık Bakanlığı Çekirdek Kaynak Yönetim Sistemi, <https://dijitalhastane.saglik.gov.tr/TR,4882/ckys-cekirdek-kaynak-yonetim-sistemi.html>.
- Sağlık Bakanlığı. (2004). Sağlıkta e-dönüşüm. *Sağlık Bakanlığı Bilgi İşlem Daire Başkanlığı*, Ankara.
- Sağlık Bakanlığı, Sağlık Bilgi Sistemleri Genel Müdürlüğü. 06.07.2018 tarihinde <http://www.esaglik.gov.tr/TR,6212/sagliknet-hakkinda.html>
- Sert, S. (2019). *Türkiye’de sağlık sistemi ve sağlıkta dönüşüm programı (2003-2019)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topkaya, Ö. (2016). Sosyal politika bağlamında dünyada sağlık politikalarının tarihsel gelişimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 707-722.
- Yılmaztürk, A. (2013). Türkiye’de sağlık reformlarının tarihsel gelişimi ve sağlıkta dönüşüm programı’nın küresel niteliğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 176-188
- Zaman, A. (2013). *2000 sonrası Türkiye’de e-devlet yapılanması ve uygulamaları: sağlık bakanlığı örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 141-161

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 18.11.2022

Kabul Tarihi: 29.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 141-161

Article Type: Research Article

Submitted: 18.11.2022

Accepted: 29.12.2022

REHBERLİ ARAŞTIRMA – SORGULAMA YAKLAŞIMIYLA YAPILAN ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARIYLA KAVRAMSAL ANLAMALARINA ETKİSİ *

Emine KALE* Hatice GÜZEL **

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımına göre yapılan fen öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve kavramsal anlama düzeylerine etkisini belirlemektir. Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı bir köy ortaokulunda öğrenim gören 25' i deney ve 25'i kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Ses ve Özellikleri Ünitesi Akademik Başarı Testi ile Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi kullanılmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz bulgularına bakıldığında deney ve kontrol gruplarında bulunan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili başarı testi ve kavramsal anlama testi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu ses ve özellikleri ünitesinin rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin deney grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve kavramsal anlama düzeylerini pozitif yönde artırdığını ve etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Çalışmada dikkat çeken bir bulgu tespit edilmiştir. İki aşamalı olan kavramsal anlama testinin çoktan seçmeli bölümünü doğru yanıtlayan öğrencilerin testin ikinci aşamasında bulunan ve açıklama gerektiren sorularda eksiklikleri olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Rehberli araştırma-sorgulama, fen eğitimi, kavramsal anlama, ortaokul.

The Effect of Guided Inquiry Based Learning Approach on Students' Academic Achievement and Conceptual Understanding

ABSTRACT

This study aims to determine the effect of science teaching on the academic achievement and conceptual understanding of 6-grade secondary school students' level according to the guided inquiry teaching model. The study group consisted of 50 students studying in a village secondary school in the Eyyübiye district of Şanlıurfa in the 2020-2021 academic year. There were 25 students in the experimental group and 25 in the control group. In the study, the Academic Achievement Test of Sound and Characteristics unit and Conceptual Comprehension Test of Sound and Characteristics Unit were used as data collection tools, and these tools were developed by the researcher. In the study, a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group was used. The data obtained in the study were analyzed using the Wilcoxon Signed Rank Test and the Mann Whitney U-test. When the analysis findings were examined, it was seen that there was a statistically significant difference in favor of the experimental group between the achievement test and

* Bu çalışma 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında gerçekleştirilen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, emineakts01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6363-2481.

** Prof. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, haticeguzel@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5678-4447

conceptual understanding test post-test scores of the 6th-grade students in the experimental and control groups regarding the sound and characteristics unit. This finding shows that teaching the sound and its properties unit according to the guided inquiry approach positively increases the academic achievement and conceptual understanding levels of the 6th-grade students in the experimental group, and it is an effective approach. A remarkable finding was determined in the study. It was observed that the students who answered the multiple-choice part of the two-stage conceptual understanding test correctly had deficiencies in the questions in the second stage of the test that required explanation.

Keywords: Guided inquiry, science education, conceptual understanding, secondary school.

Giriş

İçinde bulunduğumuz 21.yy da her konudaki hızlı değişim eğitim için yeni gereksinimleri de beraberinde getirmektedir. Ekonomi ve bilimde yaşanan uluslararası boyuttaki rekabet her geçen gün eğitimin geliştirilmesine yönelik yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin bulunmasına neden olmaktadır (Gökbayrak ve Karışan, 2017). Bu sürecin odak noktası okullarda yalnızca kavramların öğretilmesi değil, öğrencilerin fen öğrenimindeki becerilerinin geliştirilmesine yöneliktir (Sandika & Fitrihidajati, 2018). Yapılan değişiklikler sadece müfredat içeriğini değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme yaklaşımını, ilkelerini ve tekniklerini de içermektedir (Vebrinto, 2012).

1900'lü yıllarda Amerikan Ulusal Fen Eğitim Standartları belirlenmiş "Tüm Amerikalılar için Fen" sloganıyla fen eğitiminde reform başlatılmıştır. Amerikan Ulusal Araştırma Kurumu (NRC), 2000 yılında fen eğitimi standartlarını yayınlamıştır. Öğrencilerin fen öğretiminde geleneksel yaklaşımların aksine öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları gerektiği savunulmuştur(NRC, 2000; Oral ve Tasci, 2019). Öğrencilere öğrenimleri sürecinde öğretmenlerinin rehberliğinde çevrede var olan olgulardan kavramları bulma ve derslere aktif olarak katılma fırsatı verildiğinde öğrenme daha anlamlı olacaktır (Fahmi & Irhasyuarua, 2017). Fen öğretimi bilim öğretiminin doğasına göre öğretilmediği takdirde öğrenme çıktıları optimal olmayacaktır (Johari vd. 2014). Bilgiyi kendisi araştıran, araştırdığı bilgileri günlük yaşamına da aktarıp, kullanabilen ve karşılaştığı problemleri bilimsel yollarla çözebilen bireyler yetiştirmek, ancak etkili bir fen eğitimiyle mümkündür (National Research Council,1996; Voogt & Knezek, 2008).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de bireylerin yaşam, kariyer, teknoloji, bilgi ve yaratıcı becerilerini geliştirmek için bazı değişikliklere gidilmiştir Bu süreçte, eğitimde yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirleyen eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu eğitim göstergeleri Uluslararası yapılan PISA VE TIMMS sınavlarıdır (Oral ve Kılıc, 2022). Bu sınavlarda öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşamda ne derece kullandıkları ve anlamlandırdıkları, eleştirel düşünme ve akıl yürütme becerileri test edilmektedir (Çepni, 2020). Bu sınav, ülkelerin eğitim seviyelerini belirlemekle beraber genel ekonomik durumlarını da çok boyutlu veriler olarak ortaya çıkarması yönünden, referans özelliği taşımaktadır (Aydın, Selvitopu, ve Kaya, 2019). Yapılan bu sınavlarda başarı düzeyimizi ortaya koyan değerlendirmelere bakıldığında başarı düzeyimizin memnun edici olmadığı belirlenmiş, öğrencilerin problemleri çözmek için gerekli olan üst düzey becerileri gerektiren soruları yeteri kadar anlamlandıramadıkları ve çözemedikleri vurgulanmıştır (Çepni, 2020). Birçok ülkede geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımların öğrencilerin ilgisini çekmekte başarısız olduğu görüldüğünden öğrenci merkezli öğretim yöntemleri uygulanmaya başlanmıştır. Yaklaşık son 20 yıldır araştırma -sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı fen öğretim programlarında yer almaktadır (NRC, 1996). Ülkemizde de dünyada yaşanan bu değişmelere paralel olarak 2000'li yılların başlarından itibaren fen öğretim programlarında güncelleme, yenileme ve geliştirme çalışmalarına gidilmiştir. Yapılan değişikliklerde 2004 yılında yapılandırıcılık, 2013 ve 2018 yıllarında ise yapılandırmacı öğrenme kuramı üzerinde temellendirilmiş, vizyon olarak araştırma -sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır. Bu

yaklaşımında öğrenci bilgiyi kendi zihninde yapılandırıp kendi öğrenmesinden sorumlu olmaktadır (MEB, 2013, 2018).

Araştırma -sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin ön bilgilerini, becerilerini ve yeteneklerini başka disiplinleri de kullanarak, grup halinde bazı zamanlarda da tek olarak bir bilim adamı gibi bilimsel süreçleri kullanarak çalıştıkları yaklaşımdır (Çeliksöz, 2012). Araştırma -sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin bilimsel kavramları anlamlandırmaları ve bilimsel araştırma yapmalarını sağlayan, öğrencinin aktif, öğretmenin ise rehber olduğu bir yaklaşımdır(Fer vd., 2011). Bilimsel araştırma yapmaya yönlendirilen ortamlarda öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde olma fırsatları doğacak ve bilgi paylaşımı yapmaları sağlanmış olacaktır. Ayrıca bu tür öğrencinin aktif olduğu ortamlarda materyal kullanımını öğrenci özgürce seçeceği için anlamlı öğrenmenin gelişimi desteklenmiş olacaktır (Hofstein & Kipnis, 2005).

Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımında amaç, araştıran sorgulayan ve üst bilişsel düzeyde düşünebilen, öğrendiklerini günlük yaşamında kullanabilen bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Bireyler sorguladıkları bilgilerin cevabını araştırıp kendi zihinlerinde yapılandırmaya çalışırlar (Minner, Levy & Century, 2010; Ormancı ve Balım, 2019; Pizzolato, Fazio & Battaglia, 2014).

Fen eğitimcileri araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının yapılandırılmış, rehberli ve açık olmak üzere farklı düzeylerde sınıflandırmışlardır. Araştırmada eğer öğrenciler kendileri soruları üretiyor ve tek başlarına inceleme ve araştırma yapıyorlarsa bu açık araştırma sorgulamadır. Bu araştırmada öğretmenin yönlendirmesi yoktur, öğrenci her şeyi tek başına yürütmektedir. Bu araştırma öğrencinin en üst düzeyde bağımsız olarak çalıştığı araştırma türüdür. Öğretmenin problemi belirleyip malzemeleri verdiği, öğrencinin sonuçlara kendi ulaştığı araştırma türü ise rehberli araştırma sorgulamadır. Öğretmen bu araştırmada rehber konumundadır. Öğretmen soruyu seçip bir araştırmayı doğrudan ders anlatımı ve örneklendirme ile yürütüyor ise bu araştırma sorgulama türü ise yapılandırılmış araştırma sorgulamadır(NRC, 2000).

Rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımı, öğrencilerin merak duyabilmelerini, bilimsel düşünmelerini, araştırma yapabilmelerini ve öğretmen rehberliğinde bilgi edinmelerini kolaylaştırabilecek bir öğrenme yaklaşımıdır (Stockdale vd. 2019; Muliati,2020). Rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımında, öğrenciler bilimsel okuryazarlık düzeylerinin artmasına yönelik araştırma, keşfetme ve kavramları bulma gibi süreçler ile karşı karşıya kalırlar (Pedaste vd. 2015; Thaiposri ve Wannapiroon 2015). Bu süreçteki etkinliklerde öğrenciler deneyler yapar, veri toplar, verileri analiz edip açıklamalar oluşturur (Schramm, 2017). Ayrıca öğrenciler düşündüklerini karşılaştırır, arkadaşlarıyla tartışır ve elde ettiklerini sözlü ve yazılı olarak ifade ederler (Belton, 2016). Aynı zamanda rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımına uygun yapılan öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin aktif olarak öğrenmelerini, problem çözme, karar verme ve araştırma becerilerini geliştirme çabalarında insiyatif almaya teşvik edilmeleri nedeniyle öğrencilere yaşam boyu öğrenme deneyimleri kazandırır (Decker-lange, 2018; Hong vd, 2019). Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, motive edici, kolaylaştırıcı, sorgulayıcı, yönetici ve ödüllendiricidir (Kamonratananun, Sujiva ve Tangdhanakanond 2016; Morrison vd. 2020).

Alanyazında rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımının uygulandığı araştırmalara rastlanılmıştır. Avustralya Araştırma Konseyi (ARC), öğrencilerin temsiller oluşturma ve değerlendirme yoluyla anlamalarına ve bilimsel temsilleri verimli bir şekilde kullanmalarına yol açan 9 yıl süren bir proje üzerinde çalışmışlardır. Projelerinde (metin, grafikler, modeller, diyagramları) içeren ders sunumlarını hazırlarken temsil oluşturmada rehberli araştırma sorgulama yaklaşımından yararlandıklarını denemeler sonucunda bu yaklaşımın öğrenciler açısından başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin konular hakkında araştırma yapıp kendi görüşlerini savunarak derse aktif katıldıkları ve kavramları yorumlamada başarılı oldukları da belirtilmiştir (Hubber, Tytler & Chittleborough, 2018).

Kontrol Grubu	Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi	5E Öğretim Modeli	Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi
Deney Grubu	Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi	Rehberli Araştırma-Sorgulama yaklaşımı	Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesine bağlı bir köy ortaokulunda öğrenim gören 6.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 25 öğrenci, kontrol grubunda 25 öğrenci olmak üzere toplam 50 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Gruplar iki şubede eğitim gören öğrencileri kapsamaktadır. Köy ortaokulu olması nedeni ile şube sayısı ve öğrenci sayısı sınırlıdır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmaya hızlılık kazandıracağı, sonuçlara da daha kolay ulaşılabileceği gibi unsurlar göz önüne alındığında araştırmacının görev yaptığı okulda uygulamayı yapmasının daha iyi olacağı belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek,2006). Ayrıca çalışma grubu için bu okulun seçilme nedenlerinden biri de Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçişin başlamasıyla öğrencilere ulaşma ve kontrol sağlama açısından araştırmacının kendi çalıştığı okulda çalışma yapmasının daha sağlıklı olacağı düşüncesidir.

Uygulama Süreci

2013 öğretim programında “Işık ve Ses “ olarak geçen ünite 2017 yılından itibaren müfredatta “Ses ve Özellikleri “ ünitesi olarak geçmektedir. Yeni bir ünite olması nedeniyle alan yazın incelendiğinde “ Ses ve Özellikleri “ ünitesine ait çok fazla çalışma yapılmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda da bu ünite ile ilgili bir çok kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada “ Ses ve Özellikleri” ünitesinin rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin alan yazında belirtilen eksikliklerin giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öncelikle çalışma yapılacak yaklaşım ve ünite belirlendikten sonra bu ünite ile ilgili gerekli öğretim materyalleri geliştirilmiştir.

Bu çalışma 2020 - 2021 eğitim- öğretim yılı ortaokul 6.sınıf fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi kapsamında yapılmıştır. Uygulama süresi toplam 6 hafta ve 22 ders saatinde gerçekleşmiştir. Deney grubunda dersler 6 hafta boyunca rehberli araştırma - sorgulama yaklaşımına göre işlenmiş, kontrol grubunda ise 5E öğretim modeline göre işlenmiştir. Uygulama sürecinde her iki grupta da dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca uygulama süreci Covid-19 pandemisine denk geldiği için salgın tedbirlerine dikkat edilerek dersler işlenmiştir. Uygulama süresince ses ve özellikleri ünitesindeki sesin yayılması konusunun “ Ses Titreşimleri ile Dans Eden Şekiller” etkinliğinin her iki grupta da uygulama kısmı Tablo 2 ‘de sunulmuştur.

Tablo 2. “Ses Titreşimleri İle Dans Eden Şekiller” Etkinliği İle İlgili Uygulama Süreci.

Deney Grubu	Kontrol Grubu
Rehberli araştırma sorgulama yaklaşımına göre öğretimi	5E öğretim modeline göre fen öğretimi
Sorgulama: Öğrencilere bu basamakta etkinliğe ait malzemeler verilir ve bu malzemelerle ne yapabilecekleri sorulur.	Giriş: Öğrencilere zimba teli ile nasıl ses çıkarabiliriz sorusu sorularak derse giriş yapılır.
Var olan bilgiyi açığa çıkarma: Öğrencilere bir önceki basamakta yöneltilen soru hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak için beyin fırtınası tekniği kullanarak fikirleri alınır.	Keşfetme: Önceki basamakta sorulan sorunun cevabı alınır . Öğrenciler bu basamakta ne yapacaklarını keşfederler.
	Açıklama: Öğrenci bu basamakta ne yapacağını nedeniyle açıklar. Materyalini verilen malzemelerle birlikte hazırlar.

Tahminde bulunma: Öğrencilerden sorgulama basamağındaki soru hakkındaki düşünceleri nedenleri ile alınarak tahminleri ortaya çıkarılır.

Uygulamayı planlama ve yapma: Öğrencilerden ses ile ilgili yapacakları materyali planlamaları ve yapmaları istenir. Planlama yaparken bilimsel basamaklar kullanarak yapmaları ve not almaları istenir.

Malzemeler :Zimba,zimba teli, kağıt bardak ,cetvel ,kablo teli,kalem

Yorum yapma ve sonuçları sunma:

Öğrencilerden materyali hazırlarken uygulama sürecinde yorum yapmaları ve not almaları istenir. Bitirdikleri materyali arkadaşları ile paylaşmaları istenir.

Malzemeler :Zimba,zimba teli, kağıt bardak ,cetvel ,kablo teli,kalem

Derinleştirme: Öğrencilerden yaptıkları materyali hayatımızın neresinde kullanılabilir diye sorulur . Günlük hayattan örnekler vermeleri istenir.

Değerlendirme: Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını öğrenmek için ders kitabı değerlendirme sorularını cevaplamaları istenir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Ses ve Özellikleri” ünitesi Akademik Başarı Testi ve Kavramsal Anlama Testi kullanılmıştır. Akademik Başarı Testi, ünite kazanımları dikkate alınarak hazırlanmış ve toplam 20 sorudan oluşmuştur. Kavramsal anlama testi, iki aşamalı testten ve toplam 6 sorudan oluşmaktadır.

Ses ve Özellikleri Ünitesi Akademik Başarı Testi

Alan yazın incelendiğinde katılımcıların akademik başarılarının kazanımlar ön plana alınarak hazırlanan çoktan seçmeli testler kullanılarak ortaya çıkarıldığı görülmüştür (Bakırcı, 2014). İlk olarak “Ses ve Özellikleri” ünitesine ait kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlara göre soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzu oluşturulurken ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili farklı yayın evlerinin soru bankaları incelenmiş ve kazanıma uygun sorular havuza eklenmiştir. İlk olarak havuzda 50 soru toplanmış, bu 50 soru iki farklı fen bilimleri öğretmeni tarafından incelenmiş ve 30 soru belirlenmiştir. Bu sorular fen bilimleri eğitimi bölümünde akademisyen olan iki öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve 20 soruya indirilmiştir. Ayrıca hazırlanan başarı testi bir dil uzmanı tarafından dil anlatım ve noktalama işaretleri bakımından incelenmiştir. Akademik başarı Testinin uygulama süresi 1 ders saati olarak belirlenmiştir.

Ses ve Özellikleri Ünitesi Akademik Başarı Testi, çoktan seçmeli 20 sorudan oluşmuştur. Çoktan seçmeli testler değerlendirme yapan kişiler açısından ön yargılardan etkilenmemek ve puanlama kolaylığı gibi faydalarından dolayı tercih edilen bir test türüdür (Caleon & Subramaniam,2010). Ayrıca bu testin deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması yönünden ve kapsam geçerliliğinin yüksek olması gibi faydaları da bulunmaktadır. Bu bağlamda çoktan seçmeli testin uygulanması tercih edilmiş, ses ve özellikleri ünitesine ait akademik başarı testi geliştirilmiştir. Testin geçerlilik ve güvenilirliği için aşağıdaki işlemler yapılmıştır.

İlk olarak Akademik Başarı Testi uygulama yapılacak okuldaki 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Bu pilot uygulamasında öğrencilerin soruları anlamada zorluk çekip çekmedikleri ve soruları ne kadar sürede cevapladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Geçerlilik, belirli bir örnekleme uygulana ölçme aracından elde edilen kullanımların uygunluğunun desteklenme derecesidir. Güvenirlik ise belirli bir örnekleme uygulanan ölçme aracından elde edilen ölçümlerin tutarlılığıdır (Bademci, 2007).

Madde ayırt ediciliğinin 0.35’ten daha büyük olduğu ($d > 0.35$) bulunan testlerin mükemmel ayırım gücüne sahip yani yüksek ayırt edicilikte olduğu, 0.2 ile 0.35 arasında ($0.2 < d < 0.35$) bulunan değerlerin ayırt ediciliğinin orta düzeyde olduğu ve ayırt ediciliği 0.2’nin altında olan ($d < 0.2$) testlerin düşük düzeyde ayırt etme özelliğine sahip olduğu bilinmektedir (Obon, Rey, 2019).

Bu çalışmada Akademik Başarı Testinin ortalama madde ayırt edicilik indeksi 0.39 olarak hesaplanmıştır. Testin madde ayırt edicilik indeksi iyi bir ayırt edicilik özelliğine sahiptir. Başarı testinin kr-20 kullanılarak yapılan güvenilirlik katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır

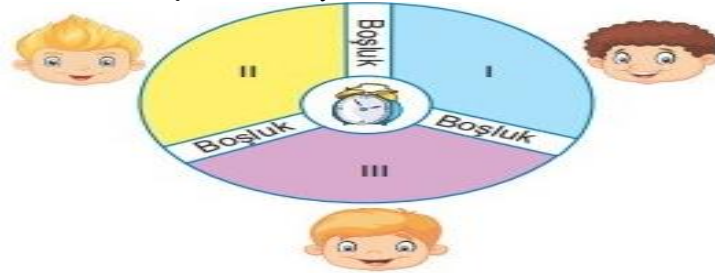
Ses ve Özellikleri ünitesine ait Akademik Başarı Testinde yer alan soruların konulara ve kazanımlara göre dağılımı Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. Ses ve Özellikleri Ünitesi Akademik Başarı Testinde yer alan soruların kazanımlara göre dağılımı.

KONULAR	KAZANIMLAR	SORU NO
F.6.5.1. SESİN YAYILMASI	F.6.5.1.1. Sesin yayılabildiği ortamları tahmin eder ve tahminlerini test eder.	1,10,12
F.6.5.2. SESİN FARKLI ORTAMLARDA FARKLI DUYULMASI	F.6.5.2.1. Ses kaynağının değişmesiyle seslerin farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.	16
	F.6.5.2.2. Sesin yayıldığı ortamın değişmesiyle farklı işitildiğini deneyerek keşfeder.	13
F.6.5.3. SESİN SÜRATİ	F.6.5.3.1. Sesin farklı ortamlardaki süratini karşılaştırır.	2,3,8,9, 15,17
F.6.5.4. SESİN MADDEYLE ETKİLEŞMESİ	F.6.5.4.1. Sesin yansıma ve soğurulmasına örnekler verir.	4,6,20
	F.6.5.4.2. Sesin yayılmasını önlemeye yönelik tahminlerde bulunur ve tahminlerini test eder.	5,7,19
	F.6.5.4.3. Ses yalıtımının önemini açıklar.	14
	F.6.5.4.4. Akustik uygulamalarına örnekler verir.	11
	F.6.5.4.5. Sesin yalıtımı veya akustik uygulamalarına örnek teşkil edecek ortam tasarımı yapar.	18

Tablo 3'de görüldüğü üzere sesin yayılması konusuna ait bir kazanım ve bu kazanıma ait üç adet soru hazırlanmıştır. Sesin farklı ortamlarda duyulması başlıklı konuya ait iki kazanım ve iki soru hazırlanmıştır. Sesin sürati başlıklı konuya ait bir kazanım ve toplam altı soru hazırlanmıştır. Sesin maddeyle etkileşmesi başlıklı konuya ait ise dört kazanım ve dört soru hazırlanmıştır. Sonuç olarak ses ve özellikleri ünitesine ait dokuz kazanım bulunduğundan toplam bu kazanımları kapsayan yirmi adet soru hazırlanmıştır.

Aşağıda Ses ve Özellikleri Başarı testinde yer alan sorulardan dört örnek soruya yer verilmiştir.



Dairesel bir ortamda çalar saatten çıkan sesin duyulma sırası I, II ve III şeklindedir. Bu ortamlarda demir, su ve hava olduğu bilindiğine göre, aşağıdaki eşleştirmelerden hangisi doğru olur? (Bireyler ortamlara eşit uzaklıktadır.)

	I	II	III
A)	Su	Demir	Hava
B)	Demir	Su	Hava
C)	Demir	Hava	Su
D)	Hava	Su	Demir

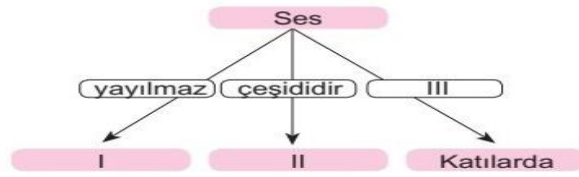
Şekil 1. Akademik başarı testinde 1. soru

Ekin, evindeki bir odayı müzik odası yapmak istiyor. Yüksek sesle müzik dinleyip, gitar çaldığında komşularının rahatsız olmasını istemiyor ve evin o odasında yalıtım yapmaya karar veriyor.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisini yapması uygun olmaz?

- A) Duvarları halı ile kaplamak
- B) Pencereleri çift cam yaptırmak
- C) Duvarları ayna ile kaplatmak
- D) Odanın tüm duvarlarını süngerle kaplamak

Şekil 2. Akademik başarı testinde 7. soru



Bu kavram haritasında I, II ve III ile verilen boşluklar uygun kelimelerle doldurulursa aşağıdaki seçeneklerden hangisi doğru olur?

- | | I | II | III |
|----|-----------|--------|------------------|
| A) | suda | enerji | en hızlı yayılır |
| B) | boşlukta | enerji | en hızlı yayılır |
| C) | katılarda | madde | en yavaş yayılır |
| D) | boşlukta | enerji | en yavaş yayılır |

Şekil 3. Akademik başarı testinde 8. soru

Aşağıda ses ünitesi ile ilgili teknolojik cihazlar ve bu cihazlarla ilgili bilgi verilmiştir.

Sonar	■ ▲	Denizlerde araştırma yapmak için geliştirilmiş cihazdır.
Radar	■ ▲	Vücudumuzda iç organların görüntüsünü ekrana aktarır.
Ultrason	■ ▲	Trafikte sürat kontrolü yapmak için kullanılan cihazdır.

Buna göre teknolojik cihazlar ile bilgilerin eşleştirilmesi aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A)
- B)
- C)
- D)

Şekil 4. Akademik başarı testinde 14. soru

Naz, bir davul ve mumu olan bir şamdan ile Şekil-1'de gösterilen düzeneği hazırlıyor.



Naz, tokmak ile davula bir kere vurduğunda mumun alevinin Şekil-2'deki gibi hareket ettiğini gözlemliyor.

Aşağıdakilerden hangisi bu etkinlik ile elde edilebilecek bir çıkarım değildir?

- A) Ses bir enerji türüdür.
- B) Ses enerjisi farklı enerji türlerine dönüşebilir.
- C) Ses gaz ortamda yayılır.
- D) Ses kaynağı değişirse işitilen ses de değişir.

Çünkü.....

Şekil 6. Kavramsal anlama testinde 5. soru

“Ses ve Özellikleri” ünitesindeki kavram yanılgıları dikkate alınarak Kavramsal anlama testi hazırlanmıştır. Bu test ile 6.sınıf öğrencilerinin konuyla ilgili kavramsal anlama düzeyleri farklı zamanlarda araştırılmıştır. Kavramsal anlama testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön ve son test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinde testi cevaplandırmak için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan öğrencilerin grup bazında sayılarının 30'dan az olması ve normallik varsayımında kullanılan Shapiro-Wilks testi sonucunda p değerinin 0.05'ten küçük olması gibi nedenlerden dolayı istatistiksel analizde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Akademik Başarı Testi, Kavramsal Anlama Testi ön test ve son test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi, deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine Mann-Whitney U testiyle bakılmıştır. İstatistiksel analiz sonuçlarının yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Araştırmada rehberli araştırma -sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı bağımsız değişken, başarı testi, kavramsal anlama testi bağımlı değişkendir. Bunun yanında bağımlı değişken üzerinde bağımsız değişkenin etkisini test edebilmek için etki boyutunu gösteren etki büyüklükleri (r) hesaplanmış 0.10, 0.30 ve 0.50 düzeyindeki değerler aynı sırayla küçük, orta ve büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1992). Ölçeklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Kavramsal Anlama Testindeki 1. aşamadaki sorulara verilen cevaplar Mann Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir Kavramsal anlama testi iki aşamalı olduğundan analizinde Abraham vd. (1992) 'ın çalışması kullanılmıştır. Tam anlama (4 puan), kısmi anlama (3 puan), alternatif kavram ve kısmi anlama (2 puan), alternatif kavram (1 puan) ve anlamama (0 puan) olarak ifade edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi' nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 07.10.2021 tarihli 2021/ 175sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarı ve kavramsal anlama düzeylerine etkisini belirleyebilmek için yapılan araştırma verilerine ait istatistiksel bulgulara yer verilmiştir. Bunun için ortaokul 6. sınıf öğrencilerine ön test - son test olarak uygulanan “ Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi”, “Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi” ile elde edilen bulgular tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testine İlişkin Bulgular

Çalışmada rehberli araştırma sorgulama yaklaşımının 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi araştırılmak istenmiştir.Bunun için öğrencilere Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testi uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test- son test toplam puanlarının istatistiksel analiz değerlerine bakılarak rehberli araştırma sorgulama yaklaşımının, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubunda yer alan 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi başarı testi ön test- son test toplam puanlarından elde edilen betimsel analiz verileri Tablo. 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön - test ve son- test betimsel analiz verileri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	25	15	50	28.80	10.13	102.66	.355	-.646
Son Test	25	40	100	65.20	14.82	219.75	.761	.813

Tablo 4’de deney grubunun ön test – son testte elde edilen puanların analiz değerleri incelendiğinde, basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmüştür. $[-z=-1.95 \leq z$ (çarpıklık ön-test=.355; çarpıklık son-test=.761, basıklık ön-test=-.646; basıklık son-test=.813) $\leq +z=+1.95]$. Bundan dolayı deney grubu 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi başarı ön-test ve son-teste ait puanların dağılımlarının normale yakın değerler aldığı söylenebilir. Deney grubunun veri sayısı 30’un altında olduğundan verilerin normal dağılmadığı varsayılarak işlem yapılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Kontrol grubunda yer alan 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi başarı testi ön test- son test toplam puanlarından elde edilen betimsel analiz verileri Tablo 5’ de sunulmuştur.

Tablo 5. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön-test ve son-test betimsel analiz verileri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık
Ön Test	25	5	50	23.200	12.23	149.75.289	-.782	
Son Test	25	15	60	38.400	12.96	168.16	-.130	-1.186

Tablo 5’e göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son testte elde edilen puanların betimsel analiz verileri incelendiğinde, basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmüştür. $[-z=-1.95 \leq z$ (çarpıklık ön-test=.289; çarpıklık son-test=-.130, basıklık ön-test=-.782; basıklık son-test= -1.186) $\leq +z=+1.95]$. Bundan dolayı kontrol grubu 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi başarı ön-test ve son-teste ait puanların dağılımlarının normale yakın değerler aldığı söylenebilir. Kontrol grubunun veri sayısı 30’un altında olduğundan verilerin normal dağılmadığı varsayılarak işlem yapılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçları Tabl.6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test puanlarına göre U-testi sonucu

Grup	n	sıra ortalaması	sıra toplamı	U	p
Deney	25	28,90	722,50	227,50	.096
Kontrol	25	22,10	902,50		

Tablo 6 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi başarı testi ön testten aldıkları puanların sıra ortalamaları sırasıyla deney grubunda bulunan öğrencilerin 28,90, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise 22,10 olduğu görülmektedir. Yapılan Mann Whitney U-testi analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi başarı testi ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U=227,50, p>.05).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonuçları Tabo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanlarına göre U-Testi sonucu

Grup	N	sıra ortalaması	sıra toplamı	U	p
Deney	25	36.10	902.50	47.50	.000
Kontrol	25	14.90	372.50		

Tablo 7. incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi başarı testi son testten aldıkları puanların sıra ortalamaları sırasıyla deney grubunda bulunan öğrencilerin 36,0, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise 14,90 olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (U=47.50, p<.05). Bu bulgulara göre rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin deney grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi başarılarında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, Mann Whitney U-Testi etki büyüklüğü (r) -0.66 olarak bulunmuştur. Etki düzeyi olarak geniş bir etkiye sahip olduğu, etki büyüklüğünün yüksek olduğu da söylenebilir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarında yer alan 6.sınıf öğrencilerinin başarı testi son testi puanları arasındaki farkın büyük olduğu vurgulanabilir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bu sonuç daha net görülebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi başarı testine yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar analizi sonuçları Tablo8’ de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

	Son test- Ön test	N	Sıra		z	P
			Ortalaması	Sıra Toplamı		
Deney	Negatif sıra	0	000	000	-4,396	0.000*
	Pozitif sıra	25	13	325		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	0	000	000	-4,396	0.000*
	Pozitif sıra	25	13	325		
	Eşit	0				

*p<0.05

Tablo 8.. incelendiğinde sırasıyla hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır ($z=-4,396$, $z=-4,396$; $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde benzer yeni kazanımlar elde ettikleri söylenebilir.

Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testine İlişkin Bulgular

“Fen Bilimleri Dersi Ses ve Özellikleri Ünitesinin rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin 6.sınıf öğrencilerinin kavramsal anlamalarına etkisi araştırılmıştır.Buna yönelik olarak deney ve kontrol gruplarına Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testi uygulanmış, rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımının, öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Kavramsal Anlama Testi ön test- son test toplam puanlarından elde edilen betimsel analiz verileri Tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 9. Deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlama testi ön-test ve son-test betimsel analiz verileri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	
Ön Test	25	10	22	13.52	3.86	14.92	1.076	-0.053	
Son Test	25	12	40	24.80	9.76	95.25	.362	-1.458	

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunun ön test – son testte elde edilen puanların betimsel analiz verileri incelendiğinde, basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmüştür. [$-z=-1.95 \leq z$ (çarpıklık ön-test=1.076; çarpıklık son-test=.362, basıklık ön-test=-.053; basıklık son-test= -1.458) $\leq +z=+1.95$]. Bundan dolayı deney grubu 6. sınıf öğrencilerinin Kavramsal Anlama Testi ön-test ve son-teste ait puanların dağılımlarının normale yakın değerler aldığı söylenebilir. Deney grubunun öğrenci sayısı 30’un altında olduğundan verilerin normal dağılmadığı varsayılarak işlem yapılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Kontrol grubu öğrencilerinin Kavramsal Anlama Testi ön test- son test toplam puanlarından elde edilen betimsel istatistik değerleri Tablo10’ da sunulmuştur.

Tablo 10. Kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi kavramsal anlama ön-test ve son-test betimsel analiz verileri

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	
Ön Test	25	8	20	11.76	2.94	8.69	.998	1.285	
Son Test	25	8	21	13.68	3.15	9.97	.148	.178	

Tablo 10 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son testte elde edilen puanların betimsel istatistik değerlerine göre , basıklık değeri ile çarpıklık değerlerinin normal değer aralığında olduğu görülmüştür. [$-z=-1.95 \leq z$ (çarpıklık ön-test=.998; çarpıklık son-test=-.148, basıklık ön-test=1.285; basıklık son-test= .178) $\leq +z=+1.95$]. Bundan dolayı kontrol grubu öğrencilerinin Kavramsal Anlama Testi ön-test ve son-teste ait puanların dağılımlarının normale yakın değerler aldığı söylenebilir. Kontrol grubunun veri sayısı 30’un altında olduğundan verilerin normal dağılmadığı varsayılarak işlem yapılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Deney ve kontrol gruplarındaki ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmış sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tabo 11. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlama testi ön test puanlarına göre U-testi sonucu

Grup	N	sıra ortalaması	sıra toplamı	U	p
Deney	25	28,70	717,50	232,50	.112

Kontrol	25	22,30	557,50
---------	----	-------	--------

Tablo 11 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi ön test sıra ortalamaları deney grubu öğrencileri için 28,70, kontrol grubu öğrencileri için 22,30 olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi kavramsal anlama testi ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. ($U=232,50$, $p>.05$).

Deney ve kontrol gruplarında yer alan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi yapılmış sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlama testi son test puanlarına göre U-testi verileri

Grup	N	sıra ortalaması	sıra toplamı	U	p
Deney	25	34,64	866,00	84,00	.000
Kontrol	25	16,36	409,00		

Tablo 12 incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi son test sıra ortalamaları deney grubu öğrencileri için 34,6, kontrol grubu öğrencileri için 16,36 olduğu görülmektedir. Mann Whitney U-testi analizine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=84,00$, $p<.05$).

Bu bulgulara göre rehberli araştırma sorgulama yaklaşımına göre öğretimin deney grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlamalarında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, Mann Whitney U-Testi etki büyüklüğü (r) -0.57 olarak bulunmuştur. Etki düzeyi olarak geniş bir etkiye sahip olduğu etki büyüklüğünün yüksek olduğu da söylenebilir. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarında yer alan 6.sınıf öğrencilerinin kavramsal anlama testi son test puanları arasındaki farkın büyük olduğu vurgulanabilir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında bu sonuç daha net görülebilir.

Deney ve kontrol grubu. öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi kavramsal anlama testine yönelik yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi verileri Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlama testi ön test- son test puanlarının karşılaştırılması

	Son test- Ön test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
Deney	Negatif sıra	0	000	000	-4,379	0.000*
	Pozitif sıra	25	13	325		
	Eşit	0				
Kontrol	Negatif sıra	1	19.50	19.50	-3,639	0.000
	Pozitif sıra	22	11.66	256.50		
	Eşit	2				

Tablo 13 incelendiğinde sırasıyla hem deney hem de kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($z=-4,379$, $z=-3,639$; $p<0.05$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve sıra toplamlarına bakıldığında bu farkın pozitif sıralar yani son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sürecinde benzer yeni kazanımlar elde ettikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular, yurt içinde ve yurt dışında konu ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar göz önüne alınarak tartışılmış ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bölümün sonunda ise bu çalışma verilerinden yola çıkarak bu alanda gerçekleştirilmesi planlanan araştırmalara yardımcı olabilecek önerilere yer verilmiştir.

Çalışmada rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kavramsal anlama düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmadan elde edilen verilerin analiz sonuçları incelenmiş ve tartışılmıştır.

Ses ve Özellikleri Ünitesi Başarı Testine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ilk olarak 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesinin rehberli araştırma – sorgulama yaklaşımına göre öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.Çalışmada deney ve kontrol gruplarında bulunan ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi başarı testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 6). Bu bulgu uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin bilgilerinin akademik olarak birbirine benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı öğrenme ortamı ve çevrede yaşamaları, ailelerinin benzer sosyoekonomik düzeyde olması ve öğretmenlerinin de aynı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarında bulunan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi akademik başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Tablo. 7). Bu bulgu rehberli araştırma sorgulama öğrenme yaklaşımının deney grubu öğrencilerinin, ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın 5E modelinin de kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda (Tablo 7) incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kontrol grubunun puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bulgu, rehberli araştırma sorgulama yaklaşımının öğrencilerin araştırma sorgulama becerilerini geliştirdiği ve daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.İlgili alan yazın incelendiğinde benzer bulguya ulaşan çalışmalara rastlanılmıştır. Örneğin, Varlı (2018), çalışmasında 5.sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına göre öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Özcan (2022), tarafından yapılan bir diğer çalışma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Özcan (2022), yaptığı çalışmada çevrimiçi rehberli araştırma-sorgulama öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu konuda yapılan başka bir çalışmada ise Villagonzalo (2014), rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına göre yapılan kimya dersinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı bulgusuna ulaşmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde hem yurt içinde (Durmuş, 2020; Kula, 2009; Özcan, 2022; Sağdıç, 2018; Sakar, 2010), hem de yurt dışında (Haryadi & Pujiastuti, 2020; Nasution, 2018; Wu & Hsieh, 2006; Zilka, 2022) yapılan çalışmalarda da bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin öğrencileri bir bilim insanı gibi çalışmaya yönlendirdiği ve onların ders içinde aktif olmalarını, konuyu daha iyi kavramalarını sağladığı görülmüştür.Bu yaklaşım geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkilidir denilebilir. Rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımı Covid-19 küresel salgının etkisinin devam ettiği günümüzde çevrimiçi derslerde de kullanılarak öğrenci başarıları artırılabilir.

Ses ve Özellikleri Ünitesi Kavramsal Anlama Testine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Çalışmada ikinci olarak 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesinin rehberli araştırma sorgulamay yaklaşımına göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama

düzeylerine etkisi incelenmiştir. Yapılan analize göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 11).

Deney ve kontrol gruplarında bulunan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlama testi son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir (Tablo 12). Bu bulgu rehberli araştırma sorgulama yaklaşımına göre yapılan öğretimin deney grubunda bulunan 6. sınıf öğrencilerinin ses ve özellikleri ünitesi ile ilgili kavramsal anlamalarında etkili olduğu sonucunu göstermektedir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında her iki grubun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 13). Deney grubu öğrencilerinin kavramsal anlama düzeylerindeki artışta rehberli araştırma sorgulama yöntemine göre ders işlenmesi etkili olmuştur. Kontrol grubunda dersler yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline göre işlenmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin kavramsal anlamalarındaki artışın 5E modeline göre ders işlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Her iki grupta da kavramsal anlamaya yönelik başarı son test lehine olduğu için öğrencilerin uygulama sürecinde benzer kazanımlar elde ettikleri söylenebilir. Fakat Tablo 13 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımının 5E modeline göre öğrencilerin kavramsal anlamalarında daha etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu çalışma bulgusuyla benzer bulguya ulaşan Sağdıç (2018), yaptığı çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin rehberli araştırma- sorgulama öğrenme yaklaşımına göre kuvvet ve enerji ünitesini işleyerek kavramsal anlama düzeylerini ölçmeyi hedeflemiş, bu yaklaşımın öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde olumlu yönde değişime neden olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alan yazın incelendiğinde hem yurt dışında (Laksana, Dasna & Degeng, 2019; Sandika & Fitrihidajati, 2018; Trundle, Atwood, Christopher & Saçkes, 2010) hem de yurt içinde (Duran, 2014; Gedik, 2019; Özcan, 2022; Sağdıç, 2018) yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Bu çalışmada dikkat çeken bir nokta da şu olmuştur. Çalışma için oluşturulan kavramsal anlama testi iki aşamalı olup birinci aşaması çoktan seçmeli ikinci aşaması ise boşluk doldurma şeklindedir.. Öğrencilerin verdikleri iki aşamalı kavramsal anlama testinin cevaplarına bakıldığında ilk aşamayı doğru yapan öğrencilerin ikinci aşamada doğru cevabı ifade edip açıklayamadıkları görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin anladıklarını ifade etme becerilerinin düşük olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin köy okulunda eğitim görmeleri ve sık sık öğretmen değiştirmeleri bu sonucu doğrulamış olabilir

Fen bilimleri müfredatındaki konular genel olarak anlaşılması zor ve soyut kavramlardan oluşmaktadır. Bu konulardaki kavram değişimi ve yanlışlarını belirlemek için sadece çoktan seçmeli testler kullanıldığında şans oranı artacağı için öğrencinin vermiş olduğu cevabın sebebi tam olarak anlaşılmamaktadır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Bu problemi ortadan kaldırmak için bu çalışmada iki aşamalı kavramsal anlama testleri oluşturulmuştur. İki aşamalı testler şans başarısını düşürmekte ve ilk aşamada verilen cevabın nedeni ikinci aşamada belirtildiği için öğrencinin kavram yanlışları, ön öğrenmeleri ve kavram anlamaları iki aşamalı testler kullanılarak belirlenebilir (Çakır ve Aldemir, 2011). İki aşamalı kavramsal anlama testinin kullanıldığı bir çalışmada Almutasher vd. (2016), rehberli araştırma sorgulama yaklaşımını kullanarak öğrencilerin yoğunluk kavramına yönelik kavramsal anlama düzeylerindeki değişimi belirlemişlerdir. Çalışmalarında iki aşamalı kavramsal anlama testi uygulamışlardır. Kavramsal anlama testinin çoktan seçmeli aşamasında istenilen düzeyde değişiklik gözlediklerini belirtmişlerdir. Ancak ikinci aşamasında öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri geleneksel yöntemlere göre önemli ölçüde iyileştirilse de kavramları bilimsel olarak açıklamada istenilen ölçütte sonuç alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kavram değişimi ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada ve kavramsal anlama düzeylerini iyileştirmede bu öğrenme yaklaşımı uygulanırken farklı öğrenme teknikleri de kullanılabilir. Alan yazın incelendiğinde kavram değişim ve yanlışlarını

ortaya çıkarmada en çok iki aşamalı testlerin kullanıldığı görülmüştür (Akyurt ve Akaydın, 2009; Chen, Lin & Lin, 2002; Çalık, vd., 2007; Doane, Rice & Zachos, 2006; Treagust, 1988; Chandrasegaran, Treagust & Mocerino, 2007). Yapılan bir diğer çalışmada rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre öğretimin verilen konuların kavramsal değişim ve kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Sarioğlan ve Gedik (2020), yaptıkları çalışmada yoğunluk konusunun rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımı kullanılarak öğretiminin öğrencilerin bu konudaki kavramsal değişim ve kalıcılığına etkisini araştırmışlardır. Buldukları sonuca göre, öğrencilerin yoğunluk kavramına ilişkin sorulara bilimsel cevap verme oranlarının arttığı ve kavramsal yanlışlarının azaldığı görülmüştür. Bu bağlamda kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada ve gidermede rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımına göre öğretimin olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

Rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımının laboratuvar uygulamalarında da etkili olduğu yönünde araştırmalar yapılmıştır. Gunawan (2019) yaptıkları çalışmada laboratuvar uygulamalarında rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinin değişiminde önemli ölçüde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya paralel yönde bulguya ulaşan bir diğer çalışmada laboratuvar uygulamalarında rehberli araştırma- sorgulama öğrenme yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerinde olumlu yönde değişime yol açtığı belirtilmiştir (Husnaini ve Chen, 2019). Ayrıca bu iki çalışmada sanal laboratuvarlar geliştirilmiş ve rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımının sanal ve fiziksel laboratuvarlarda öğrencilerin kavramsal değişim becerileri ölçülmüştür. Sanal laboratuvar ortamları rehberli araştırma- sorgulama yaklaşımı ile entegre edilerek derslerde uygulandığı takdirde öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerindeki değişimlerin geleneksel öğrenme yaklaşımlarına göre daha etkili olacağı belirtilmiştir. Fiziksel laboratuvarların hem maliyet hem de malzeme temin etme açısından bakıldığında sanal laboratuvarlara göre daha zor olacağı düşünüldüğünde bu yaklaşım kullanılırken sanal laboratuvarlar tercih edilebilir. Kırsal alandaki köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin birçok konudaki mahrumiyetleri düşünüldüğünde özellikle bu öğrencilere yönelik bu yönde benzer araştırmaların yapılması son derece önemli olacaktır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda benzer araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma sadece Şanlıurfa iline bağlı kırsal alanda öğrenim gören öğrencilere yönelik yapılmıştır. Farklı illerde kırsal alanlarda öğrenim gören öğrencilere de benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir

Bu çalışmada uygulanan öğrenme yaklaşımının etkileri hem merkezde öğrenim gören hem de kırsal alanda öğrenim gören öğrencilere uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

Bu çalışma ortaokulda öğrenim gören öğrenciler ile yapılmıştır. Diğer kademedeki öğrenim gören öğrencilere de uygulanabilir.

Bu çalışma fen bilimleri dersi ses ve özellikleri ünitesi kazanımları dikkate alınarak yapılmıştır. Başka ders ve ünitelere yönelik de çalışmalar yapılabilir.

Yapılan çalışmalarda rehberli araştırma -sorgulama yaklaşımı öğrencilerin akademik başarılarında ve kavramsal anlama düzeylerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin derslerde bu öğrenme yaklaşımını kullanmaları öğrencilerin PISA gibi kavramsal anlama odaklı sınavlardaki başarılarını arttıracığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin derslerinde bu öğrenme yaklaşımını kullanmaları yönünde bilgilendirilmeleri uygun olabilir.

Öğretmenlere rehberli araştırma- sorgulama öğrenme yaklaşımının uygulanması üzerine hizmet içi eğitimler verilebilir.

Rehberli araştırma- sorgulama öğrenme yaklaşımı çevrim içi öğrenme ortamlarına da entegre edilerek kullanılabilir ve buna yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 07.10.2021 tarihli 2021/ 175sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum söz konusu olmamıştır.

Kaynakça

- Abraham, M. R., Grzybowski, E. B., Renner, J. W. & Marek, E. A. (1992). Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105- 120.
- Akyurt, C. ve Akaydın, G. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarında bitkilerde madde taşınması konusundaki kavram yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 103-110.
- Almuntasheri, S. . Gillies, R. M. & Wright, T.(2016). The Effectiveness of a Guided Inquiry-based, Teachers' Professional Development Programme on Saudi Students' Understanding of Density. *Science Education International*, 27(1),16-39.
- Aydın, A. , Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2019). *Eğitime Yapılan Yatırımlar ve PISA 2015 Sonuçları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme* . İlköğretim Online , 17(3) , 0-0 . DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466346
- Aydoğdu, M., ve Kesercioğlu, T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Bademci, V. (2007). *Ölçme ve araştırma yöntembiliminde paradigma değişikliği: Testler güvenilir değildir / Güvenirlilik ve geçerlik üzerine çağdaş düşünceler: Araştırmada yöntembilimle ilgili bazı büyük hataların düzeltilmesi*. Ankara: Yenyap.
- Bakırcı, H. (2014). *Ortak bilgi yapılandırma modeline dayalı öğretim materyali tasarlama, uygulama ve modelin etkililiğini değerlendirme çalışması: Işık ve ses ünitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Belton, D.J., (2016). Teaching process simulation using video-enhanced and discovery/ inquiry-based learning: methodology and analysis within a theoretical framework for skill acquisition. *Educ. Chem. Eng.* 17, 54–64
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Kestirisel istatistik . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 26 (2) , 409-428 .
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, İ. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caleon, I. & Subramaniam, R. (2010). Development and application of a three-tier diagnostic test to assess secondary students' understanding of waves. *International Journal of Science Education*, 32(7), 939-961.
- Chandrasegaran, A., L., Treagust, D., F. & Mocerino, M. (2007). The development of a two-tier multiple-choice diagnostic instrument for evaluating secondary school students' ability to describe and explain chemical reactions using multiple levels of representation. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(3), 293–307.
- Chen, C. C., Lin H. S. & Lin M. L. (2002). Developing a two-tier diagnostic instrument to assess high school students' understanding the formation of images by plane mirror. *Proceedings of The National Science Council*, 12 (3), 106-121.

- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
- Çakır, M., ve Aldemir. B., (2011). İki aşamalı genetik kavramlar tanı testi geliştirme ve geçerlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(8), 335-353.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayımlanmamış doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çeliksöz, M. (2012). *Farklı düzeylerdeki sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yöntemlerinin ilköğretim öğrencilerinin başarı, tutum, bilimsel süreç becerisi ve bilgi kalıcılıklarına etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni,S.(2020).Eğitimde “Bir Adım Ötesi” tartışmalarının kavramsal çerçevesini anlamak: dijitalleşme ve insanileşme (etik ve değerler) kavramlarında denge kurma arayışları. *Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 3(2)65-79.
- Decker-lange, C.(2018). ‘Problem- and inquiry-based learning in alternative contexts : Using museums in management education’, *The International Journal of Management Education*. 16(3),446-59.
- Doane, W.E.J., R. Rice, & P. Zachos,(2006). Knowing when you don’t know. *The Science Teacher*, 73(4),46–49.
- Duran, M. (2014). *Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin tanecikli yapısı ünitesi kavramsal anlama düzeyi ve bazı öğrenme çıktıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durmuş ,M.B (2020). *Dijital hikâyelerle desteklenen rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına yönelik öğrenci tutumları: "Güneş Sistemi ve Tutulumalar" örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fahmi & Irhasyuarna, Y. (2017). The Misconceptions of Senior High School Student in Banjarmasin on Chemical Bonding. *Journal of Education and Practice*. 8(17), 32-39.
- Fer, S., Cırık, İ., Altun, S., Çolak, E., Özkılıç, R., Şahin, E., Avcı, S., Yüksel, S., ve Turan, H. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research: An Introduction (6th ed.)*. Longman.
- Gedik, İ. (2019). *Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yoğunluk kavramı ile ilgili kavramsal değişim ve kalıcılık süreçlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Investigating the effect of STEM based laboratory activities on preservice science teacher’s STEM awareness. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4275–4288.
- Gunawan, Harjono,A., Hermansyah, & Herayanti,L. (2019). Guided inquiry model through virtual laboratory to enhance students’ science process skills on heat concept. *Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 259–268.
- Haryadi, R., & Pujiastuti, H. (2020). The Science Literacy Capabilities Profile Using Guided Inquiry Learning Models. *JPPPF (Jurnal Penelitian & Pengembangan Pendidikan Fisika)*, 6(1), 81 - 88.
- Hofstein, A., Navon, O., Kipnis, M., & Mamlok-Naaman, R. (2005). Developing students’ ability to ask more and better questions resulting from inquiry-type chemistry laboratories. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(7), 791-806.
- Hong, J, Tsai, CR, Hsiao HS, Chen, PH, Chu, KC, Gu, J, & Sitthiworachart, J, (2019). The effect of the prediction-observation-quiz-explanation inquiry-based e-learning model on flow experience in green energy learning. *Computers & Education*, 133. 127-38.
- Hubber, P., Tytler, R., & Chittleborough, G. (2017). Representation Construction: A Guided Inquiry Approach for Science Education. In R. Jorgensen & K. Larkin (Eds.), *STEM Education in the Junior Secondary School* (pp. 57-87). Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Husnaini ,S.J.& Chen,S., (2019).Effects of guided inquiry virtual and physical laboratories on conceptual understanding, inquiry performance, scientific inquiry self-efficacy, and enjoyment. *Physical Review Physics Education Research*. 15(1), 2469-9896.

- Iyer, K., Johari, R. & Sundararajan, M. (2014). Mean Field Equilibria of Dynamic Auctions with Learning. *Management Science*, 60(12), 2949-2970.
- Kamonratananun, N, Sujiva, S, & Tangdhanakanond, K.(2016) .Development of an evaluation capacity-building program for nurse teachers in students' practicum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 344-53.
- Kula, Ş.G. (2009). *Araştırmaya dayalı fen öğrenmenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri, başarıları, kavram öğrenmeleri ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Laksana, D. N. L., Dasna, W. I., & Degeng, N. S. I. (2019). The effects of inquiry-based learning and learning styles on primary school students' conceptual understanding in multimedia learning environment. *Journal of Baltic Science Education*, 18(1), Continuous. presented at the February/2019. doi:https://doi.org/10.33225/jbse/19.18.51
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEBYayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı I (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction-what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of research in science teaching*, 47(4), 474-496.
- Morrison, J, Frost, J, Gotch, C, McDuffie, AR, Austin, B, & French, B. (2020). Teachers role in students learning at a project-based stem high school: implications for teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*.
- Muliati, U.S. (2020). Promoting Discovery Learning Method for EFL Students in Reading Comprehension. Exposure. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 9(2), 370- 382.
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Nasution, W. N. . (2018). The effects of inquiry-based learning approach and emotional intelligence on students' science achievement levels. *Journal of Turkish Science Education*, 15(4), 104–115.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and The National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Obon, A. M., & Rey, K. A. M. (2019). Analysis of multiple-choice questions (mcqs): item and test statistics from the 2nd year nursing qualifying exam in a university in cavite, philippines. *In Abstract Proceedings International Scholars Conference*, 7(1), 499-511.
- Oral, I., & Erkilic, M. (2022). Investigating the 21st -Century Skills of Undergraduate Students: Physics Success, Attitude, and Perception: Research Article. *Journal of Turkish Science Education*, 19(1), 288–305.
- Oral, I. & Tasci, A. N.(2019). The relationship between students' multiple intelligences areas, gender, number of siblings and physics success. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 6(46), 3995-4008., Doi: 10.26450/jshsr.1614.
- Ormancı, Ü. ve Balım, A. G. (2019). *Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı. Fen Öğretiminde Yenilikçi Yaklaşımlar* Ankara: Anı.
- Özcan, C. (2022). *Çevrimiçi rehberli araştırma yaklaşımının altıncı sınıf fen öğrencilerinin başarı, bilimsel süreç ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pedaste, M, Maetos, M, & Siiman, L.(2015). Phases of inquiry-based learning : Definitions and the inquiry cycle, *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Pizzolato, N., Fazio, C., & Battaglia, O. R. (2014). Open inquiry-based learning experiences: A case study in the context of energy exchange by thermal radiation. *European Journal of Physics*, 35(1), 1–16.

- Rambe A. , Silalah, A. & Sudrajat. A.(2019). The Effect of Guided Inquiry Learning Model and Critical Thinking Skills on Learning Outcomes Yusri. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 488,151-155
- Sağdıç, M. (2018). *Rehberli sorgulama öğretim modeline göre fen öğretiminin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi: Kuvvet ve enerji ünitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Sakar, Ç. (2010) *Araştırmaya Dayalı Kimya Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ,Konya.
- Sandika, B., & Fitrihidajati, H. (2018). Improving creative thinking skills and scientific attitude through inquiry-based learning in basic biology lecture toward students of biology education. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(1), 23-28.
- Sarioglan, A. B. & Gedik, I., (2020). Investigated effects of guided inquiry-based learning approach on students' conceptual change and durability. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(4), 674-685
- Schramm JW, Jin, H, Keeling, EG, Johnson, M, & Shin, HJ. (2017).Improved Student Reasoning About Carbon-Transforming Processes Through Inquiry-Based Learning Activities Derived from an Empirically Validated Learning Progression. *Research in Science Education*, vol. 48, pp. 887–911.
- Stockdale, J, Hughes, C, Stronge, S, & Birch, M,(2019).Studies in Educational Evaluation Motivating midwifery students to digitalise their enquiry-based learning experiences : An evaluative case study. *Studies in Educational Evaluation*, 60,59–65.
- Suardana,I.N., Selamat, K. Sudiatmika, A A I A R, Sarin, P. & Devi, N L P L.(2019). Guided inquiry learning model effectiveness in improving students' creative thinking skills in science learning. *Journal of Physics: Conference Series* ,1317/1/012215,
- Thaiposri, P & Wannapiroon, P. (2015). Enhancing students' critical thinking skills through teaching and learning by inquiry-based learning activities using social network and cloud computing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 174, pp. 2137-44.
- Treagust, D. F., & Chandrasegaran, A. L. (2007). The Taiwan national science concept learning study in an international perspective. *International Journal of Science Education*, 29(4), 391–403.
- Trundle, K. C., Atwood, R. K., Christopher, J. E., & Saçkes, M. (2010). The effect of guided inquiry-based instruction on middle school students' understanding of lunar concepts. *Research in Science Education*, 40(3), 451-478.
- Varlı, B. (2018). *Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen başarısı, sorgulama, üst biliş ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Vebrianto, R.(2012). The Effectiveness of Using Various Teaching Media in Improving Science Process Skills Among Students. *Malaysian Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- Villagonzalo, E. C. (2014). *Process oriented guided inquiry learning: An effective approach in enhancing students' academic performance*. DLSU Research Congress, De La Salle University, Manila, Philippines.
- Voogt, J., & Knezek, G. (Eds.). (2008). *International handbook of information technology in primary and secondary education*. (Vol. 20) Springer Science & Business Media. Berlin, Heidelberg, New York.
- Wu, H. K. & Hsieh, C. E. (2006).developing sixth graders' inquiry skills to construct explanations in inquiry based learning environment. *International Journal of Science Education*, 28(11), 1289-1313.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*.Ankara: Seçkin.
- Zilka, G. C. (2022). The tutor's role in the online training of preservice teachers: Tutor and tutee perspectives. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 19, 71-93.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 162-179

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 23.11.2021

Kabul Tarihi: 29.12.2022

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 162-179

Article Type: Research Article

Submitted: 23.11.2021

Accepted: 29.12.2022

ISSN: 2619-9408

TASARRUF ETME DAVRANIŞININ ALTINDA YATAN PSİKOLOJİK FARKLILIKLAR*

Türkay ŞAHİN* Tuna ÇAKAR Seyit ERTUĞRUL*** Cem YIĞMAN******

Öz

Bireyler, psikolojik özelliklere bağlı olarak para idaresi davranışları bakımından farklılaşırlar. Bu özellikler bireyleri finansal olarak olumlu veya olumsuz davranışlar sergilemeye yönlendirebilir. Bir para idaresi davranışı olarak tasarruf etme davranışı; tasarrufun süresi, tarzı ve tasarruf davranışının altındaki motivasyon bakımından, farklı psikolojik öncüllere sahiptir. Bu araştırmada, tasarruf etme davranışının zamansal tarafına, düzenli tasarruf etme davranışına odaklanıldı. Araştırmanın örneklemi, 18 yaşın üstündeki 238 bireyden oluşuyordu. Katılımcılar; kişilik özellikleri, benlik saygısı, materyal ve paraya atfedilen değer, kompulsif ve anlık satın alım yatkınlıkları, öz-kontrolün farklı boyutları ve dürtüsellğe odaklanan psikolojik ölçekleri ve finansal okuryazarlığa, bilgiye ve davranışlara odaklanan anketleri doldurdular. İstatistiksel analizler, düzenli olarak bir miktar tasarruf eden ve etmeyen insanlar arasında ortalama anlık satın alım, kompulsif satın alım, dürtüsellik, elde tutma-zaman ve dışadönüklük farklılıkları olduğunu gösterdi. Ayrıca, binary lojistik regresyon modeli, elde tutma-zaman, dürtüsellik, dışadönüklük, uyumluluk ve yaşantısal öz-kontrol değişkenlerinin tasarruf eden ve etmeyen insanları anlamlı bir şekilde ayırdığını gösterdi. Katılımcıların finansal özellikleri, sonuçlar hakkında içgörüler sağladı.

Anahtar Kelimeler: Para idaresi, finansal davranış, tasarruf etme davranışı, kişilik.

Underpinnings of Psychological Differences from the Point of Saving Behavior

Abstract

Individuals differ in terms of money management behaviors based on psychological characteristics. These characteristics may lead individuals to act in financially favorable or unfavorable fashions. Saving behavior, as a subbranch of money management behavior, has a variety of different psychological antecedents depending on the duration, style, and intention. In the current research, we primarily focused on the temporal aspect of saving, regular saving behavior. The sample consisted of 238 individuals above the age of 18. Participants filled out psychological surveys measuring personality traits, self-esteem, the value attributed to the materials and money, compulsive and impulsive buying tendencies, different aspects of self-control, and impulsiveness, besides financial surveys focusing on financial literacy, financial knowledge, and financial practices. Statistical analysis showed that there were significant differences between the individuals who save regularly and those who do not in terms of average impulsive buying, compulsive buying, impulsivity, retention-time, and extraversion scores. Also, the binary logistic regression model indicated that time-retention, impulsivity, extraversion, agreeableness, and experiential self-control

* Master's Student, MEF University, Psychology Department, sahintur@mef.edu.tr, ORCID:0000-0002-7722-7233

** Asst. Prof., MEF University, Computer Engineering Department, cakart@mef.edu.tr, ORCID:0000-0001-8594-7399

*** Master's Student, MEF University, Informatics Technologies Department, ertugruls@mef.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0828-7336

**** Master's Student, Sabancı University, Business Analytics Department, cemyigman@sabanciuniv.edu, ORCID: 0000-0002-6972-9778

can successfully discriminate between savers and non-savers. Financial characteristics of participants provided further insights about the results.

Keywords: Money management, financial behavior, saving behavior, personality.

Introduction

Research about the concept of saving was usually conducted by experts in economics a decade ago (Nyhus & Webley, 2001), but attempts to reveal behavioral and cognitive aspects of the antecedents of saving behavior increased rapidly over the last decade. Saving can be defined as avoiding expenditures for a time interval to benefit from later consumption opportunities (Wärneryd, 1989). As reported by Nyhus and Webley (2001), saving behavior has different styles and the antecedents of each style might differ based on psychological characteristics. In this respect, the form of saving can be examined through three different aspects namely duration, style, and intention. None of the aspects can provide a broad perspective on their own, which ultimately requires further attention from the researcher on the combination of these aspects together. Duration accompanies the timespan which the saving behavior occurs, style accompanies which financial tools are used throughout the saving process, and intention accompanies whether saving behavior is performed consciously. At first look, longer durations, complex financial tools, and intentionality seem like strong predictors of overall saving amount, which in fact do not have to be. For instances, one may save regularly but spend more than savings; on contrary, another may save huge amounts in a restricted period of time. One may save through complex but risky financial tools and lose the savings; on contrary, another may simply put money into a bank account. Again, one may intentionally save a small amount but another may simply forget a huge amount put aside. Current study mainly concentrates on the psychological factors contributing to regular saving behavior, regardless of the style, intention, and amount. Previous research on regular saving behavior emphasized the importance of demographic factors such as income, number of family members, number of children, number of money-making individuals in a family, type of savings, repayment of loans, employment type, health status, education, and age (Balasubramanian, 2015; Fisher & Anong, 2012). Also, individuals saving for either retirement or the emergent situations were more likely to have a regular saving pattern (Fisher & Anong, 2012). To our knowledge, no research created a single predictive model for regular saving behavior with a considerable amount of demographic, financial, and psychological variables.

Psychological Aspects of Saving

Money management is a financial behavior that includes saving, making budgets, and spending; and it is related to personality characteristics. Conscientious individuals have a great ability to manage their own finances even after controlling for demographic variables and this relationship originated from positive financial attitudes and future orientation. Conscientiousness was the trait that has the highest explanatory power in terms of money management and financial planning skills among all personality traits included in the Big Five personality model (Donnelly et al., 2012; Ghaffar et al., 2022); it also indirectly supports savings and undermines impulsive buying (Asebedo et al., 2019; Fenton-O’Creevy & Furnham, 2020). Among households, having an emotionally stable householder was increasing liquid savings and individual savings besides decreasing impulsive buying and delay in retirement savings. On contrary, neurotic individuals were more likely to make financial plans. In households involving just couples, extraversion was found to be related to economizing less along with worse financial planning and spending skills. Introversion, on the other hand, is related to delaying retirement savings (Piotrowska, 2019). In households lacking partners, agreeableness was negatively associated with liquid savings. In the case of total savings, emotional stability showed positive and autonomy showed negative

relationships. Emotional stability also had a positive relationship with having saving plans and openness to new experiences trait indirectly decreases saving behavior (Asebedo et al., 2019; Fenton-O’Creevy & Furnham, 2020; Ghaffar et al., 2022; Nyhus & Webley, 2001).

H₁: Conscientiousness trait will positively, whereas the rest of the personality traits will negatively predict regular saving behavior.

Valuing materials is generally associated with unfavorable financial outcomes. Perhaps, the properties of material values signal where the specific set of tendencies which eventually lead to these outcomes originated from. Richins and Dawson (1992) referred to three components of materialism that were frequently used throughout the literature, compiled from different scientific perspectives: Evaluating success from the perspective of quantity and quality of the material goods owned, considering material goods as a key for reassurance, and well-being, and material goods being of capital importance in materialists’ life. Individuals with low material values tend to be budgeters, have mutual funds which can be evaluated as a favorable attitude for saving, and have less credit cards compared to their highly materialistic counterparts (Watson, 2003). In accordance with the other findings, individuals high on materialism had an inclination toward indebtedness and making fewer saving decisions (Flores & Vieira, 2014; Pangestu & Karnadi, 2019). However, in the case of retirement savings, materialist individuals are not different from their non-materialist counterparts (Kimiyağahlam et al., 2019)

H₂: Material values will negatively predict regular saving behavior

Notion of self-esteem deals with how individuals evaluate themselves in a broad range of dimensions (Rosenberg, 1965). Although self-esteem fell short of predicting impulsive buying tendencies which may potentially negatively contribute to saving behavior, there was a significant negative association between these constructs (Silvera et al., 2008). Self-esteem was a significant predictor of money management skills for young adults, higher self-esteem scores indicated better ability for money management (Juen et al., 2013) and it could predict the amount of savings both directly and indirectly through financial knowledge (Tang & Baker, 2016). Besides, high self-esteem individuals invest and take risks more (Sekścińska et al., 2021).

H₃: Self-esteem will positively predict regular saving behavior.

Both impulsive and compulsive buying behaviors reflect nonoptimal purchasing tendencies (Faber & O’Guinn, 1992; Rook & Fisher, 1995) and were frequently associated with adverse financial practices besides outcomes accordingly. According to Fenton-O’Creevy and Furnham (2020), individuals with greater household earnings and younger females buy impulsively more. Also, credit card debtors were significantly more likely to have higher compulsive and impulsive buying scores compared to non-debtors (Wang & Xiao, 2009). Impulsive buyers tend to have behavioral patterns involving risky indebtedness (Abrantes-Braga & Veludo-de-Oliviera, 2020). On the other hand, individuals who engage in compulsive buying practices save money for their retirement, especially if they also evaluate money as part of their current status (Piotrowska, 2019). Also, financial literacy undermines impulsive buying practices through self-control (Ayuningtyas & Irawan, 2021).

H₄: Impulsive and compulsive buying behaviors will negatively predict regular saving behavior.

The Money Attitudes Scale developed by Yamauchi and Templer (1982) investigates four distinct types of attitudes (i.e., power-prestige, time-retention, distrust, and anxiety) that individuals have towards money. The distrust factor is characterized by adverse feelings such as uncertainty and doubt on money-related topics, the anxiety factor is about whether the individual considers money as both conservation from and a source of anxiety, the power-prestige factor is related to considering

money as a source of status and success, and time-retention factor is about how well one is prepared for the future financially. The anxiety factor was a negative and the distrust factor was a positive predictor of regularly saving behavior but after adding financial management into the model, distrust became no longer a significant predictor (Hayhoe et al., 2012). Individuals associating money with anxiety, status, and success were prone to gamble more; whereas associating money with distrust makes individuals less likely to perform gambling behavior (Lostutter et al., 2019).

H₅: Time-retention factor will positively, whereas distrust, anxiety, and power-prestige factors will negatively predict regular saving behavior.

UPPS-P Impulsive Behavior Scale was developed for measuring five distinct aspects (i.e., premeditation, perseverance, sensation-seeking, positive urgency, and negative urgency) of impulsive behavior (Cyders et al., 2007). Specifically, the negative urgency factor deals with understanding whether individuals are prone to act without thinking when encountering adverse emotions (Whiteside & Lynam, 2001). Negative urgency was positively associated with compulsive buying behavior and financial management partially mediated this relationship (Alemis & Yap, 2013). Also, impulsiveness could negatively predict pursuing an economic budget (Kidwell et al., 2006).

H₆: Impulsivity will negatively predict regular saving behavior.

Self-control is an important psychological construct when it comes to explaining financial tendencies. For instance, people who have high self-control have significantly preferable financial behaviors compared to those who have low self-control. The degree of self-control positively impacts whether the individuals saved money for the past six months and positively predicts saving behavior in general. Additionally, individuals with lower self-control had more anxiety when it comes to financial topics than their self-controlled counterparts (Strömbäck et al., 2017; Wai, 2020). Among children and adolescents, self-control increases the likelihood of saving but not in preschoolers (Kamawar et al., 2019; Suwatno et al., 2021; Trzcińska et al., 2018)

H₇: All aspects of self-control will positively predict regular saving behavior.

Financially literate individuals were more willing to save (Gilenko & Chernova, 2021), more likely to save (Ariffin et al., 2017; Suwatno et al., 2021; Widyastuti et al., 2016), have savings to be used for emergent situations (Babiarz & Robb, 2013), and save for retirement (Sarpong-Kumankoma, 2021). In parallel, financially illiterate individuals are more likely to be overindebted (Gathergood, 2012).

H₈: Financial literacy will positively predict regular saving behavior.

Method

Procedure

We preferred Qualtrics XM (<https://www.qualtrics.com/>) for the data collection process which is a popular tool for conducting online experiments. The Snowball sampling technique enabled us to reach more participants. Also, individuals working in Tam Factoring were informed about the current experiment through text messages to increase participation. Participants first read the informed consent and the ones who accepted to participate in this experiment started to fill out the questions. Total of 11 surveys including 218 questions with demographic variables were presented to the participants. For each question, we used the forced answer option, in other words, participants had to mark the questions prior to the subsequent questions. The primary motivation of selecting this option was to have a complete data set, because in online experiments, people may choose not to answer questions arbitrarily which

may affect the quality of the data. Statistical analyses were conducted with IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 24th version.

Participants filled Five-Factor Personality Inventory (Goldberg, 1992), Material Values Scale (Richins & Dawson, 1992), Impulsive Buying Scale (Rook & Fisher, 1995), Compulsive Buying Scale (Faber & O'Guinn, 1992), Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965), Self-Control Schedule (Rosenbaum, 1980), Barratt Impulsiveness Scale-11 (Patton et al., 1995), Money Attitudes Scale (Yamauchi & Templer, 1982), Financial Literacy Scale (Van Rooij et al., 2012), certain items from Financial Literacy Diagnostic Survey conducted in Russia (World Bank, 2013), and a series of questions developed by Güler and Tunahan (2017) for assessing some financial characteristics of the participants, respectively. There was also a question focusing on whether participants have a focused or dispersed payment style, in any credit-related payment. The rest of the questions were about demographics, including age, marital status, sex, educational background, and amount of active working years. The dependent variable was the "Do you save regularly?" question rated on two options, either yes or no.

Participants

18 years old or older individuals participated in this experiment. A total of 424 participants started to fill out the surveys. 184 participants did not complete the psychological surveys and two participants were under 18 years old; therefore, they were excluded from the data set. In total, 238 participants (108 females, 113 males, two individuals did not specify, and the rest were missing) individuals participated in this experiment ($M_{\text{age}} = 37.04$, $SD = 11.13$, Range = 19-59). Thirty percent of the participants were 40 years old or older. There were 125 (52.5%) married, and 98 (41.2%) single participants in the data set. Two people did not have an educational background (0.8%), 26 participants had a high school degree (10.9%), 157 participants had a college degree (66.0%), 36 participants had master's degrees (15.1%), and two people had a Ph.D. degree (0.8%). The average working year was 14.67 years with a standard deviation of 10.73, ranging from 0-44 years. One hundred twenty-four (52.1%) participants were paying their credits actively around the time that the experiment was conducted whereas 98 participants (41.2%) were not. Seventy (29.4%) participants indicated that they had a focused credit repayment style (paying for only one credit at a month) whereas 52 (21.8%) participants had a dispersed style.

Materials

Five Factor Personality Inventory

Goldberg (1992) developed the Five Factor Personality Inventory for measuring openness to new experiences, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism. Five-Factor Personality Inventory includes 50 items, 10 items per subscale. Items (e.g., "I get stressed easily" for neuroticism; "I am quiet around strangers" for extraversion; "I feel little concern for others" for agreeableness; "I am always prepared" for conscientiousness; "I use difficult words" for openness to new experiences) were scored on a 5-point Likert scale (1 = Very inaccurate, 5 = Very accurate). Tatar (2017) translated Five Factor Personality Inventory into Turkish and the Cronbach's alpha value of each subscale except openness to new experiences reached adequate levels ($\alpha = 0.760$ for neuroticism; $\alpha = 0.757$ for extraversion; $\alpha = 0.731$ for agreeableness; $\alpha = 0.794$ for conscientiousness; $\alpha = 0.678$ for openness to new experiences).

Buying Impulsiveness Scale

Rook and Fisher (1995) developed a 9-item unidimensional Buying Impulsiveness Scale for measuring the inclination of individuals to purchase goods "spontaneously, unreflectively, immediately, and kinetically". Items (e.g., "Sometimes I am a bit reckless about what I buy.") were scored on a 5-

point Likert scale (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree). Turkish version of Buying Impulsiveness Scale by Okutan et al. (2013) reached adequate Cronbach's alpha value ($\alpha = 0.860$).

Compulsive Buying Scale

Faber and O'Guinn (1992) developed a 7-item unidimensional Compulsive Buying Scale. Items (e.g., "If I have any money left at the end of the pay period, I just have to spend it.") were scored on a 5-point Likert scale (1 = Never, 5 = Very often). Turkish version of the Compulsive buying scale by Okutan et al. (2013) reached adequate Cronbach's alpha value ($\alpha = 0.830$).

Self-Control Schedule

Rosenbaum (1980) developed a 36-item Self-Control Schedule for measuring three aspects of self-control as follows: Redressive self-control, reformative self-control, and experiential self-control. Items (e.g., "I often find it difficult to overcome my feelings of nervousness and tension without any outside help." for experiential self-control; "When I do a boring job, I think about the less boring parts of the job and the reward that I will receive once I am finished." for reformative self-control; "Often by changing my way of thinking I am able to change my feelings about almost everything." for redressive self-control) were scored on 6-point Likert scale (-3 = Very uncharacteristic of me, extremely nondescriptive, +3 = Very characteristic of me, extremely descriptive). Duyan et al. (2012) translated Self-Control Schedule into Turkish, and the Cronbach's alpha value reached adequate levels ($\alpha = 0.836$ for experiential self-control; $\alpha = 0.758$ for reformative self-control; $\alpha = 0.725$ for redressive self-control).

Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11)

Patton et al. (1995) revised the Barratt Impulsiveness Scale (BIS-10) and developed a 30-item BIS-11 for measuring impulsiveness on six dimensions as follows: Attention, motor, self-control, cognitive complexity, perseverance, and cognitive instability. Items (e.g., "I plan tasks carefully.") were scored on a 4-point Likert scale (1 = Rarely/Never, 4 = Almost Always/Always). Güleç et al. (2008) translated BIS-11 into Turkish, and the overall Cronbach's alpha value reached adequate levels whereas all the subscales except the first second-order factor did not reach by themselves ($\alpha = 0.780$ for undergraduates; $\alpha = 0.810$ for psychiatric patients; calculated overall for the scale).

Money Attitude Scale

Yamauchi and Templer (1982) developed a 29-item Money Attitude Scale for measuring whether individuals consider money as a source of power-prestige, distrust, anxiety, and time-retention. Items (e.g., "I behave as if money were the ultimate symbol of success." for power-prestige; "After buying something, I wonder if I could have gotten the same for less elsewhere." for distrust; "I show signs of nervousness when I don't have enough money" for anxiety; "I have money available in the event of another economic depression." for time-retention) were scored on 5-point Likert scale (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree). We acquired the Turkish translation of the Money Attitude Scale from Süer et al. (2017).

Rosenberg Self-Esteem Scale

Rosenberg (1965) developed the 10-item Rosenberg Self-Esteem Scale. Items (e.g., "I am able to do things as well as most other people.") were scored on a 4-point Likert scale (1 = Strongly disagree, 4 = Strongly agree). Çuhadaroğlu (1986, as cited in Özgüngör & Paksu, 2017) adapted the scale into Turkish.

Material Values Scale

Richins and Dawson (1992) developed an 18-item Material Values Scale for measuring three aspects of material values as follows: Success, centrality, and happiness. Items (e.g., “Some of the most important achievements in life include acquiring material possessions.” for success, “I usually buy only the things I need.” for centrality, and “I have all the things I really need to enjoy life.” for happiness) were scored on 5-point Likert scale (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree). In the Turkish adaptation study by Ünal et al. (2013) two factors were extracted, and the overall Cronbach’s alpha value reached adequate levels ($\alpha = 0.733$).

Data Analysis

Statistical analyses were conducted with IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 24th version.

Research Ethics

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Ethics Committee Decision

MEF University Ethics Committee, 14.12.2020, E-47749665-050.01.04-893

Results

Internal Consistency Analyses

Cronbach’s alpha analysis was conducted to assess whether the internal consistencies of the scales were adequate. Five-Factor Personality Inventory showed good overall internal consistency levels except Openness to New Experiences subscale ($\alpha = .865$ for extraversion, $\alpha = .876$ for emotional stability, $\alpha = .851$ for conscientiousness, $\alpha = .724$ for agreeableness, and $\alpha = .633$ for openness to new experiences). In the Turkish adaptation of the Material Values Scale, two factors were extracted differently than the original version and one of the factors did not reach adequate levels; therefore, scores were calculated overall. Material Values Scale, Impulsive Buying Scale, Compulsive Buying Scale, and Rosenberg Self-Esteem scale showed high internal consistencies ($\alpha = .869$, $\alpha = .851$, $\alpha = .846$, and $\alpha = .882$ respectively). The Self-Control Schedule includes redressive self-control, reformative self-control, and experiential self-control and all the subscales showed adequate internal consistency levels ($\alpha = .809$, $\alpha = .839$, $\alpha = .755$ respectively). In the Turkish adaptation study of the Barratt Impulsiveness Scale-11, Cronbach’s alpha value of the subscales did not reach adequate levels, but the overall internal consistency was high ($\alpha = .838$). Lastly, Money Attitudes Scale showed adequate levels of internal consistency levels ($\alpha = .881$ for power-prestige, $\alpha = .919$ for time-retention, $\alpha = .703$ for anxiety, and $\alpha = .782$ for distrust).

Financial Characteristics

Considering the aim of the experiment, it is crucial to understand the general financial tendencies of the participants to have a better insight into how far the findings can be generalized. We asked a total of seven questions to the participants regarding financial literacy as presented in Table 1. People with low financial literacy, classified as having answered three questions or less correctly were occupying 33.2% of the all sample whereas 66.8% of the sample was having high financial literacy. Most people could correctly answer five questions whereas only six participants could not correctly answer any of those questions about financial literacy as presented in Table 1.

Table 1. Frequency and Percentage Distribution of Financial Literacy Questions

Total True Answers	Frequency	Percentage
0	6	2.5%
1	13	5.5%
2	22	9.2%
3	38	16.0%
4	44	18.5%
5	51	21.4%
6	43	18.1%
7	21	8.8%
Total	238	100%

Note. The style of the table was obtained from Güler and Tunahan (2017).

The content of the questions was presented in Table 2. There was a variety of questions that measures different aspects of financial literacy. For each content, there was only one question. Although participants thought that they knew the answer to the mathematical ability question, it is apparent that participants mostly struggled with that by far. On the other hand, the most correctly answered question was about the time value of money, correctly answered by more than 2/3 of all sample.

Table 2. Content and Correctness Distributions of the Financial Literacy Questions

Content of the Question	True		False		I don't know	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
Mathematical Ability	106	44.5%	117	49.1%	15	6.3%
Interest Account	144	60.5%	75	31.5%	19	8.0%
Inflation Effect	166	69.7%	28	11.7%	44	18.5%
Time Value of Money	169	71.0%	45	18.9%	24	10.1%
Money Error	121	50.8%	92	38.6%	25	10.5%
Stock Knowledge	155	65.1%	54	22.7%	29	12.2%
Investment Diversification	146	61.3%	60	25.2%	32	13.4%

Note. The style of the table was obtained from Güler and Tunahan (2017).

Participants answered how well they know about seven different financial concepts and indicated their knowledge level ranging from one to three, with a no answer option, presented in Table 3. In general, participants were more knowledgeable about the delay interest rate and minimum payment amount; in contrast, less knowledgeable about default interest and interest rate cut fee.

Table 3. Knowledge Levels of Financial Concepts

	I know well	I know, but not in detail	I don't know at all	No answer
Monthly Statements	154 (64.7%)	47 (19.7%)	25 (10.5%)	12 (5%)
Default Interest	124 (52.1%)	57 (23.9%)	45 (18.9%)	12 (5%)

Trade Interest Rate	173 (72.7%)	35 (14.7%)	18 (7.6%)	12 (5%)
Delay Interest Rate	199 (83.6%)	22 (9.2%)	5 (2.1%)	12 (5%)
Minimum Payment Amount	207 (87.0%)	14 (5.9%)	5 (2.1%)	12 (5%)
Repayment Schedule	190 (79.8%)	31 (13.0%)	5 (2.1%)	12 (5%)
Interest Rate Cut Fee	151 (63.4%)	53 (22.3%)	22 (9.2%)	12 (5%)

Note. The style of the table was obtained from Güler and Tunahan (2017).

Participants were also asked to indicate the most important elements that they consider while choosing a personal loan. Results showed that most participants rely on interest, commission, and other expenses at the same time compared to the other options. In contrast, insurance was the least chosen option, as chosen by just one participant as presented in Table 4.

Table 4. The Most Important Factors for Personal Loans

	Frequency	Percentage
Interest Rate	67	28.2%
Filing Fee	6	2.5%
Insurance	1	0.4%
Interest + Commission + Other Expenses	154	64.7%
No Answer	10	4.2%

Note. The style of the table was obtained from Güler and Tunahan (2017).

There were 173 (72.7%) participants who indicated that they were regularly saving money whereas the rest of the participants 65 (27.3) indicated that they did not. Participants who committed regularly saving behavior indicated the reason among seven different statements and were asked to rank these statements from one to three. As indicated in Table 5, most individuals save for hard days and unexpected expenditures in the first place by far, and the motivation of increasing the current life standards followed this statement. On the other hand, saving for tradition, loving, and children were the least chosen options.

Table 5. Reasons for Saving Behavior

	1	2	3
For hard days and unexpected expenditures	109 (66.1%)	30 (18.2%)	18 (10.9%)
For retirement	8 (4.8%)	41 (24.8%)	23 (13.9%)
For my children	3 (1.8%)	16 (9.7%)	45 (27.3%)
For increasing my life standards in future	28 (17.0%)	47 (28.5%)	40 (24.2%)
I love saving rather than spending	1 (0.6%)	1 (0.6%)	6 (3.6%)
To be independent and making choices individually	16 (9.7%)	28 (17.0%)	30 (18.2%)
There is no reason, it is a tradition	1 (0.6%)	3 (1.8%)	3 (1.8%)

Note. 1, 2, and 3 indicates the rank of the options. Ratios were valid percentages.

Most individuals who did not save seemingly could not perform this behavior due to their income, as indicated by almost 2/3 of all samples. On the other hand, not being able to resist shopping and thinking that saving is pointless are less favorable reasons for not saving as compared to a loss of trust in financial institutions and income, as indicated in Table 6.

Table 6. Reasons for not Saving

	1	2	3
I don't trust financial institutions	10 (15.9%)	16 (25.4%)	19 (30.2%)
I can't save due to my income	41 (65.1%)	14 (22.2%)	3 (4.8%)
I think saving is pointless	3 (4.8%)	13 (20.6%)	23 (36.5%)
I can't resist shopping	5 (7.9%)	12 (19.0%)	14 (22.2%)

Note. 1, 2, and 3 indicates the rank of the options. Ratios were valid percentages.

Participants indicated what they would potentially do if their income ran out before the next payday. Among both groups, participants tended to decrease their expenditures and start saving in general. On the contrary, participants also reported that they would use credit cards. Obviously, non-savers tended to use credit cards and bank credits more than their saver counterparts. Using savings and working more and doing an additional job were preferable among savers compared to non-savers. Also, one other important issue was that 1/3 of the non-savers also indicated that they would use savings. This tendency clearly showed that although non-savers do not save regularly, they had savings too. Results were presented in Table 7.

Table 7. The Actions Taken Towards Lack of Money

	Savers	Non-Savers
Decreasing expenditures and saving	133 (76.9%)	45 (69.2%)
Borrowing from inner circle	19 (11.0%)	10 (15.4%)
Using savings	90 (52.0%)	21 (32.3%)
Using credit cards	71 (41.0%)	41 (63.1%)
Selling marketable	12 (6.9%)	2 (3.1%)
Using bank credit	23 (13.3%)	14 (21.5%)
Taking loan from usurers with high interest	0 (0.0%)	1 (1.5%)
Working overtime or doing extra work	44 (25.4%)	10 (15.4%)

Note. Ratios were valid percentages. This question was asked in multiple choice format.

Participants indicated how they developed their money management skills as presented in Table 8. Among both groups, family members were the source of money management skills. The ratio is similar among groups in the college dimension as well. Savers learned from books and magazines rather than their friends whereas non-savers exhibited a reverse pattern.

Table 8. Where Participants Learned Money Management Skills

	Savers	Non-Savers
Family	129 (74.6%)	53 (81.5%)

College	29 (16.8%)	9 (13.8%)
Friends	31 (17.9%)	18 (27.7%)
Books and magazines	43 (24.9%)	12 (18.5%)

Note. Ratios were valid percentages. This question was asked in multiple choice format.

Principal Findings

Since the dependent variable was categorical, we preferred to calculate the mean scores for each scale and subscale rather than using cut-off points for the analyses. In line with our purpose, we converted the Self-Control Schedule to a 6-point Likert scale ranging from one to six. Also, we calculated the overall mean score for the Material Values Scale and Barratt Impulsiveness Scale-11 since at least one of the subscales did not exceed the adequate internal consistency level. To control the family-wise error rate for avoiding inflation of type-1 error, we used Bonferroni Adjustment. There were 15 planned t-tests; therefore, the new α level became 0.003.

A series of independent samples t-test was conducted with dependent variable of “Do you regularly save money?” question and independent variables of means of scales mentioned in the procedures section to fully understand whether there was a statistically significant difference between groups of people who save money and who do not. There were significant differences between groups in terms of impulsive buying scores $t(238)=4.170, p<.001$, such that people who save regularly ($M=3.87, SD=.67$) had significantly higher impulsive buying scores compared to people who do not ($M=3.44, SD=.77$); compulsive buying scores $t(238)=4.045, p<.001$, such that people who save regularly ($M=4.53, SD=.52$) had significantly higher compulsive buying scores compared to people who do not ($M=4.15, SD=.70$); impulsivity scores $t(238)=4.255, p<.001$, such that people who save regularly ($M=3.20, SD=.31$) had significantly higher impulsivity scores compared to people who do not ($M=3.00, SD=.34$); retention-time scores $t(238)=-5.243, p<.001$, such that people who save regularly ($M=1.98, SD=.78$) had significantly lower scores compared to people who do not ($M=2.58, SD=.81$); extraversion scores $t(238)=-3.206, p=.002$, such that people who save regularly ($M=2.34, SD=.72$) had significantly lower scores compared to people who do not ($M=2.66, SD=.66$). There were no significant differences between savers and non-savers in terms of material values, self-esteem, power-prestige, distrust, anxiety, agreeableness, conscientiousness, openness to new experiences, emotional stability, and self-control scores.

To understand whether there is a relationship between financial literacy and saving behavior, we used cut-off points determined for financial literacy scores. Individuals who correctly answered three or less questions were classified as financially illiterate whereas those who correctly answered four or more questions were classified as financially literate. Then, we conducted a chi-square test of independence to determine whether there was a relationship between dichotomous financial literacy and saving variables. Results showed that there was no relationship $X^2(1, N = 228) = 1.119, p<.29$, which meant that both financially illiterate and literate individuals were equally likely to save regularly.

We run binomial logistic regression analysis to see whether demographic variables could successfully predict regularly saving behavior as presented in Table 9.

Table 9. Demographic Variables Predicting Regularly Saving Behavior

SVariable	B	SE	OR	95% CI		p
				Lower	Upper	

Constant	15.383	38.891				
Gender ^a	-.435	.322	.647	.344	1.218	.177
Marital Status ^a	.289	.367	1.335	.650	2.741	.432
Educational Status ^a	-.125	.303	.882	.487	1.598	.680
Age ^b	-.004	.051	.996	.901	1.101	.937
Working Year ^b	.013	.050	1.013	.919	1.117	.794

^aGender, marital status, and educational status were categorical variables. Specifically, gender and marital status were dichotomous and educational status had seven categories as follows: Elementary School Degree, Secondary School Degree, High School Degree, Bachelor's Degree, Master's Degree, PhD. Degree, and No Degree.

^bAge and working year were continuous variables.

As results indicated, none of the demographic variables including gender, marital status, educational status, age, and working year were significant predictors of regular saving behavior. Therefore, we did not add demographic variables in the second binomial logistic regression model.

To test our hypotheses, we conducted a binomial logistic regression again. Predictor variables were personality traits, material values, self-esteem, self-control, compulsive buying, impulsive buying, money attitudes, and impulsivity and the criterion variable was "Do you save regularly?" question with the answers of either "yes" or "no". Results of the binomial logistic regression analysis was presented in Table 10.

Table 10. Binomial Logistic Regression Predicting the Regular Saving Behavior

Variable	B	SE	OR	95% CI		p
				Lower	Upper	
Constant	12.292	4.062				
Impulsive Buying	-.001	.343	.999	.510	1.956	.997
Compulsive Buying	-.673	.388	.510	.238	1.091	.083
Self-Esteem	.274	.483	1.315	.511	3.388	.570
Power-Prestige ^a	.031	.374	1.031	.495	2.148	.934
Time-Retention ^a	.840	.266	2.317	1.375	3.903	.002
Distrust ^a	.304	.381	1.356	.642	2.863	.425
Anxiety ^a	.098	.366	1.103	.538	2.260	.789
Impulsivity ^b	-2.936	.917	.053	.009	.320	.001
Extraversion ^c	1.119	.357	3.061	1.520	6.162	.002
Agreeableness ^c	-1.880	.544	.153	.053	.443	.001
Conscientiousness ^c	-.313	.397	.732	.336	1.593	.431
Emotional Stability ^c	.541	.347	1.717	.870	3.388	.119
Openness to New Experiences ^c	.104	.482	1.110	.432	2.852	.829
Material Values ^d	-.852	.444	.427	.179	1.018	.055
Experiential Self-Control ^e	-1.013	.348	.363	.184	.718	.004
Reformative Self-Control ^e	-.412	.448	.663	.275	1.596	.359

Redressive Self-Control ^e	.180	.359	1.197	.592	2.421	.617
Financial Literacy	.437	.398	1.548	.709	3.378	.273

^a Power-Prestige, Time-Retention, Distrust, and Anxiety subscales belong to the Money Attitude Scale.

^b Overall mean score was calculated for Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11) since most of the internal consistency of most of the subscales did not reach adequate levels.

^c Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Emotional Stability and Openness to New Experiences subscales belong to the Big 5 Personality Traits.

^d Overall mean score was calculated for Material Values Scale since the internal consistency of the original subscales did not reach adequate levels.

^e Experiential Self-Control, Reformativ Self-Control, and Redressive Self-Control subscales belong to the Self-Control Schedule.

Firstly, we checked whether the logistic regression model fitted with the data. Hosmer and Lemeshow test indicated that the model successfully fitted [$X^2(8, N=238) = 7.762, p=.466$]. The predictors significantly improved the null model [$X^2(18, N=238) = 74.540, p<.001$]. All predictors explained 38.9% (Nagelkerke R^2) of the variance in regular saving behavior and the model successfully classified 80.3% of the cases (i.e., 94.2% for regular savers and 43.1% for non-savers). Time-retention ($B=.840, SE=.266, Wald=9.972, p=.002$), impulsivity ($B=-2.936, SE=.917, Wald=10.254, p=.001$), extraversion ($B=1.119, SE=.357, Wald=9.816, p=.002$), agreeableness ($B=-1.880, SE=.544, Wald=11.954, p=.001$), and experiential self-control ($B=-1.013, SE=.348, Wald=8.484, p=.004$) were significant predictors of regular saving behavior. Specifically, the odds ratio indicated that for every one-unit increase on time-retention, the odds of not saving regularly increased by a factor of nearly 2.3 [Exp (B)=2.317, 95% CI (1.375, 3.903)]; every one-unit increase on impulsivity, the odds of not saving regularly increased by a factor of nearly .05 [Exp (B)=.053, 95% CI (.009, .320)]; every one-unit increase on extraversion, the odds of not saving regularly increased by a factor of nearly 3 [Exp (B)=3.061, 95% CI (1.520, 6.162)]; every one-unit increase on agreeableness, the odds of not saving regularly increased by a factor of nearly .15 [Exp (B)=.153, 95% CI (.053, .443)]; every one-unit increase on experiential self-control, the odds of not saving regularly increased by a factor of nearly .36 [Exp (B)=.363, 95% CI (.184, .718)]. Impulsive buying, compulsive buying, self-esteem, power-prestige, distrust, anxiety, conscientiousness, emotional stability, openness to new experiences, material values, reformativ self-control, and redressive self-control were not significant predictors of regular saving behavior.

Conclusion

Through this research, we investigated the psychological characteristics of the individuals who regularly save. According to the results of the binomial logistic regression analysis, time-retention and extraversion negatively whereas impulsivity, agreeableness, and experiential self-control positively predicted regularly saving behavior; thus, only H_1 and H_7 were partially confirmed and the rest of the hypotheses were rejected. Besides, the hypotheses regarding time-retention, impulsivity, and agreeableness were significant in the opposite directions.

Time retention is about preparing oneself for the future, financially (Yamauchi & Templer, 1982) and regular saving behavior is a suitable option for this trait. On the other hand, regular savers in our sample have lower time retention scores. The reason behind this might be the amount of money invested overall; the total of money invested for the future might be higher among non-savers, compared to regular savers. In this respect, it is clear that establishing future financial security might be irrelevant to performing regular optimal financial behaviors. Rather, other factors such as the overall amount of

money to be invested, saving style, and intentions come into prominence in the case of financial security. Impulsive individuals engage in such suboptimal financial behaviors as pursuing an economic budget less and engaging in compulsive buying practices (Alemis & Yap, 2013; Kidwell et al., 2006); and agreeable individuals do not prefer to have liquid savings (Nyhus & Webley, 2001) but nevertheless, both impulsive and agreeable individuals were engaging in regular saving behavior more. On the other hand, results regarding extraversion and self-control were in line with the previous literature.

There might be many factors behind the unexpected results. Regular savers within our sample may not perform this action for the sake of future financial security. If an individual saves for being able to purchase goods that do not bring in return more assets or future financial security (e.g., saving to constantly buy more expensive clothes), the psychological characteristics behind this situation might be different from what has been found in previous literature. In furtherance, t-test results showed that regular savers in our sample had significantly higher impulsive and compulsive buying scores and these results may suggest that participants in our sample may have to save for spending more. On the other hand, individuals who did not save regularly also answered the reason behind this situation as they could not save because of their income. So, the issue here may not be related to the saving intention. In this respect, individuals high on impulsiveness and agreeableness might have a tendency to save regardless of the amount, for the sake of spending it on the goods which are in line with their spending tendencies.

It is important to highlight the fact that the term “saving” might not be well understood by the participants. In the context of Turkey, the term saving and investing differentiates, and frequently, individuals who invest do not consider this action as saving. Time-retention subscale is frequently associated with the actions related to financial security. There are a lot of ways to perform acts related to one’s financial security such as investing. In this respect, if an individual invests on a regular basis might not consider this action as a saving behavior which shed light on the seemingly unexpected results regarding this subscale.

In this study, we provided the relationship between a broad range of psychological and financial characteristics in relation to regularly saving behavior. Although some of the findings were not parallel to the existing literature, we contributed it through different dynamics which might be related to this specific form of saving behavior. Further research should consider measuring regular saving behavior in a more detailed way, investigate saving intentions, and ask about the income with the overall wealth to deduce more precisely about saving behavior.

Research and Publication Ethics

In this study, all the rules specified in the Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive were complied with. None of the actions described under the heading of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics in the Directive have been taken.

Ethics Committee Permission

MEF University Ethics Committee, 14.12.2020, E-47749665-050.01.04-893

Conflict of Interest Statement

We have no conflicts of interest to disclosure.

References

- Abrantes-Braga, F. D. M., & Veludo-de-Oliveira, T. (2020). Help me, I can't afford it! Antecedents and consequence of risky indebtedness behaviour. *European Journal of Marketing*, 54(9), 2223-2244. <https://doi.org/10.1108/EJM-06-2019-0455>
- Alemis, M. C. & Yap, K. (2013). The role of negative urgency impulsivity and financial management practices in compulsive buying. *Australian Journal of Psychology*, 65(4), 224-231. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12025>
- Ariffin, M. R., Sulong, Z., & Abdullah, A. (2017). Otudents' perception towards financial literacy and saving behaviour. *World Applied Sciences Journal*, 35(10), 2194-2201.
- Asebedo, S. D., Wilmarth, M. J., Seay, M. C., Archuleta, K., Brase, G. L., & MacDonald, M. (2019). Personality and saving behavior among older adults. *Journal of Consumer Affairs*, 53(2), 488-519. <https://doi.org/10.1111/joca.12199>
- Ayuningtyas, M. F., & Irawan, A. (2021). The influence of financial literacy on Bandung generation Z consumers impulsive buying behavior with self-control as mediating variable. *Advanced International Journal of Business, Entrepreneurship and SMEs*, 3(9), 155-171. <https://doi.org/10.35631/AIJBES.39012>
- Babiarz, P., & Robb, C. A. (2013). Financial literacy and emergency saving. *Journal of Family and Economic Issues*, 35(1), 40-50. <https://doi.org/10.1007/s10834-013-9369-9>
- Balasubramanian, C. (2015). Predicting regular saving behavior of the poor using decision trees-An important input to financial inclusion in India. *Scholedge International Journal of Management & Development*, 2(8), 16-30.
- Cyders, M. A., Smith, G. T., Spillane, N. S., Fischer, S., Annus, A. M., & Peterson, C. (2007). Integration of impulsivity and positive mood to predict risky behavior: Development and validation of a measure of positive urgency. *Psychological Assessment*, 19(1), 107-118. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.19.1.107>
- Donnelly, G., Iyer, R., & Howell, R. T. (2012). The Big Five personality traits, materialism values, and financial well-being of self-described money managers. *Journal of Economic Psychology*, 33(6), 1129-1142. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2012.08.001>
- Duyan, V., Gülden, Ç., & Gelbal, S. (2012). Self-control scale – SCS: Reliability and validity study. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 19-30.
- Faber, R. J. & O'Guinn, T. C. (1992). A clinical screener for compulsive buying. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 459-469. <https://doi.org/10.1086/209315>
- Fenton-O'Creevy, M., & Furnham, A. (2020). Money attitudes, personality and chronic impulse buying. *Applied Psychology*, 69(4), 1557-1572. <https://doi.org/10.1111/apps.12215>
- Fisher, P. J., & Anong, S. (2012). Relationship of saving motives to saving habits. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 23(1), 63-79.
- Flores, S. A. M. & Vieira, K. M. (2014). Propensity toward indebtedness: An analysis using behavioral factors. *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2014.05.001>
- Gathergood, J. (2012). Self-control, financial literacy and consumer over-indebtedness. *Journal of Economic Psychology*, 33(3), 590-602. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.11.006>
- Ghaffar, J. A., Khattak, M. S., Shah, T. A., & Jehangir, M. (2022). Impact of personality traits on financial planning: Empirical evidence from Pakistan. *Journal of Economic and Administrative Sciences*. <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2021-0147>
- Gilenko, E., & Chernova, A. (2021). Saving behavior and financial literacy of Russian high school students: An application of a copula-based bivariate probit-regression approach. *Children and Youth Services Review*, 127, 106122. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106122>
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Güleç, H., Tamam, L., Güleç, M. Y., Turhan, M., Karakuş, G., Zengin, M., & Stanford, M. S. (2008). Psychometric properties of the Turkish version of the Barratt Impulsiveness Scale-11. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 18(4), 251-258.
- Güler, E. & Tunahan, H. (2017). Finansal okuryazarlık: Hane halkı üzerine bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(3), 79-104. <https://doi.org/10.22139/jobs.323261>

- Hayhoe, C. R., Cho, S. H., DeVaney, S. A., Worthy, S. L., Kim, J., & Gorham, E. (2012). How do distrust and anxiety affect saving behavior?. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 41(1), 69-85. <https://doi.org/10.1111/j.1552-3934.2012.02129.x>
- Juen, T. T., Sabri, M. F., Rahim, H. A., Othman, M. A., & Arif, A. M. M. (2013). The influence of financial knowledge, financial practices and self-esteem on money management skills of young adults. *Malaysian Journal of Youth Studies*, 9, 23-37.
- Kamawar, D., Connolly, K., Astle-Rahim, A., Smygwyty, S., & Vendetti, C. (2019). Preschoolers' saving behavior: The role of planning and self-control. *Child Development*, 90(4), 407-420. <https://doi.org/10.1111/cdev.13037>
- Kidwell, B., Brinberg, D., & Turrisi, R. (2006). Determinants of money management behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 33(6), 1244-1260. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01948.x>
- Kimiyagahlam, F., Safari, M., & Mansori, S. (2019). Influential behavioral factors on retirement planning behavior: The case of Malaysia. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 30(2), 244-261. <https://doi.org/10.1891/1052-3073.30.2.244>
- Lostutter, T. W., Enkema, M., Schwebel, F., Cronce, J. M., Garberson, L. A., Ou, B., ... & Larimer, M. E. (2019). Doing it for the money: The relationship between gambling and money attitudes among college students. *Journal of Gambling Studies*, 35(1), 143-153. <https://doi.org/10.1007/s10899-018-9789-4>
- Nyhus, E. K. & Webley, P. (2001). The role of personality in household saving and borrowing behaviour. *European Journal of Personality*, 15(S1), 85-103. <https://doi.org/10.1002/per.422>
- Okutan, S., Bora, B., & Altunışık, R. (2013). Keşifsel satın alma eğilimleri ve bu eğilimlerin plansız, kompulsif ve hedonik satın alma tarzlarıyla olan ilişkisinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(3), 117-136.
- Özgüngör, S., & Paksu, A. D. (2017). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı düzeyine göre akademik başarıyı yordayan değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 111-125.
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51(6), 768-774. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199511\)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-1)
- Pangestu, S., & Karnadi, E. B. (2020). The effects of financial literacy and materialism on the savings decision of generation Z Indonesians. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1743618. <https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1743618>
- Piotrowska, M. (2019). The importance of personality characteristics and behavioral constraints for retirement saving. *Economic Analysis and Policy*, 64, 194-220. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2019.09.001>
- Richins, M. L. & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale development and validation. *Journal of Consumer Research*, 19(3), 303-316. <https://doi.org/10.1086/209304>
- Rook, D. W. & Fisher, R. J. (1995). Normative influences on impulsive buying behavior. *Journal of Consumer Research*, 22(3), 305-313. <https://doi.org/10.1086/209452>
- Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11(1), 109-121. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(80\)80040-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80040-2)
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton University Press.
- Sarpong-Kumankoma, E. (2021). Financial literacy and retirement planning in Ghana. *Review of Behavioral Finance*. <https://doi.org/10.1108/RBF-05-2020-0110>
- Sekścińska, K., Jaworska, D., & Rudzinska-Wojciechowska, J. (2021). Self-esteem and financial risk-taking. *Personality and Individual Differences*, 172, 110576. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110576>
- Silvera, D. H., Lavack, A. M., & Kropp, F. (2008). Impulse buying: The role of affect, social influence, and subjective wellbeing. *Journal of Consumer Marketing*, 25(1), 23-33. <https://doi.org/10.1108/07363760810845381>
- Strömbäck, C., Lind, T., Skagerlund, K., Västfjäll, D., & Tinghög, G. (2017). Does self-control predict financial behavior and financial well-being? *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, 14, 30-38. <https://doi.org/10.1016/j.jbef.2017.04.002>

- Suwatno, S., Waspada, I., & Mulyani, H. (2021). Forming student's saving behaviour through financial literacy, parental financial education, and self-control. *JPAK: Jurnal Pendidikan Akuntansi dan Keuangan*, 9(2), 127-136. <https://doi.org/10.17509/jpak.v9i2.34944>
- Süer, Ö., Baklacı, H. F., & Kocaer, E. (2017). Impact of money attitude on career goals: A survey on undergraduate students. *Ege Academic Review*, 17(4), 527-537.
- Tang, N. & Baker, A. (2016). Self-esteem, financial knowledge and financial behavior. *Journal of Economic Psychology*, 54, 164–176. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2016.04.005>
- Tatar, A. (2017). Büyük Beş-50 Kişilik Testinin Türkçeye çevirisi ve Beş Faktör Kişilik Envanteri Kısa Formu ile karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(1), 51-61.
- Trzcińska, A., Sekścińska, K., & Maison, D. (2021). The role of self-control and regulatory foci in money-saving behaviours among children. *Current Psychology*, 40(1), 344-354. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9944-1>
- World Bank. (2013, September 26). *Financial literacy diagnostic surveys 2008 and 2009 (Panel)*. <https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/1028>
- Ünal, S. & Aslay, F. (2013). Materyalizmin statü tüketimini üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 43-62.
- Van Rooij, M. C. J., Lusardi, A., & Alessie, R. J. M. (2012). Financial literacy, retirement planning and household wealth. *The Economic Journal*, 122(560), 449-478. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2012.02501.x>
- Wai, D. H. P. (2020). *Influencing Factors on Saving Behavior among Staff of Universities in Sagaing* (Doctoral dissertation, MERAL Portal).
- Wang, J., & Xiao, J. J. (2009). Buying behavior, social support and credit card indebtedness of college students. *International Journal of Consumer Studies*, 33(1), 2–10. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2008.00719.x>
- Watson, J. J. (2003). The relationship of materialism to spending tendencies, saving, and debt. *Journal of Economic Psychology*, 24(6), 723-739. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2003.06.001>
- Widyastuti, U., Suhud, U., & Sumiati, A. (2016). The impact of financial literacy on student teachers' saving intention and saving behaviour. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(6), 41-48. <https://www.doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n6p41>
- Wärneryd, K. E. (1989). On the psychology of saving: An essay on economic behavior. *Journal of Economic Psychology*, 10(4), 515-541. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(89\)90041-X](https://doi.org/10.1016/0167-4870(89)90041-X)
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: Using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 669–689. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)
- Yamauchi, K. T. & Templer, D. J. (1982). The development of a Money Attitude Scale. *Journal of Personality Assessment*, 46(5), 522-528. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4605_14

Appendix A

Results of the Correlation Analysis Among the Psychological Measures

Table 11. Correlations of the Study Variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Impulsive Buying Scale	-																
2. Compulsive Buying Scale	.641**	-															
3. Rosenberg Self-Esteem Scale	-.130*	-.248**	-														
4. Power-Prestige Subscale	.260**	.314**	-.179**	-													
5. Time-Retention Subscale	-.241**	-.242**	.109	.060	-												
6. Distrust Subscale	.023	.185**	-.254**	.437**	.239**	-											
7. Anxiety Subscale	.227**	.277**	-.225**	.515**	.164*	.647**	-										
8. Barratt Impulsivity Scale-11	.338**	.344**	-.438**	.393**	-.245**	.275**	.325**	-									
9. Extraversion Subscale	-.024	-.021	.436**	.057	.209**	-.042	.002	-.205**	-								
10. Agreeableness Subscale	-.057	-.052	.368**	-.144*	.140*	-.043	-.069	-.278**	.433**	-							
11. Conscientiousness Subscale	-.138*	-.182**	.452**	-.246**	.140*	-.232**	-.164*	-.642**	.209**	.240**	-						
12. Emotional Stability Subscale	-.164*	-.262**	.569**	-.155*	.038	-.223**	-.275**	-.401**	.402**	.232**	.385**	-					
13. Openness to New Experiences Subscale	-.136*	-.133*	.275**	-.030	.196**	-.027	-.018	-.301**	.387**	.354**	.256**	.184**	-				
14. Material Values Scale	.397**	.387**	-.171**	.658**	.006	.228**	.433**	.321**	.084	-.181**	-.188**	-.215**	.009	-			
15. Experiential Self-Control Subscale	-.227**	-.252**	.489**	-.309**	.018	-.389**	-.384**	-.508**	.278**	.157*	.422**	.637**	.177**	-.289**	-		
16. Reformative Self-Control Subscale	-.098	-.162*	.401**	-.166*	.305**	-.057	-.048	-.487**	.306**	.281**	.501**	.269**	.363**	-.191**	.262**	-	
17. Redressive Self-Control Subscale	-.020	-.091	.458**	-.157*	.134*	-.053	-.153*	-.300**	.245**	.335**	.373**	.355**	.274**	-.191**	.330**	.674**	-

Note. * Indicates $p < .05$. ** indicates $p < .01$



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 180-194

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 08.07.2022

Kabul Tarihi: 18.11.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 180-194

Article Type: Research Article

Submitted: 08.07.2022

Accepted: 18.11.2022

AROMATERAPİ UYGULAMALARININ ALGILANAN STRES DÜZEYİ ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ: İTİR (PELARGONIUM GRAVEOLENS) UÇUCU YAĞI

Burcu YAVUZ* Ali ESGİN**

Öz

Bu araştırma ıtır (pelargonium graveolens) uçucu yağının aromaterapi uygulamalarıyla algılanan stres düzeyi üzerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma İstanbul ilinde yaşayan, aktif olarak çalışan, 25 yaş üstü, üniversite mezunu toplam 93 kadın ve erkek katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Demografik Bilgi Formu ve Algılanan Stres Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada uygulama 30 gün boyunca düzenli olarak sabah ve akşam olmak üzere günde iki kez olacak şekilde baş(şakaklar) ve boyun bölgesine yavaş ve dairesel hareketlerle masaj yağıyla 5 dakika süresince masaj ve ardından 10 dakika inhaler ile koklama şeklinde 2 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Algılanan Stres Ölçeğiyle elde edilen veriler değerlendirildiğinde ıtır uçucu yağı ile yapılan aromaterapi uygulamalarının, Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı ve Algılanan Stres Ölçeği Stres/Rahatsızlık Algısı alt boyutu ile Algılanan Stres Ölçeği toplam puanına deney grubu ön test ile son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ıtır uçucu yağıyla sabah ve akşam baş ve boyun bölgesine yapılan masaj ve inhalasyon uygulamasının algılanan stres düzeyini azaltmada etkili bir uygulama olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Algılanan Stres, ıtır (pelargonium graveolens) uçucu yağı, aromaterapi.

Examination of the Effect of Aromatherapy Applications on Perceived Stress Level: Geranium (pelargonium graveolens) Essential Oil

Abstract

This research has been realized with the aim of examination of stress level perceived geranium (pelargonium graveolens) essential oil by aromatherapy applications. Total 93 women and men, who are actively worker, over the age of 25, university graduate participation to this study. Data of this study, Demographic information form and Perceived Stress Scale that fulfilled by participants before and after application were collected. In the research, quasi experimental design having a group of pretest-posttest design, were used. In the research, the application was carried out in 2 stages, as a 5 minutes massage with massage oil with slow and circular movements on the head (temples) and neck area, twice a day, in the morning and evening, for 30 days, and then sniffing with an inhaler for 10 minutes. When data of Perceived Stress Scale statistically were evaluated, it was specified that total point of aromatherapy applications which are made with geranium essential oil in Perceived Stress Scale Subdimension of Insufficient Self-Efficacy Perceive, Subdimension of Perceived Stress Scale Stres / Disorder Perceive and Perceived Stress Scale has a point different with comparison of experimental group pretest-posttest design and it is so significant ($p<0.05$). In accordance with results obtained from the research, massage which is made with geranium essential oil to head and neck in the morning and evening, and inhalation application have been determined that it is an effective application in reducing the perceived stress level.

Keywords: Perceived stress, geranium (pelargonium graveolens) essential oil, aromatherapy.

* YL Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, bburcu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5003-2970

** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, aliesgin@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0046-1638

Giriş

Değişen yaşam şartları dolayısıyla kişilerin daha fazla uyarana maruz kalması duygu durum değişikliklerinin artmasına neden olmaktadır. Günlük yaşamın bir parçası haline gelen stres, cinsiyet ve yaş ayrımına bakmaksızın toplumun her kesiminin günlük terminolojine yerleşmiş olan bir kavram haline gelmiştir. Bireyin dışarıdan ya da içeriden gelen uyaranla mevcut fiziksel, zihinsel ve psikolojik denge halini değiştiren etki olarak tanımlanan stres, sağlıklı baş etme mekanizmaları uygulanmadığı zaman fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Stresi yönetmekte fizyolojik, zihinsel, davranışsal ve psikolojik olmak üzere birçok yöntem ve uygulama kullanılmaktadır. Stresle başa çıkmak için Aromaterapi uygulamaları güvenli ve tamamlayıcı tedavi yöntemi olarak kullanılmaktadır. Tıbbi ve aromatik bitkilerden elde edilen uçucu yağların fiziksel ve psikolojik iyiliğin korunması ve tedavi edilmesi olarak tanımlanan aromaterapi uygulamalarının kullanımı, Eski Mısır ve Çin tıbbına dayanmaktadır. Anadolu'da ise geleneksel tedavi yöntemi olarak bitkilerin kullanılması Hitit dönemine kadar dayanmaktadır. Yapılan kazı çalışmalarında Hititler dönemine tabletlerinde bulunan tıbbi reçete formüllerinde kayıtlı bitki adları bunun kanıtıdır. Bu dönemde bazı önemli tıbbi bitkilerin drog yapımı için yetiştirildiği de bilinmektedir (Baytop, 1999). Modern aromaterapi uygulamalarıyla birlikte hastanelerde ve kliniklerle de tedavi amaçlı kullanılmaya başlayan uçucu yağlar, stresin fiziksel ve psikolojik etkisini azaltmada oldukça etkilidir. Değişen trendlerle birlikte insanların doğal ürünleri gerek kozmetik gerekse tedavi amaçlı kullanıma ilişkin ilgileri artmakta, artan talep farklı uygulama alanları olan Aromaterapiye yönelik yapılan kanıta dayalı bilimsel çalışmaların da sayısını arttırmaktadır. Aromaterapinin uygulama alanları klinik aromaterapi, estetik aromaterapi, holistik aromaterapi, psicotöropatik uygulamalar olarak sınıflandırılmaktadır. Tamamlayıcı ve bütünsel tedavilerin içerisinde yer alan aromaterapi uygulamaları, Dünya Sağlık Örgütü tarafından da tanınan ve stresi yönetmek için kullanılan uygulamalar arasında yer almaktadır. Strese maruz kalındığında duygudurumdaki negatif yöndeki değişim ve verilen fizyolojik tepkiler (nefes alma hızı, kalp ritmindeki değişiklikler) sempatik sinir sistemini de etkileyerek vücutta salgılanan hormonların değişimine neden olmaktadır. Bu değişim bağışıklık sistemi üzerinde de olumsuz ve baskılayan bir etki yaratmakta, fiziksel rahatsızlıklara da sebep olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı ıtır (*Pelargonium graveolens*) uçucu yağının inhalasyon ve masaj uygulamalarıyla algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Psikoloji biliminde koku uyararı diğer uyaranlara nazaran daha az bilimsel çalışma yapılan uyandır ve ülkemizde bu alanda yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Gül, lavanta uçucu yağlarıyla yapılan çalışmalar mevcutken, ülkemizde ıtır uçucu yağıyla bu alanda yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Bu da çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. İtır uçucu yağı sedatif etkisi olan ve stres düzeyini azaltmada etkisi üzerine bilimsel çalışmalar yapılmış olan gül (*rosa damascena*) uçucu yağı ile benzer kimyasal özellik ve etkiye sahiptir. İtır uçucu yağının gül uçucu yağına nazaran düşük maliyetli olduğu da bilinmektedir. İtır uçucu yağı, düşük maliyeti ve pratik uygulama yöntemi dolayısıyla, bireylerin günlük yaşamı içerisine doğal ve alternatif yöntem olan aromaterapi uygulamalarını bilinçli ve uygun dozlarda dahil etmelerini sağlayarak, ülkemiz bitki florasında yetişen ıtır bitkisinin uçucu yağının tanıtılması ve bu alanda kullanılmasına bilimsel çalışma ile desteklemek ve öncülük etmesi açısından önem taşımaktadır.

Stres

Sözlük anlamı olarak Latince'de 'estricia', Fransızca'da 'estree' sözcüklerinden gelen stres sözcüğü, kelime anlamına bakıldığında zorlama, baskı ve gerilme olarak tanımlanmaktadır (Kaba, 2019: 64). Bir diğer tanımıyla stres, kaynağı içeriden ya da dışarıdan olan, farklı uyaranların meydana getirdiği, fiziksel, zihinsel ve psikolojik tepkileri ortaya çıkararak durumlar olarak belirtilmektedir (Aydın & İmamoğlu, 2001). Hücresel boyuttaki tanımı ise, mikroorganizmanın içerisinde bulunduğu denge durumunu değiştiren faktörlere karşı oluşan tepki olarak tanımlanabilmektedir. Diğer bir tanımı ise,

varolan dengeyi değiştiren i ya da dış etkiler sonucuda ortaya çıkan bedensel ve zihinsel gerginlik durumudur (Gevrekçi, 2018). Kuramsal yaklaşımlara bakıldığında, stres kavramı sağlık psikolojisi içerisinde ilk kez 1926 yılında Hans Selye tarafından kullanılmıştır. Selye stresi ‘bir organizma içerisindeki işlevselliğin bozulması ya da hasarın neden olduğu tüm değişikliklerin toplamı’ ya da ‘vücuttaki yıpranma oranı’ olarak tanımlamıştır (Güzel, 2020). Strese kısa ve uzun süre maruz kalınması sonucunda organizmayı olumsuz etkileyerek fiziksel, psikolojik, zihinsel ve sosyal belirtilerle kendini göstermektedir (Köse, 2013). İnsan için stres, dışarıdan gelen ya da algılan bir tehdit durumuyla baş edebilmek için zihinsel ve bedensel olarak yapılan bir hazırlık sürecidir. Bu hazırlık sırasında sempatik sinir sisteminin aktivasyonu gerçekleşir ve bedende birtakım biyolojik, kimyasal ve fizyolojik değişiklikler meydana gelir (Gevrekçi, 2018). Strese maruz kaldığında sinir, öfke, üzüntü gibi olumsuz duygular hissedilir ve bu olumsuz duygular bir süre sonra fizyolojik değişime yol amaya başlar. Stres altında olan birey öncelikle verdiği tepkiler, daha önceki deneyimlerine, yaşanan duruma karşı hazır bulunuşluğuna, gelen uyarımı algılama şekline, içinde bulunduğu ortamın durumuna göre fiziksel, psikolojik ve davranışsal olarak savaş-kaç tepkisi vermektedir. Fiziksel tepkilerin yanında psikolojik olarak ta korku, endişe, tedirgibilik, gerginlik gibi tepkiler de sergilenebilmektedir (Aydın & İmamoğlu, 2001). 1950 yıllarından itibaren stres psikoloji literatürüne girmeye ve araştırmalarına konu olmaya başlamıştır (Akman, 2004). Yapılan alışmalar, stresin sempatik sinir sistemine olan olumsuz etkisiyle hormonal dengenin değiştiğini, bu değişimin de bağışıklık sistemi üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir (Güzel, 2020). Gün içerisinde maruz kalınan stres düzeyi arttığında ve bireyler sağlıklı bir şekilde stresi yönetip bozulan denge haline geri dnemediğinde, fizyolojik ve psikolojik birçok rahatsızlığın meydana gelmesi olasıdır. Stresi yönetmede fizyolojik, zihinsel, davranışsal ve psikolojik olmak üzere birçok yöntem ve uygulama kullanılmaktadır. Bu uygulamalar arasında, stresin bedende yarattığı olumsuz fiziksel etkiyi azaltmak için uygulanan fiziksel egzersizler (Canpolat, 2006), parasempatik sinir sisteminin aktivasyonunu azaltan, sempatik sinir sistemi devreye girerek beden rahatlamasında rol oynayan nefes egzersizleri (Everly, Lating, 2019), strese maruz kalan kişinin bedeninde meydana gelen tepkinin tersine bir etki yaratma amacıyla uygulanan derin gevşeme teknikleri (Baltaş, Baltaş, 2013), kişinin günlük yaşamda farkında olmadığı fizyolojik olayların farkına varıp anlamasını sağlayan biyolojik feed-back yöntemi (zdemir, H, 2021), içinde bulunulan anın farkına varma, algılama ve olumlu ya da olumsuz algılananları kabul etmek olarak tanımlanan Mindfulness (Demir, 2021), vücut duruşları iskelet ve kas sistemindeki gerginliği azaltıp esneklik sağlarken, nefes kontrolünün de yapılmasıyla kişi beden rahatlamak için neye ihtiyaı olduğunu kavramasını sağlayan yoga (Başar, 2020), bilinçli bir farkındalıkla içinde bulunulan ana odaklanıp, beden ve zihin arasında köprü görevi gören nefesin eşliğinde yapılan derin gevşeme uygulaması olan meditasyon (Aydoğdu, 2019), Dünya Sağlık rgt tarafından da tanınan, ağrıyı hafifletmek, ruh halini iyileştirmek, gevşemek, stres ve anksiyeteyi yönetmek için kullanılan aromaterapi uygulamaları (Paula, Luis, Oliva & Jool, 2017) yer almaktadır.

Aromaterapi

Aromaterapi tıbbi ve aromatik bitkilerden elde edilen uçucu yağların, topikal olarak, ağızdan ya da inhalasyon yoluyla, fiziksel ve psikolojik sağlık ve iyilik halini korumak ve iyileştirmek için kullanılmasını amaçlayan sistematik ve kontrollü teröpatik uygulamalardır (Tisserant, Young, 2014). İlk kez 1936 yılında ‘aromaterapi’ kelimesini literatüre tanıtan Fransız Kimyager Ren Maurice Gattefoss, aromaterapiyi doğrudan modern bilimsel düşünce ve deneylerin temelinde oturtan teorileriyle, uçucu yağların geleneksel farmasötik ilaçlarla eşit derecede etkili olduğu düşünülen uçucu yağların, farmasötik etkilerine dayanan tıbbi teröpatik uygulamaları ortaya çıkarmıştır (Schnaubelt, 1999). Bitkilerin iek, tohum, sap, gövde, kök, reilerine gibi bölümlerinde yer alan hücrelerinde kendilerini dış etkenlerden ve zararlı mikroorganizmalardan korunmalarını sağlayan, immun sistemlerinin bir bölümü olan yağ kesecikleri bulunur. Bu keseciklerde bulunan yağlar distilasyon,

ekstraksiyon ve mekanik yöntemlerle ısı ve basınç etkisiyle elde edilmektedir. Bitkilerden elde edilen yağlar sabit yağlar ve uçucu yağlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Sabit yağlar, yağ asitleri ve gliserol esterlerinden oluşurlar ve aromaterapide taşıyıcı yani baz yağ olarak kullanılırlar (Tayfun, 2019). Uçucu yağlar ise, 20 ile 100 arasında değişen farklı uçucu moleküllerden oluşan oldukça kompleks yapılardır. Uçucu yağların ana bileşenlerini hidrokarbonlar, alkoller, asitler, aldehytler, ketonlar, oksitler, esterler, fenolik eterler, monoterpenler, seskiterpenler oluşturmaktadır. Uçucu yağların kompleks yapıda olmaları çoklu etki mekanizmalarının nedenini açıklamaktadır.

Stresle Düzeyini Azaltmada Aromaterapi Uygulamalarının Kullanılması ve Etki Mekanizması

Stres düzeyini azaltmada kullanılan Aromaterapi uygulamaları, topikal yolla, oral yolla, inhalasyon yoluyla gerçekleştirilmektedir. Uçucu yağların vücut tarafından nasıl absorplandığının ve atıldığının araştırılmasına farmakokinetik denir. Uçucu yağlar dermal yolla (iç ve dış), oral yolla, inhalasyon yani koklama yoluyla (beyin ve akciğerler) vücuda alınmaktadır (Jilani, Monkhtar, 2012). Lavanta (*lavandula angustifolia*) yağının dermal, oral ve inhalasyon yoluyla yapılan uygulamalarında kanda lavanta yağının ana bileşenleri olan linalil asetat ve linalol bileşenleri tespit edilmiştir (Buckle, 2015).

Birçok uçucu yağ transdermal iyileştirme gücüne sahiptir. Dermal yolla uygulanan uçucu yağlar cilt bariyerini aşarak deriye nüfuz ederler. Mikrosirkülasyon ile absorbe edilip vücuttan dışarıya atılmadan önce hedef organa ulaşmaktadır (Adorjan, Buchbauer, 2010). Masaj ve banyo uygulamaları dermal yolla yapılan uygulamalar kapsamında girmektedir.

Oral yolla alınan uçucu yağlar kan dolaşımı yoluyla vücuda ve gerekli organlara ulaşır. Uçucu yağ molekülleri vücuda girdikten sonra biyokimyasal (kandolaşımı yoluyla hormon ve enzim aktivitesine etki), fizyolojik (spesifik fizyolojik işlemler) ve psikolojik (limbik sistemi etkileyerek nörotransmitterler vasıtasıyla zihinsel ve duygusal davranış değişikliği) etkilere yol açarlar. Uçucu yağların uygun taşıyıcılarla likit ya da drog halinde alımı bu kapsama girmektedir.

Inhalasyon yoluyla uçucu yağların vücuda alımı en eski ve en etkili yöntemlerden biridir. Koku duyusu fiziksel ve nörolojik aktivasyonunu burun mokozasından kan dolaşımına geçerek yapmaktadır. Koku, beyindeki temporal lob denilen bölüme kaydedilir (Fidan, 2018). Koku alma fonksiyonu insanların yaşamında fiziksel ve davranışsal olarak önemli rol oynamaktadır (Attems, Walker, Jellinger, 2015). Koku alma süreci kimyasal bir reaksiyondur. Beyindeki koku alma reseptörleri uçucu yağın içerisinde bulunan kompleks yapılı kimyasal moleküllere yanıt verirler. Koku alma reseptörleri frontal lobların altında bulunan kemikteki nazal sinüslerin üst kısmında yer alan olfaktör epiteldeki iki kutuplu nöronları içerir, bunlara olfactory sensory nöronlar adı verilir. Reseptörler sinyali silyanın bölündüğü kısım olan mukozanın yüzeyine doğru iletirler. Bu silyaların membranları mukozadan geçerek yayılan hava içinde çözülmüş aromatik bileşenleri algılayan reseptörleri içerir (Carlson, 2018). Yenilenebilir özellikli olan olfaktör reseptörler sayesinde koku beyinde bulunan olfaktor bulb bölümüne sinyaller iletirler. Koku bilgisi bu yolla amigdala ve limbik sisteme iletilir (Akben, 2015). İletilen bu sinyaller sayesinde beyin serotonin, endorfin gibi hormonların salgılanmasına, sinir sistemi ve diğer sistemlerin iletişime geçerek, kullanılan uçucu yağın etki mekanizmasına göre istenilen etkinin bedensel, zihinsel ve psikolojik olarak alınmasını sağlamaktadır (Babar, 2015).

Stres Düzeyini Azaltmada İtir (Pelargonium graveolens) Uçucu Yağının Kullanımı

İtir (*Pelargonium graveolens*) uçucu yağı, ıtır bitkisinin yapraklarının su buharı distilasyonu yöntemi ile distile edilmesiyle elde edilmektedir. İtir uçucu yağının kimyasal bileşenleri incelendiğinde 120'den fazla mono-ve seskiterpenler ve düşük molekül ağırlıklı aroma bileşiklerinden oluştuğu görülmektedir. Ana bileşenlerini geraniol, sitronellol, linalool, mentol, eugenol ve diğer esterler

oluşturmaktadır (Hamouda, 2013). Kimyasal bileşenleri, kokusu ve teröpatik etkisi bakımından gül (*rosa damascena*)'ya benzeyen bir yapısı olduğu görülmektedir. İtır uçucu yağı tüm dünyada parfümeri, kozmetik ve aromaterapi endüstrilerinde büyük ölçüde kullanılmaktadır. Dolaşımı iyileştiren, bağışıklık sistemini detekleyen, lenfatik sistemi uyaran ve temizleyen, detoksifikasyonu destekleyen özellikleriyle hemoroid, hazımsızlık ve sıvı retansiyonunun tedavisine yardımcı olmaktadır (Asgarpanah, Ramezanloo, 2015).

Geleneksel kullanımında sıkılaştırıcı ve tazeleyici özelliğiyle cilt bakımında, parfümeri ürünlerinde kullanılmaktadır. Etkili bir böcek kovucudur. Selülit tedavisi, egzama ve sedef hastalığının tedavisinde onarıcı ve destekleyici olarak kullanılmaktadır. Antimikrobiyal ve antifungal etkisiyle gıda endüstrüsünde de koruyucu olarak kullanılmaktadır (Türer, 2019). Güney Afrikada yerli halk tarafından diüretik, depresyon, solunum yolu rahatsızlıklarında, İran'da ağrı kesici, yüksek tansiyon, Çin'de de serviks kanseri için kullanıldığı belirtilmektedir (Karatoprak & Koşar, 2015).

Kimyasal yapı olarak ana bileşen olarak monoterpen alkoller (geraniol, sitronellol, linalool) içeren uçucu yağlar stresi azaltmada kullanılmaktadır. Bu kimyasal yapıyı içeren lavanta, portakal, ıtır gibi uçucu yağların laboratuvar çalışmalarıyla merkezi sinir sistemi üzerindeki reseptörlere etki ederek sedatif etki gösterdiği doğrulanmıştır (Selçuk, 2020). İtır bitkisinden elde edilen uçucu yağı da kimyasal olarak ana bileşen olarak geraniol, sitronellol, linalool içerdiği görülmektedir. Bu nedenle ıtır uçucu yağı stresi azaltmak için kullanılabilir uçucu yağlar içerisinde yer almaktadır.

Özellikle dengeleyici, sakinleştirici ve yatıştırıcı özellikleri dolayısıyla psikoteröpatik aromaterapide uykusuzluk, huzursuzluk, sinirlilik, stres, kaygı, endişe, öfke, hayal kırıklığı ve duygusal rahatsızlıklarda etkili sonuçlar verdiği belirtilmektedir (Asgarpanah & Ramezanloo, 2015).

2017 yılında Akut miyokard enfarktüsülü hastalarda ıtır uçucu yağının (*Pelargonium graveolens*) anksiyete üzerindeki etkisini incelemek üzere 80 hasta üzerinde randomize, üçlü kör, plasebo kontrollü klinik çalışmada, 2 gün boyunca 20 dakika inhalasyon yoluyla uygulama yapılmıştır. İtır uçucu yağını koklayan grubun kaygı puanlarında önemli ölçüde daha fazla azalmaya neden olduğu ($P < 0.001$), ıtır uçucu yağının Akut miyokard enfarktüsülü hastalarda kaygıyı azaltmak için kullanımı kolay bir müdahale yöntemi olarak önerildiği görülmüştür (Shirzadegan, Gholami, Hasanvand, Birjandi & Beiranvand, 2017).

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada aromaterapi uygulamalarının algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisi test edilmiştir. Bu amaçla İtır (*Pelargonium graveolens*) uçucu yağının algılanan stres düzeyi üzerindeki etkisi hem deney hem de kontrol gruplarında, ön test ve son test ölçümleri elde edilerek test edilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel & Wallen, 1993). Araştırmanın işlem modeli Tablo1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen

Gruplar	Öntest	İşlem	Son test
Deney grubu	Algılanan Stres Ölçeği	Aroma Terapi: İtır (<i>Pelargonium graveolens</i>) Uçucu Yağı	Algılanan Stres Ölçeği
Kontrol grubu	Algılanan Stres Ölçeği	-	Algılanan Stres Ölçeği

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 25 yaş üzeri İstanbul'da ikamet eden, kronik bir rahatsızlığı bulunmayan, aktif olarak çalışan, üniversite mezunu, sürekli olarak kullandığı bir ilaç olmayan, sağlıklı kadın ve erkekler oluşturmaktadır. Bu evrenden çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden 102 kişilik bir çalışma grubuyla başlanmış, 9 kişi çalışmayı tamamlamadığı için 93 kişilik bir çalışma grubu değerlendirmeye alınmıştır. Örneklem yöntemi olarak ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yönteminde, araştırmacıya en yakın ve en kolay ulaşılabilen örneklem ulaşılması amaçlanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 1993: ss. 90). Araştırmanın deney grubu, 21-57 yaş aralığında (Ortalama=36.85, Ss=7.89), 46 kişiden; kontrol grubu ise 25-54 yaş aralığında (Ortalama=37.89, Ss=7.67), 47 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan bireylerin medeni durumları gibi demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur. Araştırmada aşağıdaki kriterler uygulanmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde yaşayan, aktif olarak çalışan, 25 yaş üstü, üniversite mezunu, kronik rahatsızlığı bulunmayan, sürekli olarak kullandığı herhangi bir ilaç olmayan, sakinleştirici amaçlı ilaç ya da bitkisel karışım/takviye kullanmayan, 30 günlük uygulamayı düzenli olarak yapabilecek, bilinen bir alerjisi olmayan, kadın ve erkekler oluşturmuştur.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubu demografik özellikler

			Grup		Toplam
			Deney Grubu	Kontrol Grubu	
Cinsiyet	Erkek	N	6	7	13
		%	13.00%	14.90%	14.00%
	Kadin	N	40	40	80
		%	87.00%	85.10%	86.00%
MedeniDurum	Bekar	N	17	30	47
		%	37.00%	63.80%	50.50%
	Evlü	N	29	17	46
		%	63.00%	36.20%	49.50%
Egitim	Doktora	N	2	0	2
		%	4.30%	0.00%	2.20%
	Lisans	N	21	24	45
		%	45.70%	51.10%	48.40%
	Y.Lisans	N	21	20	41
		%	45.70%	42.60%	44.10%
	Yüksekökol	N	2	3	5
		%	4.30%	6.40%	5.40%
Toplam	N	46	47	93	
	%	100%	100%	100%	

Aromaterapi Uygulaması

Araştırmada aromaterapi deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba masaj ve koklama yoluyla uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur formu ile çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve onayları alınmıştır. Katılımcılardan uygulamaya başlamadan önce Algılanan Stres Ölçeği Ön test formunu doldurmaları istenmiştir. Deney grubu için yapılan masaj uygulamasında %2 oranında ıtır uçucu yağı içeren jojoba yağı hazırlanmış masaj yağı kullanılmıştır. İnhalasyon uygulaması için inhaler aparatına 20 damla ıtır uçucu yağı damlatılarak aparatın içerisindeki emici yüzey uçucu yağı tamamen absorpladıktan sonra kapağı kapatılarak hazırlanmıştır. Kontrol grubu için masaj yağı olarak sadece jojoba yağı kullanılmıştır. İnhalasyon uygulaması için boş, nötr kokulu inhaler aparatı kullanılmıştır. Araştırmada uygulama 30 gün boyunca

düzenli olarak sabah ve akşam olmak üzere günde iki kez olacak şekilde baş (şakaklar) ve boyun bölgesine yavaş ve dairesel hareketlerle masaj yağıyla 5 dakika süresince masaj ve ardından 10 dakika inhaler ile koklama şeklinde 2 aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. 30 gün sonunda uygulama tamamlandığında katılımcıların Algılanan Stres Ölçeğini son test formunu doldurmaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında verilen toplanmasında katılımcıların stres düzeylerini belirlemek için Algılanan Stres Ölçeği, katılımcıların kişisel verilerini toplama amacıyla demografik bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Algılanan Stres Ölçeği

Çalışma deneysel ve uygulamalı bir çalışma olduğu için uygulama öncesi ve sonrası katılımcıların stres düzeylerini ölçmek ve aradaki farkın anlamlı olup olmadığını değerlendirmek üzere, Cohen ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilen ve Eskin ve arkadaşları (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan; 'Yetersiz Öz Yeterlik Algısı' ve 'Stres/Rahatsızlık Algısı' boyutlarından oluşan 'Algılanan Stres Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Bireylerin yaşamındaki durumların ne ölçüde stresli olarak algılandığını ölçmek için tasarlanan ölçekte, katılımcılar her maddeyi 'Hiçbir zaman (0)' ile 'Çok sık (4)' arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. 14 soru içerisinde 7'si (4, 5, 6, 7, 9, 10 ve 13. sorular) olumlu ifade içermekte ve ters kodlanarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 0 ile 56 arasında değişmektedir. Ölçekte alınan puanın yüksek olması, katılımcının stres algısının yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında, ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlık katsayısının 0.70 ve üzeri olması önerilmektedir (Şencan, 2005).

Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin ad-soyad, yaş, cinsiyet, yaşadığı il, medeni durumu bilgilerinin yanında, çalışmanın ön koşulu olan antidepresan, sakinleştirici ilaç, bitkisel karışım kullanılıp kullanılmadığı içeren toplam 7 soru bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında betimsel istatistikler için ortalama, standart sapma, medyan, basıklık ve çarpıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Bu değerler verilerin normal dağılım koşulunu sağlayıp sağlamadığının değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Gruplar arası ortalama farklarının değerlendirilmesinde ise bağımsız örneklem için t-testi ve tekrarlı ölçümler için İki Yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler IBM SPSS 24 paket programları ile test edilmiştir. Araştırmanın tümünde istatistiksel anlamlılık için 0.05 düzeyi alınmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

İstanbul Aydın Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 01.11.2021 tarihli ve 2021/604 nolu kararla onay alınmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde hangi test tekniklerinin kullanılacağına karar verilebilmesi için ön testler gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerin kullanılması bazı

varsayımların karşılanmasına bağlıdır. Öncelikle verinin normal dağılım kriterini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Toplanan verilerin normal dağılımı basıklık ve çarpıklık değeri ile değerlendirilmiştir. Değişkenlere ilişkin betimsel bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Gruplara ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçümler	Ortalama	S	Çarpıklık	Basıklık
Deney Grubu	Yetersiz Özyeterlik Algısı Ön Test	12.91	3.15	-0.14	-0.05
	Yetersiz Özyeterlik Algısı Son Test	8.26	2.41	-0.24	0.50
	Stres/rahatsızlık Algısı Ön Test	17.74	3.71	-0.18	0.30
	Stres/rahatsızlık Algısı Son Test	11.11	3.59	0.19	0.88
	Algılanan Stres Toplam Ön Test	30.65	6.15	-0.17	1.07
	Algılanan Stres Toplam Son Test	19.37	5.37	0.45	0.45
Kontrol Grubu	Yetersiz Özyeterlik Algısı Ön Test	10.34	3.08	-0.21	-0.22
	Yetersiz Özyeterlik Algısı Son Test	11.06	3.33	-0.31	0.57
	Stres/rahatsızlık Algısı Ön Test	15.53	3.83	-0.57	-0.11
	Stres/rahatsızlık Algısı Son Test	15.30	3.58	-0.25	0.18
	Algılanan Stres Toplam Ön Test	25.87	6.23	-0.58	0.12
	Algılanan Stres Toplam Son Test	26.36	6.09	-0.44	0.65

Verilen analiz sonuçlarına göre 'Aromaterapi' uygulaması yapılan gruba ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, bu çalışma kapsamında hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri 1.50'den düşüktür. Dolayısıyla normal dağılım sınırları içindedir. Buna bağlı olarak da normal dağılım koşulunun sağlandığı belirtilebilir.

Başka bir ifade ile, tam normal dağılım gösteren dağılımlarda basıklık ve çarpıklık değerleri sıfırdır (Tabachnick and Fidell, 2013). Ancak bu değerlerin belli bir noktaya kadar sapma göstermesi kabul edilebilir görünmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, normal dağılım açısından basıklık ve çarpıklık değerleri için kabul edilebilir sınırlar ± 1.50 'tir. Ancak, bazı kaynaklarda çarpıklık değerlerinin ± 2 , basıklık değerlerinin ise ± 7 aralığında olmasının normal dağılım açısından kabul edilenebilir olduğu belirtilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada hesaplanan basıklık ve çarpıklık değerleri genel olarak ele alındığında normal dağılım kriterinin karşılandığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda uygulanan ön test ölçümlerinin gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemeler için t-Testi ile değerlendirilmiş analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Aromaterapinin Algılanan Stres – Yetersiz Özyeterlik Algısı Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Aromaterapinin Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutundan alınan ortalama puanların azaltılmasında, kontrol grubuna göre, etkili olup olmadığı İki Yönlü Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının algılanan stres ölçeği yetersiz özyeterlik algısı alt boyutu, ön-test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

Grup	Ölçüm	Ortalama	SH
Deney Grubu	Ön Test	12.91	0.46
	Son Test	8.26	0.43

Kontrol Grubu	Ön Test	10.34	0.45
	Son Test	11.06	0.42

Verilen deney ve kontrol gruplarının Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutu, ön-test ve son test ortalama puanları için betimleyici istatistikler incelediğinde; Aromaterapi uygulanan grubun Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutu ön test ortalamasının ($\bar{X}= 12.91$) ve son test ortalamasının ($\bar{X}= 8.26$); kontrol grubunun Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutu ön test ortalamasının ($\bar{X}=10.34$) ve son test ortalamasının ($\bar{X}= 11.06$) olduğu görülmektedir.

Ölçümlere ilişkin veriler değerlendirildiğinde Aromaterapi uygulanan grubun son testlerinde ön test puanlarına göre azalma gözlenirken, kontrol grubunda düşük düzeyde artma gözlenmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA ile değerlendirilmiş Tablo 5'te verilmiştir.

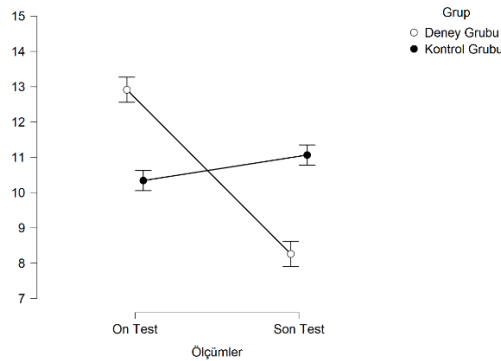
Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutu, ön-test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Ölçüm	179.41	1.00	179.41	37.20	0.00	0.29
Ölçüm * Grup	335.89	1.00	335.89	69.64	0.00	0.43
Hata (Ölçüm)	438.92	91.00	4.82			

Not: KT:kareler toplamı, Sd: Serbestlik derecesi, KO: Kareler ortalaması, F-testi, η_p^2 : Kısmi eta kare.

Tabloda verilen analiz sonuçlarına göre, ilk satırda verilen sonuçlarda, sadece ölçümler açısından ele alındığında, ön test puanları ile son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. İkinci satırda, ölçme ile grup etkileşimine ilişkin sonuçlar verilmiştir, ön test son test ölçümlerinin gruplar açısından da farklılaştığı belirlenmiştir. İkinci satırda elde edilen bulgulara göre, deney grubu ön test son test farkı ile, kontrol grubu ön test son test farkı birbirinden farklıdır.

Verilen analiz sonuçları incelendiğinde Aromaterapi uygulanan grupta Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı Alt Boyutu ön test ile son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Beklendiği gibi, kontrol grubunda da ön test ve son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile, deney grubunda ölçüme ilişkin son test puanları ön test puanlarından anlamlı oranda daha düşük iken, kontrol grubunda anlamlı değişim yoktur. Sonuçlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Deney grubu ve kontrol grubunun algılanan stres ölçeği yetersiz özyeterlik algısı alt boyutu alt boyutu ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puan ortalaması ve standart hatası grafiği

Şekil 1'de görüldüğü üzere, Aromaterapinin uygulandığı gruptaki ön test ve son test değişimi aşağı yönlü iken, kontrol grubundaki ön test ve son test puanı değişimleri doğrusal yönlüdür. Sonuç olarak Aromaterapi uygulamasının, Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanları azaltmada etkili olduğu belirtilebilir.

Aromaterapinin Algılanan Stres – Stres\Rahatsızlık Algısı Alt Boyutu Üzerindeki Etkisi

Aromaterapinin Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutundan alınan ortalama puanların azaltılmasında, kontrol grubuna göre, etkili olup olmadığı İki Yönlü Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol gruplarının algılanan stres ölçeği stres\rahatsızlık algısı alt boyutu, ön-test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler tablosu

Grup	Ölçüm	Ortalama	SH
Deney Grubu	Ön Test	17.74	0.56
	Son Test	11.11	0.53
Kontrol Grubu	Ön Test	15.53	0.55
	Son Test	15.30	0.52

Verilen deney ve kontrol gruplarının Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutu, ön-test ve son test ortalama puanları için betimleyici istatistikler incelediğinde; Aromaterapi uygulanan grubun Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutu ön test ortalamasının ($\bar{X}= 17.74$) ve son test ortalamasının ($\bar{X}= 11.11$); kontrol grubunun Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutu ön test ortalamasının ($\bar{X}=15.53$) ve son test ortalamasının ($\bar{X}= 15.30$) olduğu görülmektedir.

Ölçümlere ilişkin veriler değerlendirildiğinde Aromaterapi uygulanan grubun son testlerinde ön test puanlarına göre azalma gözlenirken, kontrol grubunda düşük düzeyde değişme olmadığı gözlenmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA ile değerlendirilmiş Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol gruplarının algılanan stres ölçeği stres\rahatsızlık algısı alt boyutu, ön-test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA sonuçları tablosu

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Ölçüm	547.72	1.00	547.72	84.11	0.00	0.48
Ölçüm * Grup	475.57	1.00	475.57	73.03	0.00	0.45
Hata (Ölçüm)	592.57	91.00	6.51			

Not: KT:kareler toplamı, Sd: Serbestlik derecesi, KO: Kareler ortalaması, F-testi, η_p^2 : Kısmi eta kare.

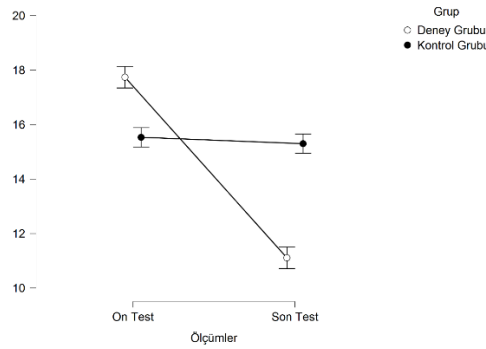
Verilen analiz sonuçlarına göre, gruplar gözetilmeksizin ön test ve son test ölçümlerinin ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı ($F_{(1, 91)} = 84.11$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .48$), buna grup etkisinin (müdahalenin) eklenmesi ile farklılaşmanın anlamlı olduğu, dolayısıyla ön test ve son test farklılaşmasının gruplar arası gerçekleştiği belirlenmiştir ($F_{(1, 91)} = 73.03$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .45$). Kısmi eta kare sonuçlarına göre bu etkinin büyük olduğu ifade edilebilir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla “Bonferonni düzeltmesi uygulanmış” ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Elde edilen sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur. Bonferonni testi, gruplarda gerçekleşen ön test son test farklılaşmasının düzeyini belirlemek için yapılmaktadır. Başka bir ifade ile, deney grubundaki ön test son test değişimi ile kontrol grubundaki ön test son test sonucunu karşılaştırmaktadır.

Tablo 9. Algılanan stres ölçeği stres\rahatsızlık algısı, ön-test ve son test puanlarına ilişkin çoklu karşılaştırma testi sonuçları (bonferonni düzeltmeli) tablosu

Grup	(I) Ölçüm	(J) Ölçüm	Fark Ortalaması (I-J)	SH	P
Deney	Ön Test	Son Test	6.63	0.56	.00
Kontrol	Ön Test	Son Test	0.23	0.50	.64

Verilen analiz sonuçları incelendiğinde Aromaterapi uygulanan grupta Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı ön test ile son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Beklendiği gibi, kontrol grubunda da ön test ve son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile, deney grubunda ölçüme ilişkin son test puanları ön test puanlarından anlamlı oranda daha düşük iken, kontrol grubunda anlamlı değişim yoktur. Sonuçlar Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Deney grubu ve kontrol grubunun algılanan stres ölçeği stres\rahatsızlık algısı alt boyutu ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puan ortalaması ve standart hatası grafiği

Şekil 2’de görüldüğü üzere, Aromaterapinin uygulandığı gruptaki ön test ve son test değişimi aşağı yönlü iken, kontrol grubundaki ön test ve son test puanı değişimleri doğrusal yönlüdür.

Sonuç olarak, Aromaterapinin, Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanları azaltmada etkili olduğu belirtilebilir.

Aromaterapi Uygulamalarının Algılanan Stres Ölçeği Toplam Puanı Üzerindeki Etkisi

Aromaterapinin Algılanan Stres Ölçeğinden alınan ortalama puanların azaltılmasında, kontrol grubuna göre, etkili olup olmadığı İki Yönlü Varyans Analizi ile değerlendirilmiştir. Analize ilişkin betimsel istatistikler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol gruplarının algılanan stres ölçeğinden alınan, ön-test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri

Grup	Ölçüm	Ortalama	SH
Deney Grubu	Ön Test	30.65	0.91
	Son Test	19.37	0.85
Kontrol Grubu	Ön Test	25.87	0.90
	Son Test	26.36	0.84

Verilen deney ve kontrol gruplarının Algılanan Stres Ölçeği, ön-test ve son test ortalama puanları için betimleyici istatistikler incelediğinde; Aromaterapi uygulanan grubun Algılanan Stres Ölçeği ön test ortalamasının ($\bar{X}= 30.65$) ve son test ortalamasının ($\bar{X}= 19.37$); kontrol grubunun Algılanan Stres Ölçeği ön test ortalamasının ($\bar{X}=25.87$) ve son test ortalamasının ($\bar{X}= 26.36$) olduğu görülmektedir.

Ölçümlere ilişkin veriler değerlendirildiğinde Aromaterapi uygulanan grubun son testlerinde ön test puanlarına göre azalma gözlenirken, kontrol grubunda düşük düzeyde değişme olmadığı gözlenmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA ile değerlendirilmiş Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının algılanan stres ölçeği, ön-test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Ölçüm	1354.09	1.00	1354.09	76.80	0.00	0.46
Ölçüm * Grup	1610.80	1.00	1610.80	91.36	0.00	0.50
Hata (Ölçüm)	1604.54	91.00	17.63			

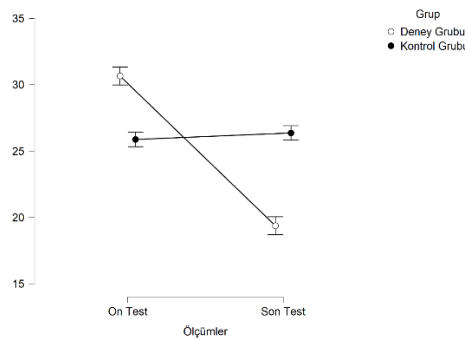
Not: KT:kareler toplamı, Sd: Serbestlik derecesi, KO: Kareler ortalaması, F-testi, η_p^2 : Kısmi eta kare.

Verilen analiz sonuçlarına göre, gruplar gözetilmeksizin ön test ve son test ölçümlerinin ortalamalarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaştığı ($F_{(1, 91)} = 76.80, p < .05, \eta_p^2 = .46$), buna grup etkisinin (müdahalenin) eklenmesi ile farklılaşmanın anlamlı olduğu, dolayısıyla ön test ve son test farklılaşmasının gruplar arası gerçekleştiği belirlenmiştir ($F_{(1, 91)} = 91.36, p < .05, \eta_p^2 = .50$). Kısmi eta kare sonuçlarına göre bu etkinin büyük olduğu ifade edilebilir. Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla “Bonferonni düzeltmesi uygulanmış” ikili karşılaştırma testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur. Bonferonni testi, gruplarda gerçekleşen ön test son test farklılaşmasının düzeyini belirlemek için yapılmaktadır. Başka bir ifade ile, deney grubundaki ön test son test değişimi ile kontrol grubundaki ön test son test sonucunu karşılaştırmaktadır.

Tablo 12. Algılanan stres ölçeği, ön-test ve son test puanlarına ilişkin çoklu karşılaştırma testi sonuçları (bonferonni düzeltmeli)

Grup	(I) Ölçüm	(J) Ölçüm	Fark Ortalaması (I-J)	SH	p
Deney	Ön Test	Son Test	11.28	0.96	.00
Kontrol	Ön Test	Son Test	0.49	0.77	.53

Verilen analiz sonuçları incelendiğinde Aromaterapi uygulanan grupta Algılanan Stres Ölçeği ön test ile son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Beklendiği gibi, kontrol grubunda da ön test ve son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile, deney grubunda ölçüme ilişkin son test puanları ön test puanlarından anlamlı oranda daha düşük iken, kontrol grubunda anlamlı değişim yoktur. Sonuçlar Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Deney grubu ve kontrol grubunun algılanan stres ölçeği ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puan ortalaması ve standart hatası grafiği

Şekil 3'te görüldüğü üzere, Aromaterapi uygulandığı gruptaki ön test ve son test değişimi aşağı yönlü iken, kontrol grubundaki ön test ve son test puanı değişimleri doğrusal yönlüdür.

Sonuç olarak, Aromaterapinin, Algılanan Stres Ölçeğinden aldıkları ortalama puanları azaltmada etkili olduğu belirtilebilir.

Sonuç

Bu araştırmanın amacı aromaterapi uygulamalarında ıtır (Pelargonium graveolens) uçucu yağının algılanan stres düzeyi üzerine etkisini incelemektir. Araştırma gönüllü olarak katılmayı beyan eden, randomize seçilmiş kadın ve erkeklerden oluşan deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Aromaterapi uygulamalarından masaj ve inhalasyon yöntemi uygulanmıştır. Bu bölümde araştırma sonuçlarının analizlerine, bulgulara, karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmaya gönüllü olarak 93 kişi katılım sağlamış, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubu, 21-57 yaş aralığında (Ortalama=36.85, Ss=7.89), 46 kişiden; kontrol grubu ise 25-54 yaş aralığında (Ortalama=37.89, Ss=7.67), 47 kişiden oluşmaktadır. Toplam katılımcıların %14'ünü erkekler, %86'sını kadınlar oluşturmaktadır. Deney grubundaki katılımcıların %13 ü erkek %87'si kadın, kontrol grubundaki katılımcıların %14,9'u erkek %85,1'i kadındır. Toplam katılımcıların medeni durumuna bakıldığında %50,5'i bekar, %49,5'i evli olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları dağılımını ise %2,2'si doktora, %44,10'u yüksek lisans, %48,4'ü lisans, %5,4'ü yüksekokul mezunları oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler, aromaterapi uygulamasının yetersiz özyeterlik algısı alt boyutu üzerindeki etkisi, stres\rahatsızlık algısı alt boyutu üzerindeki etkisi ve algılanan stres ölçeği toplam puanı üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutu, ön-test ve son test puanları değerlendirildiğinde aromaterapi uygulanan grubun son testlerinde ön test puanlarına göre azalma gözlenirken, kontrol grubunda düşük düzeyde artma gözlenmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise tekrarlı ölçümler için iki yönlü ANOVA ile değerlendirildiğinde ıtır uçucu yağının kullanıldığı deney grubunda aromaterapi uygulamasının, Algılanan Stres Ölçeği Yetersiz Özyeterlik Algısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanları azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutundan ön-test ve son test puanları değerlendirildiğinde ıtır uçucu yağı kullanılarak aromaterapi uygulanan grubun son testlerinde ön test puanlarına göre azalma gözlenirken, kontrol grubunda düşük düzeyde değişim olmadığı gözlenmektedir. Bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı ise iki yönlü ANOVA ile değerlendirildiğinde ıtır uçucu yağı ile Aromaterapi uygulanan grupta Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı ön test ile son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu, kontrol grubunda da ön test ve son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak ıtır uçucu yağı ile yapılan aromaterapi uygulamasının Algılanan Stres Ölçeği Stres\Rahatsızlık Algısı alt boyutundan aldıkları ortalama puanları azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Aromaterapi uygulamalarının Algılanan Stres Ölçeği toplam puanı üzerine etkisi incelendiğinde alınan ortalama puanların azaltılmasında, kontrol grubuna göre, etkili olup olmadığı iki yönlü varyans Analizi ile değerlendirildiğinde, ıtır uçucu yağı ile uygulama yapılan grubun son testlerinde ön test puanlarına göre azalma gözlenirken, kontrol grubunda düşük düzeyde değişim olmadığı gözlenmektedir. İki yönlü ANOVA testi ile bu farkın anlamlı olup olmadığı değerlendirildiğinde, ıtır uçucu yağıyla uygulama yapılan deney grubunda Algılanan Stres Ölçeği ön test ile son test ikili karşılaştırma ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ıtır

uçucu yağıyla yapılan aromaterapi uygulamasının Algılanan Stres Ölçeğinden aldıkları ortalama puanları azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ıtır uçucu yağıyla sabah ve akşam baş ve boyun bölgesine yapılan masaj ve inhalasyon uygulamasının algılanan stres düzeyini azaltmada etkili bir uygulama olduğu belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

1. Yazarın katkı oranı %70, 2. yazarın katkı oranı %30'dur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

Adorjan, B. & Buchbauer, G. (2010). Biological properties of essential oils: an updated review. *Flavour Fragr. J.*, 25, 407-426.

Akben, C. & Coşkun, H. (2018). Aromatik kokuların bilişsel ve duygusal etkileri üzerine bir inceleme. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1), 215-235.

Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 34-35.

Asgarpanah, J. & Ramezanloo, F. (2015). An overview on phytopharmacology of pelargonium graveolens L. *Indian Journal of Traditional Knowledge*. 14(4), 558-563.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.

Attems, J., Walker, L. & Jellinger, K., A. (2015). Olfaction and aging: A mini-review. *Gerontology*, 61, 485-490.

Aydoğdu, B.A., (2019). *Yoga yapan ve yapmayan bireylerin şema düzeyi, somatik belirtiler ve öz şefkat açısından incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji Programı.

Aydın, B. & İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.

Babar, A., (2015). Essential oils used in aromatherapy: A systemic review. *Asian Pacific Journal of Tropical Biomedicine*. 5(8), 601-611.

Baltaş, A., Baltaş, Z. (2013). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Başar, Ş., (2020). *Yoga yapan bireylerin somatik belirti, psikolojik dayanıklılık ve stres düzeyleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, T.C. İstanbul Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Programı.

Baytop, B. (1999). *Türkiye'de bitkilerle tedavi geçmişte ve bugün*. Nobel Yayınevi.

Buckle, J. (2015). *Clinical aromatherapy: Essential oils in healthcare*. Churchill Livingstone.

Canpolat, Ö. (2006). *Çalışanların stres düzeylerini etkileyen faktörler ve iş sağlığı hemşiresinin stres ile baş etmede etkililiği*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Carlson, N., R., (2018). *Fizyolojik psikoloji - Davranışın nörolojik temelleri-*. Çev. Şahin, M. Nobel Yayınevi.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*, Pegem Yayınları.
- Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1983). A Global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-397.
- Demir, G., (2021). *Stresle başa çıkma tarzları, ruminatif düşünce biçimi ve bilinçli farkındalığın uyku uyku kalitesine etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, 51(3), 132-140.
- Everly., G, S. & Lating M., J., (2019). *A Clinical guide to the treatment of the human stress response*. 4th edition. Springer Science+Business Media.
- Fidan, Ü.R. (2018). Koku duyusunun diğer duylardan farkı ve farklılığın evrimsel perspektifle değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 743-756.
- Gevrekçi, A. (2018). *Hücreden topluma stres*. Türk Psikologlar Derneği İktisadi İşletmesi.
- Güzel, Ş., H. (2020). *Stresin psikolojisi*. Nobel yayınları,
- Hamouda, A., M., A., (2013). Effect of drying geranium fresh herb before distillation on essential oil yield and composition. *Egypt. J. Hort*, 40(1), 113-120.
- Jilani, A., Monkhtar, B. (2012). *The therapeutic benefits of essential oils*, <https://www.researchgate.net/publication/221925405> (Erişim tarihi: 22 Haziran 2022).
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: Güncel bir gözden geçirme. *Akademikbakış Dergisi*, 73, 63-81.
- Karatoprak, Ş., G., Koşar M., (2015). Pelargonium türlerinin geleneksel kullanımı. *Sağlık Bilimleri Dergisi (Journal of Health Sciences)*, 24(2), 100-103.
- Köse, H. (2013). Örgütlerde stres kaynakları ve stres yönetimi. *ABMYO Dergisi*. 29, 37-44.
- Özdemir, H., (2021). *Stresle başa çıkma tarzları ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Paula, D., Luis,P., Olivia, P. & Joãol, S., M. (2017). Aromatherapy in the control of stress and anxiety. *Alternative and Integrative Medicine Journal*, 6, 248.
- Schnaubelt, K. (1999). *Medical aromatherapy healing with essential oils*. North Atlantic Books, Berkeley, California.
- Shirzadegan, R., Gholami, M., Hasanvand, S., Birjandi, M., Beiranvand, A., (2017). Effects of geranium aroma on anxiety among patients with acute myocardial infarction: A triple-blind randomized clinical trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 29, 201-206.
- Selçuk, B., (2020). *Eczaneye başvuran hastaların klinik aromaterapiye bakış açısının belirlenmesi ve klinik eczacının aromaterapi uygulamalarındaki rolü*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Klinik Eczacılık Anabilim Dalı.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seckin Yayınevi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tayfun, K. (2019). Aroma terapi. *J Biotechnol and Strategic Health Res.*, Özel Sayı, 67-73.
- Tisserant, R., Young, R. (2014). *Essential oil safety.*, London, Chruchill Livingstone Elsevier.
- Türer, G., (2019). *Pelargonium graveolens L'Her. bitkisi yapraklarından uçucu yağlarının izolasyonu, analizi ve antimikrobiyal aktivitesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Biyoloji Anabilim Dalı Botanik Programı.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 195-209

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 05.08.2022

Kabul Tarihi: 21.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 195-209

Article Type: Research Article

Submitted: 05.08.2022

Accepted: 21.12.2022

SÜREÇ TEMELLİ DİNLEME EĞİTİMİNİN BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Tuncay TÜRK BEN* Özge KILIÇ**

Öz

Bu çalışmanın amacı, süreç temelli dinleme eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Nicel yöntem ile gerçekleştirilen araştırmada, ön test-son test, eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Aksaray ilinde iki farklı devlet okulunda 5. sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının seçilmesi seçkisiz yöntemle gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle 8 hafta süre ile süreç temelli dinleme eğitimi doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirilirken, kontrol grubundaki öğrenciler olağan derslerine devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak "Dinlediğini Anlama Başarı Testi" ve "Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizinde SPSS 20.0 paket programından yararlanılmıştır. Grupların ön test ve son testten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan süreç temelli dinleme eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanma düzeylerini ve dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme eğitimi, süreç temelli eğitim, dinlediğini anlama, dinleme/izleme stratejileri, beşinci sınıf öğrencileri.

The Effect of Process-Based Listening Education on Fifth Grade Students' Listening Skills

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of process-based listening education on the listening skills of fifth grade students. In the research carried out with the quantitative method, pretest-posttest, quasi-experimental method with paired control group was used. The study group of the research consisted of 5th grade students in two different public schools in Aksaray in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The selection of the experimental and control groups was carried out by a random method. While activities were carried out in line with the process-based listening training for 8 weeks with the students in the experimental group, the students in the control group continued their regular lessons. "Listening Comprehension Achievement Test" and "Listening/Viewing Strategies Usage Frequency Scale" were used as data collection tools. SPSS 20.0 package program was used in data analysis. Statistical analyzes were conducted to determine whether there was a significant difference between the scores of the groups in the pre-test and post-test. From the findings of the research, it was concluded that the process-based listening education improved the fifth grade students' listening/viewing strategies use levels and their listening comprehension skills.

Keywords: Listening education, process-based education, listening comprehension, listening/viewing strategies, fifth grade students.

* Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, tuncayturkben57@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0167-4173.

** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozgekurkcu1@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7649-4770

Giriş

Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinde öncelikli amacın öğrencilerin dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirerek kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Dinleme ve konuşma becerileri doğuştan itibaren informal bir şekilde aile içinde kazanılır, okuma ve yazma becerileri ise büyük bir çoğunlukla formal yollarla okul hayatında kazanılır (Yemenici, 2021). Dilin dört alt becerisi içerisinde kullanım açısından en çok tercih edileni ise dinleme becerisidir (Kemiksiz, 2015; Melanlıoğlu, 2011; Şahin, 2019). Türkçenin temel dil becerilerinden biri olan dinleme, anne karnında edinilmeye başlanmakta ve doğumdan sonra da giderek gelişmekte olan bir beceridir. Bu beceri, diğer öğrenme alanlarına da zemin oluşturmaktadır. Öğrenme sürecini dinleme becerisiyle destekleyen öğrenciler, bu becerilerini hayatı boyunca bir öğrenme aracı olarak kullanabilirler (Bayram ve Aktaş, 2021). Diğer dil becerileri ile çok sıkı bir ilişki içerisinde olan ve onlara temel teşkil eden dinleme becerisi, ne yazık ki şimdiye kadar gereken önemi görememiştir. Günümüzdeki insanların büyük bir bölümünün ve en önemlisi de öğrencilerimizin önemli bir çoğunluğunun, dinleme konusunda yeteri kadar başarılı olamamaları bunun bir kanıtı niteliğindedir (Şahin, 2019).

Dil denilen karmaşık ve sistematik yapının dört temel becerisinden biri olan dinleme, ses ve konuşmaların zihinde anlamlandırılarak yapılandırılması sürecidir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Ana dili becerilerini kazanmanın, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlammanın ve kişiler arası iletişimin en temel yolu ve günlük hayatta en fazla kullanılanı olan dinleme becerisinin alan yazında pek çok tanımı bulunmaktadır. Dinleme, “iletişim sürecinde işitilen sesleri anlamlandırma ve bu anlamlandırma sonucunda bir tepkide bulunma” (Melanlıoğlu, 2011, s.7), “işitilenleri anlamlandırma, yorumlama ve bunların sonucunda bir tepkide bulunma” (Katrancı, 2012, s.8), “kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinlik” (Epeçan, 2013, s.335), “işitmenin ötesinde, dinleyicinin uyarana karşı dikkat kesilerek, önceki bilgileriyle yeni öğrenmelerini ilerlettiği zihinsel bir süreç” (Çaylı, 2020, s.11) şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan tanımlardan hareketle, dinleme becerisinin sanıldığı gibi aksine pasif değil aktif bir süreç olduğu görülmektedir. Dinlemenin gerçekleşmesi için öncelikle işitmenin yani fiziksel unsurların, işitmenin anlamlandırılabilmesi için de zihinsel unsurların etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Dinlemenin doğuştan edinilen bir beceri olması, bu becerinin kendiliğinden gelişen bir beceri olarak algılanmasına ve onun yıllarca eğitimde ihmal edilen bir öğrenme alanı olmasına sebep olmuştur (Çiftçi, 2001; Doğan, 2011; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Özbay, 2014; Yalçın, 2018; Yemenici, 2021). Dinleme, her ne kadar doğuştan getirilen bir beceri olsa da bu becerinin kazanımı bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır (Maden ve Durukan, 2011, s.103). Nitekim dinlemenin bir beceri olması ve becerilerin eğitim yoluyla geliştirilebilir olduğu çeşitli kaynaklarda vurgulanmaktadır (Doğan, 2007; Aytan, 2011; Epeçan, 2013; Melanlıoğlu, 2012; Tabak ve Göçer, 2014). Yemenici’ye (2021) göre öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip olan dinleme becerisi, öğrenme ortamlarında daha sistemli ve daha programlı bir şekilde geliştirilmelidir. Bu bağlamda, dinleme becerisinin geliştirilmesi için strateji temelli etkinliklerle hazırlanan eğitim programlarının işe koşulmasının etkili olacağı söylenebilir. Doğan (2008) da bu görüşü desteklemekte ve etkinlik temelli eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Yıldız’a (2015) göre de öğrenme ortamında dinleme stratejileri doğrultusunda hareket eden öğrenciler kendisine sunulan bilgileri daha kolay bir şekilde öğrenmekte ve özümsemektedir. Literatürde yer alan çalışmalar da dinleme stratejilerinin dinlediğini anlama üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012; Yıldız, 2015; Yıldız ve Kılınc, 2015; Harmankaya, 2016; Doğan, 2017).

Dinleme becerisinin gelişiminde strateji temelli dinleme eğitiminin oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Dinleme stratejisi, “dinleyicinin kendi dinleme sürecini planlaması, izlemesi ve değerlendirmesi; dinleme süreci boyunca dinlemenin aşamalarına, amacına ve kendi özelliklerine en uygun tür ve teknikleri işe koşarak dinleme sürecini etkili hale getirmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020, s.390). Yıldız’a (2015) göre dinleme becerisi, bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir ve dinleyiciler de bu süreç içerisinde birtakım zihinsel ve fiziksel faaliyetleri yerine getirmektedirler. Bu faaliyetler dinleme süreçleri, dinleme stratejileri diye de adlandırılmaktadır. Bu doğrultuda dinleme sürecinin aşamaları merkeze alınarak dinleme stratejilerinin dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası şeklinde tasnif edildiği görülmektedir. “Dinleme öncesi aşamada en çok tahminde bulunma, amaç belirleme, hazırlık yapma, ön bilgileri harekete geçirme ve sözcüklerle çalışma stratejilerinin kullanılması önerilmiştir. Dinleme sırası aşamasında en çok not alma, tahmin etme, zihinde canlandırma, soru çalışmaları ve vurgu ve tonlamaya dikkat etme stratejilerinin kullanılması önerilmiştir. Dinleme sonrası aşamasında ise özetleme, değerlendirme, soru çalışmaları, çıkarımda bulunma ve yeniden ifade etme stratejileri en çok önerilen stratejiler arasında yer almaktadır” (Kurudayıoğlu ve Kiraz, 2020, s. 399). Demir Atalay ve Melanlıoğlu’na (2016) göre stratejik dinlemede amaç, anlamının derecesini yükseltmektir. Karakoç Öztürk (2017) ve Baki’ye (2020) göre öğrencilerin dinlemeyi öğrenmesi ve dinleme süresini yönetmeleri için üstbilis stratejilerini dinleme sürecinde etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin bu stratejileri nasıl kullanacağı ise öğretmen rehberliğinde uygulamalı olarak gösterilmelidir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilere sürece dayalı bir dinleme eğitimi verilmelidir. Süreç odaklı bir yaklaşımla dinleme öncesi, sırası ve sonrasında uygulanacak etkinliklerle dinleme stratejileri de etkili bir şekilde öğretilmiş olacaktır. Etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan önemli araçlar arasında yer almaktadır. Yukarıda da belirtildiği üzere strateji öğretiminin dinleme becerisi üzerinde etkili olduğu bilinmektedir. Böylece stratejik dinleme ile öğrenciler dinleme sürecini daha iyi bir şekilde planlayıp verimli bir dinleme gerçekleştirebileceklerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bu araştırma, ihmal edilmiş olarak görülen dinleme eğitimi alanına da katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, süreç temelli dinleme eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Süreç temelli dinleme eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri nedir? Öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Süreç temelli dinleme eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ne düzeydedir? Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Süreç temelli dinleme eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri nedir? Öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Deney grubu öğrencilerinin süreç temelli dinleme eğitimi öncesi ve sonrasında dinlediğini anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Süreç temelli dinleme eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ne düzeydedir? Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Deney grubu öğrencilerinin süreç temelli dinleme eğitimi öncesi ve sonrasında dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test- son test dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Süreç temelli eğitim yöntemiyle öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmada ön test-son test, eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın yapılacağı ortamdaki kaynaklanan problemlerden dolayı, birbirine benzer ya da eş değer grupları oluşturmak oldukça güçtür. “Bu desende, araştırmacı, belli değişkenler üzerinden yansız atama ile bir grubu deney, diğer grubu ise kontrol grubu olarak atamak zorunda kalır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karademir ve Demirel, 2015, s.208). Her iki grupta da ön test aynı anda yapılır. Sonra deney grubunda deneysel işlem kullanılır; kontrol grubunda kullanılmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.60). Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerliklerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olur (Karasar, 2017, s.132).

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı iki ortaokulda beşinci sınıf düzeyi iki şubede öğrenim gören toplam 36 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarının seçilmesi seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde zaman, para, konum gibi koşullara bağlı olarak elverişlilik durumlarına uygun olacak şekilde örneklem seçilmektedir (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Eğitim kurumları belirlenirken sosyoekonomik düzeylerinin, akademik başarılarının birbirine yakın olmasına önem gösterilmiştir. Bunun için çalışma öncesi farklı eğitim kurumları ile görüşülmüş, sınıf düzeyleri birbirine yakın iki sınıf belirlenmiştir. Okul idaresinden bir önceki yıla ait akademik başarı puanları da alınarak uygun sınıfların çalışmaya dâhil edilmesiyle grupların denkliği sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında da görüldüğü üzere iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir (Bkz. Tablo 1 ve Tablo 2).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarıdır. Kullanılan ölçme araçları için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Dinlediğini Anlama Başarı Testi

Süreç temelli dinleme eğitiminin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisini belirlemek için Katrancı (2012) tarafından geliştirilen dinlediğini anlama başarı testi ön test-son test aracı olarak kullanılmıştır. Dinlediğini anlama başarı testi “Öyküleyici Metin Başarı Testi” ve “Bilgilendirici Metin Başarı Testi” olmak üzere iki testten oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından başarı testleri geliştirilirken öncelikle hazırlanan soru maddeleri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda başarı testleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra deneme uygulaması yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonrası başarı testlerinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ITEMAN (Item and Test Analysis

Program) programı aracılığıyla yapılmıştır. Öyküleyici Metin Başarı Testinin ortalama gücünün 0.58, ayırt ediciliğinin 0.41 ve KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.79 olduğu görülmektedir. Bilgilendirici Metin Başarı Testinin ise ortalama gücü 0.55, ayırt ediciliği 0.43 ve KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.81'dir. Bu sonuçlara göre geliştirilen dinlediğini anlama başarı testinin geçerli ve güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği

Öğrencilerin dinleme/ izleme stratejilerini kullanma sıklığını tespit etmek için Doğan ve Erdem (2017) tarafından geliştirilen “Dinleme/İzleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek; eleştirel dinleme/izleme, anlamlı dinleme/izleme ve ayırt edici dinleme/izleme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri oluşturulurken öncelikle ilgili alan yazın taranarak 41 maddeden oluşan ham ölçek maddeleri yazılmıştır. Sonra ölçek maddeleri anlaşılabilirlik, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonuçları sonrası 38 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış ve yeterli faktör yük değerini taşımayan ve üç faktörlü yapının dışında kalan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 19 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizine göre üç faktör toplam varyansın %47,9'unu açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha yöntemiyle .89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Analizler, SPSS 20.0 yazılımı ile %95 güven düzeyinde yapılmıştır. Gruplarda ön test ve son test karşılaştırmaları bağımlı gruplarda *t* testi ile, ölçümlerin deney ve kontrol grubunda anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ise bağımsız gruplarda *t* testi ile incelenmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma, bilimsel araştırma ilke ve yöntemleri doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırma sürecinde, deney grubunda dinleme metinlerinden yararlanılarak hazırlanan etkinlikler, süreç temelli dinleme stratejileri doğrultusunda ikinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise güncel öğretim programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitabındaki dinleme etkinlikleri mevcut Türkçe öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama süreci öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere güvenliği test edilmiş “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” ve “Dinleme/izleme Stratejileri Kullanım Sıklığı Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğrenci velilerinden onam alınmış, ölçek sahibi araştırmacılardan ve etik kuruldan da gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması 8 haftada (24 ders saati) gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce deney grubu öğrencilerine dinleme stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme eğitimi etkinliklerine yönelik ön bilgilendirme yapılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen olan dinleme etkinlikleri araştırmacılar tarafından planlanmıştır. Uygulama süreci boyunca dinleme stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme eğitimi etkinlikleri ile deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın uygulama basamağında dört öyküleyici (Gülübik, Ben Bir Çınar Ağacıydım, Ders, Eskici) ve dört bilgilendirici (Canım Kitap, Dostluk, İçimizdeki Güzellikler, Yaşamda Küçük Şeyler) metin kullanılmıştır. Bu metinler doğrultusunda dinleme sürecine yönelik dinleme etkinlikleri oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin uygulanışında hangi dinleme stratejilerin kullanılacağı belirlenmiştir. Daha sonra hazırlanan strateji temelli dinleme etkinliklerinin amaca uygunluğunu belirlemek için dördü Türkçe eğitimi ve ikisi ölçme ve değerlendirme alanında olmak üzere 6 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda etkinlikler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada, Yıldız (2015) tarafından alan yazından hareketle dinleme sürecine yönelik

belirlenen stratejilerden yararlanılmıştır. Dinleme stratejilerinin dinleme öncesi (hazırlık yapmak, ön bilgileri kullanma, dinleme öncesi sorular oluşturma, tahminde bulunma, amaç belirleme, yöntem belirleme), dinleme süreci (not alma, soru-cevap, görsel sahne oluşturma, vurgu ve tonlama, tahminleri kontrol etme ve yeni tahminlerde bulunma, empati kurma, tekrar dinleme, ara özet yapma, yaşamla ilişkilendirme) ve dinleme sonrasında (özetleme, çıkarımda bulunma, yeniden ifade etme, metni gelişim sırasını ifade etmek, metne uygun başlık bulma, neden-sonuç ilişkileri kurma, tartışma, sözcüklerin anlamları üzerinde durma, betimlemeler yapma, öz-değerlendirme) nasıl kullanılacağı sesli düşünme yöntemi kullanılarak aşamalı sorumluluk aktarım modeli çerçevesinde uygulamalı olarak öğrencilere gösterilmiştir. Böylelikle etkinlik temelli çalışmalarla birlikte strateji öğretimi de gerçekleştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.04.2022 tarihli E-34183927-000-00000712438 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Birinci alt probleme yanıt vermek amacıyla deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama ön testlerinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. “Süreç temelli dinleme eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeyleri nedir? Öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının ön test dinlediğini anlama puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öyküleyici Metin (Ön Test)	Kontrol	18	3,06	1,55	-1,866	0,071
	Deney	18	4,06	1,66		
Bilgilendirici Metin (Ön Test)	Kontrol	18	4,78	2,58	0,421	0,677
	Deney	18	4,39	2,95		
Dinlediğini Anlama (Genel)(Ön Test)	Kontrol	18	7,83	3,37	-0,486	0,630
	Deney	18	8,44	4,13		

Tablo 1’de verilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ön test ortalaması 3,06, deney grubu öğrencilerinin ön test ortalaması 4,06; bilgilendirici metin için kontrol grubu ön test ortalaması 4,78, deney grubu ön test ortalaması ise 4,39’dur. Dinlediğini anlama genel düzeyi kontrol grubu için 7,83 ve deney grubu için 8,44’tür. Elde edilen bulgular, öyküleyici metin ve bilgilendirici metin düzeyleri ile dinlediğini anlama geneli için, ön test puanları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır ($p>0,05$). Başka bir ifade ile her iki grubun deney öncesi dinlediğini anlama becerisi açısından eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek amacıyla deney ve kontrol gruplarının dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ölçeği ön testlerinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. “Süreç temelli dinleme eğitimi öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ne düzeydedir? Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının ön test dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta kare
Eleştirel dinleme/izleme	Kontrol	18	18,28	3,29	-3,770	0,001*	1,256
	Deney	18	22,56	3,52			
Anlamlı dinleme/izleme	Kontrol	18	20,50	6,84	-2,468	0,019*	0,823
	Deney	18	25,78	5,96			
Ayırt edici dinleme/izleme	Kontrol	18	15,06	3,30	-1,349	0,186	-
	Deney	18	16,94	4,94			
Dinleme izleme stratejileri (Genel)	Kontrol	18	53,83	10,27	-2,989	0,005*	0,997
	Deney	18	65,28	12,58			

*p<0,05

Eleştirel izleme düzeyi 6-30 aralığında, anlamlı dinleme izleme 8-40 aralığında, ayırt edici dinleme alt boyutu 5-25 aralığında değişmektedir. Dinleme/izleme stratejileri ön test puanları deney ve kontrol gruplarında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir. Eleştirel izleme ön test puan ortalaması kontrol grubunda 18,28, deney grubunda ise 22,56 olup deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Deney grubu ön test ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Anlamlı dinleme/izleme ön test puan ortalaması kontrol grubunda 20,50, deney grubunda ise 25,78 olup deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Deney grubu ön test ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Ayırt edici dinleme izleme ön test puan ortalaması kontrol grubunda 15,06, deney grubunda ise 16,94 olup deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır (p>0,05). Dinleme izleme stratejileri ön test için kontrol grubu ortalaması 53,83, deney grubu ortalaması 65,28 olup deney grubu ortalaması kontrol grubu ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Süreç temelli dinleme eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar arası t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol gruplarının dinlediğini anlama genel ve alt boyutlarında son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Öyküleyici Metin	Kontrol	18	4,00	2,03	-7,583	0,000*	1,856
	Deney	18	8,56	1,54			

Bilgilendirici Metin	Kontrol	18	4,89	2,52	-4,396	0,000*	1,462
	Deney	18	8,44	2,33			
Dinlediğini Anlama (Genel)	Kontrol	18	8,89	3,98	-6,478	0,000*	2,323
	Deney	18	17,00	3,51			

*p<0,05

Tablo 3'e göre, kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin son test puan ortalaması 4,00, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması 8,56; bilgilendirici metin için kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalaması 4,89, deney grubu öğrencilerinin son test ortalaması 8,44'tür. Dinlediğini anlama geneli için kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması 8,89, deney grubu öğrencilerinin puan ortalaması 17,00'dir. Öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve dinlediğini anlama geneli düzeyleri son test puanları deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir (p<0,001). Deney grubunun öyküleyici ve bilgilendirici metin ile dinlediğini anlama son test düzeyleri kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Başka bir ifade ile deney grubunda uygulanan süreç temelli dinleme eğitiminin kontrol grubu Türkçe derslerinde uygulanan dinleme eğitimi etkinliklerine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt vermek amacıyla deney grubunun dinlediğini anlama ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. "Deney grubu öğrencilerinin süreç temelli dinleme eğitimi öncesi ve sonrasında dinlediğini anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney grubunun dinlediğini anlama başarı testi ve alt boyutları ön test ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Deney Grubu		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Öyküleyici Metin	Ön Test	18	4,06	1,66	-15,292	0,000*	2,810
	Son Test	18	8,56	1,54			
Bilgilendirici Metin	Ön Test	18	4,39	2,95	-5,893	0,000*	1,523
	Son Test	18	8,44	2,33			
Dinlediğini Anlama (Genel)	Ön Test	18	8,44	4,13	-11,600	0,000*	2,157
	Son Test	18	17,00	3,51			

Deney grubu; p<0,001

Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin ön test ve son test sonuçları bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir. Deney grubunda öyküleyici metin ön test ortalaması 4,06, son test ortalaması 8,56; bilgilendirici metin ön test ortalaması 4,39, son test ortalaması 8,44'tür. Deney grubunda dinlediğini anlama başarı testi geneli, öyküleyici ve bilgilendirici metin başarı testleri son test ve ön test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup, son test ortalaması ön test ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu durum, süreç temelli dinleme stratejileri ile yapılan dinleme eğitimi etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemine yanıt vermek amacıyla kontrol grubunun dinlediğini anlama ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. "Kontrol grubu öğrencilerinin

dinlediğini anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Kontrol grubunun ön test- son test puanına ilişkin t-testi sonuçları

Kontrol Grubu		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Öyküleyici Metin	Ön Test	18	3,06	1,55	-1,455	0,164
	Son Test	18	4,00	2,03		
Bilgilendirici Metin	Ön Test	18	4,78	2,58	-0,316	0,756
	Son Test	18	4,89	2,52		
Dinlediğini Anlama (Genel)	Ön Test	18	7,83	3,37	-1,447	0,166
	Son Test	18	8,89	3,98		

Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin ve bilgilendirici metin ön test ve son test sonuçları bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir. Kontrol grubunda öyküleyici metin ön test ortalaması 3,06, son test ortalaması 4,00; bilgilendirici metin ön test ortalaması 4,78, son test ortalaması 4,89’dır. Dinlediğini anlama genel düzeyi ön test değeri 7,83, son test ortalaması 8,89’dur. Kontrol grubunda öyküleyici ve bilgilendirici metin ile dinlediğini anlama genel düzeyi için ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda “Süreç temelli dinleme eğitimi sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ne düzeydedir? Öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol gruplarının dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ölçeği genel ve alt boyutlarında son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Eleştirel dinleme/izleme	Kontrol	18	17,17	4,54	-4,557	0,000*	1,518
	Deney	18	23,50	3,76			
Anlamlı dinleme/izleme	Kontrol	18	22,61	5,65	-4,210	0,000*	1,404
	Deney	18	30,67	5,83			
Ayırt edici dinleme/izleme	Kontrol	18	14,78	4,33	-3,581	0,001*	1,193
	Deney	18	19,39	3,33			
Dinleme izleme stratejileri (Genel)	Kontrol	18	54,56	11,64	-5,001	0,000*	1,667
	Deney	18	73,56	11,15			

* $p<0,05$

Eleştirel izleme düzeyi 6-30 aralığında, anlamlı dinleme izleme 8-40 aralığında, ayırt edici dinleme alt boyutu 5-25 aralığında değişmektedir. Deney ve kontrol gruplarının dinleme/izleme stratejileri son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı bağımsız gruplarda t testi ile incelenmiştir. Eleştirel dinleme/izleme son test puan ortalaması kontrol grubunda 17,17, deney grubunda ise 23,50 olup deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Deney grubu son test ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede daha

yüksektir. Anlamli dinleme/izleme son test puan ortalaması kontrol grubunda 22,61, deney grubunda ise 30,67 olup deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Deney grubu son test ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Ayırt edici dinleme izleme son test puan ortalaması kontrol grubunda 14,78, deney grubunda ise 19,39 olup deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Deney grubu son test ayırt edici izleme puan ortalaması kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir. Dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ölçeği geneli açısından bakıldığında, dinleme stratejileri ile yapılandırılan süreç temelli dinleme eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde mevcut öğretim programında yer alan dinleme/izleme etkinliklerine göre daha etkili olduğu ifade edilebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yedinci alt problemine yanıt vermek amacıyla deney grubunun dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ölçeği ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar analiz edilmiştir. “Deney grubu öğrencilerinin süreç temelli dinleme eğitimi öncesi ve sonrasında dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney grubunun dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı ölçeği ve alt boyutları ön test ve son test puanlarına ilişkin t- testi sonuçları

Deney Grubu		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p	Eta Kare
Eleştirel dinleme/izleme	Ön Test	18	22,56	3,52	-0,794	0,438	-
	Son Test	18	23,50	3,76			
Anlamli dinleme/izleme	Ön Test	18	25,78	5,96	-2,463	0,025*	0,829
	Son Test	18	30,67	5,83			
Ayırt edici dinleme/izleme	Ön Test	18	16,94	4,94	-1,967	0,066	-
	Son Test	18	19,39	3,33			
Dinleme/izleme stratejileri (Genel)	Ön Test	18	65,28	12,58	-2,254	0,038*	0,696
	Son Test	18	73,56	11,15			

Deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme ön test ortalaması 22,6, son test ortalaması 23,5 olup deney grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme ön test puan ortalaması 25,8, son test puan ortalaması 30,7 olup deney grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Son test puan ortalaması ön test ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Deney grubu öğrencilerinin ayırt edici dinleme/izleme ön test puan ortalaması 16,9, son test puan ortalaması 19,4 olup deney grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Deney grubu öğrencilerinin dinleme izleme stratejileri ölçeği geneli ön test puan ortalaması 65,28, son test puan ortalaması ise 73,56’dır. Deney grubunda son test dinleme/izleme stratejileri ölçeği genel puan ortalaması, ön test puan ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Ölçeğin geneli üzerinden bakıldığında dinleme stratejileri ile yapılandırılmış süreç temelli dinleme eğitimi etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt vermek için kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı *t*-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Kontrol grubunun ön test puanı ile son test puanına ilişkin *t*-testi sonuçları

Kontrol Grubu		n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Eleştirel dinleme/izleme	Ön Test	18	18,28	3,29	1,054	0,306
	Son Test	18	17,17	4,54		
Anlamlı dinleme/izleme	Ön Test	18	20,50	6,84	-1,096	0,288
	Son Test	18	22,61	5,65		
Ayırt edici dinleme/izleme	Ön Test	18	15,06	3,30	0,254	0,802
	Son Test	18	14,78	4,33		
Dinleme izleme stratejileri (Genel)	Ön Test	18	53,83	10,27	-0,246	0,809
	Son Test	18	54,56	11,64		

Tablo 8’de verilen bulgulara göre, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme ön test puan ortalaması 18,3, son test puan ortalaması 17,2 olup kontrol grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin anlamlı dinleme/izleme ön test puan ortalaması 25,8, son test puan ortalaması 30,7 olup kontrol grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ayırt edici dinleme/izleme ön test puan ortalaması 15,1, son test puan ortalaması 14,8 olup kontrol grubunda ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri ön test puan ortalaması 53,83, son test puan ortalaması 54,56’dır. Kontrol grubunda son test ve ön test dinleme izleme stratejileri puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada süreç temelli dinleme eğitiminin ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerileri ve dinleme/izleme stratejilerini kullanma sıklığı düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, süreç temelli dinleme eğitimi doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin dinlediğini anlama başarı testi ve dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ölçeği puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Dinleme stratejilerine dayalı süreç temelli dinleme eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme ve ayırt edici dinleme/izleme alt boyutlarında ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmezken dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ölçeğinin geneli ve anlamlı dinleme/izleme alt boyutu ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda dinleme eğitiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin dinleme/izleme stratejilerini kullanım sıklığı ölçeğinin geneli ve alt boyut puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Dinleme becerisinin öğrenme ortamlarında da en fazla kullanılan beceri olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesi diğer öğrenme alanlarının gelişimine de katkı sağlayacaktır. Dinleme becerisine yönelik olarak yapılan tanımlarda bu becerinin genellikle bir süreç olarak ele

alındığı görülmektedir (Güneş, 2007; Doğan, 2013; Çaylı, 2020). Buradan hareketle de dinleme becerisinin gelişimi dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası uygulanacak etkinliklerle sürece yayılarak geliştirilebileceği söylenebilir. Nitekim mevcut araştırmada dinleme stratejilerine dayalı süreç temelli hazırlanan dinleme etkinlikleriyle yapılan eğitimin öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Başka bir ifade ile süreç temelli stratejilere dayalı dinleme eğitimi etkinlikleri, öğrencilerin dinlediklerini daha iyi anlamalarına katkı sağlamıştır. Bu sonuç, dinleme eğitiminde strateji kullanımının dinleme becerisi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı benzer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Melanlıoğlu, 2011; Katrancı, 2012; Katrancı ve Yangın, 2013; Yıldız, 2015; Yıldız ve Kılınc, 2015; Harmankaya, 2016; Doğan, 2017; Kıvrak ve Girmen, 2020). Melanlıoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim öğrencileri arasında üstbilis strateji eğitimi yapılan ve yapılmayan öğrenciler arasında uygulama sonu itibariyle dinleme becerisi bakımından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kıvrak ve Girmen (2020) tarafından yapılan çalışmada da üstbilis stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini geliştirdiği ve dinlemeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yıldız (2015) tarafından yapılan çalışma bulguları da mevcut araştırmanın sonuçlarını destekleyici yönde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlamaya olan etkisini ölçmeyi amaçlayan ön test ve son test başarı testlerinde son test lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde alan yazında yapılan çalışmalar dinleme sürecinde kullanılan etkinliklerin de dinleme becerisini geliştirdiğini göstermektedir (El-Hindi, 1996; Doğan, 2007; İşeri ve Yılmaz, 2008; Aytan, 2011; Daşöz, 2013; Kılınc, 2015; Sevimli, 2015).

Okullarda yapılan dinleme/izleme becerine yönelik yapılan eğitimlerde dinleme stratejilerine gereken önem verilmelidir. Dinleme stratejilerinin kullanımının dinleme becerisinin gelişiminde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Her ne kadar mevcut araştırmada belirli stratejilerle verilen eğitimin deney grubu öğrencilerinin eleştirel dinleme/izleme ve ayırt edici dinleme/izleme alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmamasına rağmen ölçüğün geneli ve anlamlı dinleme/izleme alt boyutunda etkili olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılığın oluşmamasının uygulama süresinin yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Doğan (2017) tarafından yapılan çalışmada strateji temelli dinleme eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin strateji kullanma düzeyi ve dinleme becerisi üzerinde daha çok etkili olduğu anlaşılmaktadır. Kılınc (2021) tarafından yapılan çalışma da bu düşüncüyü desteklemekte, öğrencilerin dinleme üstbilis farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasında pozitif yönde, orta düzey anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ancak dinleme eğitiminde henüz hedeflenen düzeyde bulunmamaktayız. Sarıkaya (2021) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıkları orta düzeyde bulunulmuştur. Başka bir ifade ile öğrencilerin dinleme seviyelerinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Dinleme stratejilerinin öğrenme ortamlarında etkin bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu noktada yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Göçer ve Çaylı (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin stratejiler hakkında yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğrenme ortamlarında dinleme becerilerinin geliştirilmesi için süreç temelli dinleme etkinlikleri düzenlenmeli ve bu etkinlikler dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejilerle yapılandırılarak uygulanmalıdır.
- Dinlemenin de öğretilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğu bilinci oluşturulmalıdır. Türkçe öğretmenleri bu noktada gerekli inanca, pedagojik alan bilgisine ve uygulama becerisine sahip olmalıdır.
- Becerilerin eğitimi, geliştirilmesi bir anda olmaz. Süreç temelli dinleme etkinlikleri ve uygulamaları ile planlı ve sistematik bir eğitimle dinleme becerileri geliştirilmelidir.

- Öğrencilere, öğretmenler tarafından dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejileri hakkında bilgi verilmeli ve farkındalık oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlere dinleme stratejileri konusunda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Süreç temelli dinleme eğitimi ile beşinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, farklı öğrenim düzeylerinde de yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25.04.2022 tarihli E-34183927-000-00000712438 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Bu çalışmada, 1. yazarın %60 ve 2. yazarın %40 oranında katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baki, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme üstbilis stratejilerine ilişkin bir değerlendirme: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Örneği. *Journal of History School*, 47, 2657-2683.
- Bayram, B. ve Aktaş, E. (2021). Anlama becerisi açısından okuma ve dinleme/izleme stratejilerinin Türkçe ders kitaplarındaki yeri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1823-1848.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2016). Ortaokul Türkçe derslerinde işlenen müstakil dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 517-535.
- Çaylı, C. (2020). *Ortaokul Türkçe derslerinde öğrencilerin dinleme becerisinin geliştirilmesi ve gelişim durumlarının belirlenmesine yönelik bir eylem araştırması*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Demir Atalay, T. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinleme stratejileri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 57, 1885-1904.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, B. ve Erdem, G. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklığı ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 64-81.

- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Firdevs, G. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları
- El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons*. 36 (3). 214–230.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331- 352.
- Göçer, A. ve Çaylı, C. (2021). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- İşeri, K. ve Yılmaz, İ. (2008). Dinleme edimine ilişkin etkinliklerin değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 139, 7-23.
- Karakoç Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine yönelik olarak kullandıkları üstbiliş stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik.
- Katranacı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Katranacı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 733-771.
- Kemiksiz, Ö. (2015). Türkçe öğretiminde eleştirel dinleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, ÖS-II*, 299-316.
- Kılınç, A. T. (2021). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme üstbilişsel farkındalıkları ile dinlediğini anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kıvrak, S. ve Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(AUJEF)*, 4(4), 325-343.
- Kurudayıoğlu M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Sarıkaya, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 46-58.
- Sevimli, F. (2015). *Katılımlı dinlemenin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, N. (2019). Dinleme şekil ve türleri. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.) *Dinleme eğitimi* içinde (s. 29-53). Fenomen Yayıncılık.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde parçadan bütüne ve bütünden parçaya işlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Akçağ Yayınları.

- Yemenici, A. İ. (2021). Dinleme eğitimi. F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.) *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde (s.157-208). Pegem Akademi.
- Yıldız, N. (2015). *Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldız, N. ve Kılınc, A. (2015). Dinleme stratejileri öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE), ÖS-II*, 17-34.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 210-220

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 07.08.2022

Kabul Tarihi: 08.09.2022

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 210-220

Article Type: Research Article

Submitted: 07.08.2022

Accepted: 08.09.2021

ISSN: 2619-9408

TÜRKİYE’DE EĞİTİM-ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ARAŞTIRMA EĞİLİMLERİ (2010-2022 YILLARI)

Emrullah BANAZ* Aslı MADEN Mete Yusuf USTABULUT*****

Öz

Araştırmada, Türkiye’de öğretim programları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi arşivinden alınmıştır. Veri toplama sürecinde doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle erişilen sonuçlarda 2010 ile 2022 yılları arasında eğitim/öğretim programına yönelik hazırlanan 231 lisansüstü teze erişilmiştir. Tezler 56 farklı üniversitede hazırlanmıştır. Konuyla ilgili olarak en fazla 2019 yılında çalışma yapılmıştır. Hazırlanan tezlerin en fazla eğitim programları ve öğretim branşına yönelik hazırlandığı görülmekle beraber tezlerin danışman unvanlarına göre en fazla Yrd. Doç. Dr./ Dr. Öğr. Üyesi unvanındaki öğretim elemanlarının tez danışmanlığı yaptığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme, lisansüstü, tez, araştırma, eğitim programı, analiz.

Research Tendencies of Postgraduate Theses Related to Education and Training Programs in Turkey (2010-2022 Years)

Abstract

In the research, it is aimed to examine the postgraduate theses on curricula in Turkey in terms of different variables. For this purpose, content analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The data source of the research was taken from the archive of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. Document analysis technique was used in the data collection process. Descriptive analysis technique was used in data analysis. Based on the research findings, 231 graduate theses prepared for the education/training program between 2010 and 2022 were accessed. Theses were prepared in 56 different universities. The most studies on the subject were carried out in 2019. Although it is seen that the theses prepared mostly for the education programs and teaching branch, the theses are mostly Assist. Prof. Dr. / Dr. Instructor It has been seen that those who are members of the title are thesis advisors.

Keywords: Program development, graduate, thesis, research, education program, analysis.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, emrullahbanaz@hotmail.com, ORCID:000-0002-5804-9339.

** Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğit. Bölümü, aslimaden@bayburt.edu.tr, ORCID:0000-0002-3336-0198

*** Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğit. Bölümü, meteustabulut@bayburt.edu.tr, ORCID:0000-0002-8864-645X.

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amacı değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2019). Bu davranışlara sahip bireyler yetiştirmek, çağın gereklerine uygun bir eğitim ve öğretim programı ile mümkün olabilmektedir. Büyükkaragöz'e (1997) göre program kavramı, kökeni Yunanca'dan gelmekte ve "Genel olarak yapılması gereken bir işlerin bölümlerini, her bölümün yapılış sırasını, zamanının ve ne şekilde yapılacağını gösteren bir tasarı" olarak tanımlanabilmektedir (akt. Kaya & Eroğlu, 2021: 775). Türkçe Sözlük (2011)'e göre ise öğretim programı; bir okulu tamamlamak veya belli bir alanda uzmanlaşmak için gerekli ders ve konuların okunmasını kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı" şeklinde tanımlamıştır.

Öğretim programı geliştirme aşamaları, bilimselliği kanıtlanan bir çalışmaya ve o çalışmanın sonuçlarına dayalı olmak durumundadır. Bir eğitim öğretim programı geliştirilmeden önce şu aşamaların izlenmesi gerekir:

- Yapılacakların belirlenmesi,
- Ögelerin belirlenmesi ve yapılandırılması,
- Ögelerin ilişkileri,
- Programın etkililiğinin değerlendirilmesi (Eğitim İzleme Raporu, 2017).

Belirtilen maddelerden hareketle, öğretim programı geliştirilirken öncelikle programın nasıl olacağını, içerisinde neler barındıracağını tasarlamak gerekmektedir. Bu tasarımın içeriğinde hangi ögelerin yer alacağı da belirlenmelidir. Program geliştirme, tüm bu durumların düzenlenmesine ek olarak anlamlı bir bütünlük içinde gerçekleştirilmelidir.

Atasöz'ün (2008) hareketle günümüzde sosyal, siyasi, toplumsal, ekonomik kalkınmanın en önemli etkenlerinden biri olan eğitim, tüm dünyada baş döndürücü bir hızla ve sürekli olarak değişim içindedir. Gelişmiş dünya ülkelerinin çoğu, ülkemize kıyasla eğitim sistemlerini çağın koşullarına uygun olarak sürekli değiştirmekte ve gelişmelere uyum sağlamak için eğitim süresi, okul türü ve eğitim programları gibi birçok alanda çeşitli reformlar yapmaktadırlar. Günümüzde eğitim sistemimizin nitelik ve niceliğini artırmak için, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından çeşitli branşlara yönelik öğretim programlarının geliştirilmesi olumlu bir durumun varlığının ve sistemli bir sürecin işaretidir.

İlgili alanyazının taranması sonucunda eğitim ve öğretim programları ile ilgili bazı çalışmalar yapıldığı fark edilmiştir. Örneğin, Hazır-Bıkmaz ve diğerlerinin (2012) eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerini 1974-2009 aralığında incelemesi, Gömleksiz ve Bozpolat'ın (2013) eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü çalışmaları değerlendirmeleri. Ozan ve Köse'nin (2014) eğitim programları ve öğretim alanındaki çalışmaların eğilimlerini ele almaları, Schreglmann'ın (2016) program geliştirme ile ilgili yapılan lisansüstü doktora tezlerine yönelik içerik analizi yapması Kozikoğlu ve Senemoğlu'nun (2016) eğitim programları ve öğretim alanında yapılmış doktora tezlerine yönelik içerik analizi yapmaları. Yağan ve Çubukçu'nun (2021) 2006-2017 yılları arasında yazılmış eğitim programları ve öğretim alanına yönelik hazırlanan doktora tezlerini değerlendirmeleri. Kaya ve Eroğlu'nun (2021) teknoloji ile ilgili yapılmış eğitim programları ve öğretim çalışmalarını incelemeleri konuyla ilgili önemli bilgiler içermektedir. Buna karşın, eğitim ve öğretim programı geliştirme üzerine 2010 ile 2022 yılları arasında hazırlanmış lisansüstü tezleri bütüncül bir bakış açısı ile inceleyen bir çalışmanın olmadığı fark edilmiştir. Bu açıdan hazırlanan bu çalışmanın eğitimde program geliştirme alanında ve öğretim programları ile ilgili yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye’de öğretim programları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?
2. Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıl değişkenine göre dağılımı nasıldır?
3. Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin branşlara göre dağılımı nasıldır?
4. Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğretim programları ile ilgili hazırlanmış lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Neuman’e göre “Nitel araştırmalarda determinist yaklaşım ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmaz. Sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmalar olayların ve bağlamların dilini kullanır, olayları bağlam içerisinde inceler. Sorunları, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtılarak analiz etmez, durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır” (akt., Karataş, 2015: 64). “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda, etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır” (Şimsek, 2009: 43-44).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan ve yayımlanma izni olan öğretim programları ile ilgili lisansüstü tezleridir. Araştırma amacına bağlı olarak öğretim programları ile ilgili tezleri belirlemek için; *program geliştirme ve öğretim programı* anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Bu işlem sonucunda, 2010 ile 2022 yılları arasında erişim izni olan 190 yüksek lisans ve 41 doktora tezi olmak üzere toplam 231 lisansüstü teze erişilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan öğretim programları ile ilgili arşivlenmiş tez çalışmalarının erişime açık olanları üzerinde yapılan doküman incelemesi ile toplanmıştır.

Erişilen çalışmalar öğrenim düzeyi, yıl, branş, üniversite, danışman unvanı başlıkları bakımından betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz “Belirli bir konuda yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır” (Çalık & Sözbilir, 2014: 34). Betimsel analiz kodlama, sınıflama ve tanımlama işlemleri ile gerçekleştirilir (Glesne, 2012). Veri kaynağında yer alan lisansüstü tezler üzerinde öğrenim düzeyi, yıl, branş, üniversite, danışman unvanı açısından incelemeler yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini tespit etmek amacıyla iki araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [Güvenirlilik= Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100] formülüne göre hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %96 olarak bulunmuştur. Hesaplama sonucunun %70’in üzerinde çıkması Miles ve Huberman (1994) tarafından da kabul edildiği üzere, araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin öğrenim kademelerine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir:

Tablo 1. Öğretim programları üzerine hazırlanmış tezlerin öğrenim kademelerine göre dağılımı.

Öğrenim Düzeyi	f	%
Yüksek lisans	190	68,46
Doktora	41	31,54
Toplam	231	100

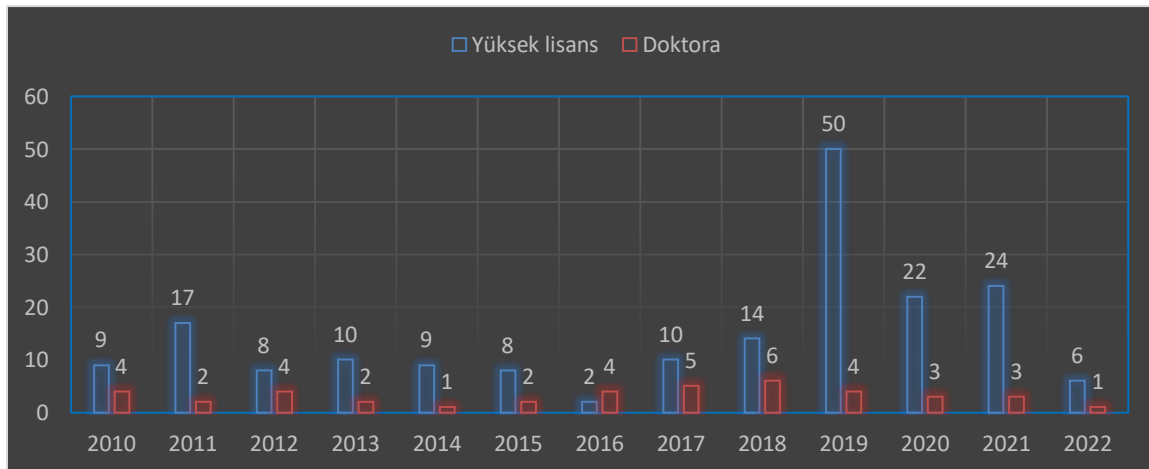
Tablo 1’den hareketle, öğretim programları üzerine yapılmış olan 231 bilimsel çalışmanın 190’ının (%68) yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı görülürken 41’inin ise (%32) ise doktora tezi olarak hazırlandığı görülmektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıl değişkenine göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 2 ve Grafik 1’de yer verilmiştir:

Tablo 2. Öğretim programları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	YL	DR	Toplam
2010	9	4	13
2011	17	2	19
2012	8	4	12
2013	10	2	12
2014	9	1	10
2015	8	2	10
2016	2	4	6
2017	10	5	15
2018	14	6	20
2019	50	4	54
2020	22	3	25
2021	24	3	27
2022	6	1	7
Toplam	190	41	231



Grafik 1. Öğretim programları üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin yıllarına göre dağılımı

Tablo 2 ve Grafik 1 incelendiğinde, öğretim programları üzerine hazırlanan tezlerden, yüksek lisans tezlerinin ($f=190$), doktora tezlerine ($f=41$) göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın

yıllara göre dağılımına bakıldığında ise yüksek lisans düzeyindeki araştırmaların en fazla 2019 yılında ($f=50$) yazıldığı, doktora düzeyindeki araştırmaların en fazla 2018 yılında ($f=6$) yazıldığı görülmektedir. Buna ek olarak özellikle 2019 yılında lisansüstü çalışmalarında dikkat çeken bir artış olduğu, bu artışın özellikle yüksek lisans tezlerinde gerçekteştiği belirlenmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin branşlara göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim programları üzerine yapılmış çalışmaların branşlara göre dağılımı

Branş	<i>f</i>	%
Almanca Eğitimi	2	0,87
Arap Dili Eğitimi	2	0,87
Beden eğitimi	4	1,73
Bilgisayar Eğitimi	5	2,16
Biyoloji Eğitimi	1	0,43
Coğrafya Eğitimi	3	1,30
Çerkez Dili Eğitimi	2	0,87
Çocuk Gelişimi	1	0,43
Din Eğitimi	14	6,06
Eğitim Bilimleri	11	4,76
Eğitim Programları ve Öğretim	39	16,88
Eğitim Yönetimi	2	0,87
Eğitimde Program Geliştirme	5	2,16
El Sanatları Eğitimi	2	0,87
Felsefe Eğitimi	1	0,43
Fen Bilgisi Eğitimi	28	12,12
Fizik Eğitimi	1	0,43
Fransız Dili ve Edebiyatı	2	0,87
Grafik Eğitimi	1	0,43
Hukuk Eğitimi	1	0,43
İngiliz Dili Eğitimi	6	2,60
Matematik Eğitimi	13	5,63
Müzik Eğitimi	18	7,79
Psikoloji Eğitimi	1	0,43
Resim-iş Eğitimi	4	1,73
Sınıf Eğitimi	16	6,93
Sosyal Bilgiler Eğitimi	21	9,09
Tarih Eğitimi	3	1,30
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	2	0,87
Türkçe Eğitimi	20	8,66
Toplam	231	100,00

Tablo 3'ten hareketle, öğretim programlarıyla ilgili tezlerin branş dağılımına bakıldığında, (%16,88) ($f=39$) ile en fazla eğitim programları ve öğretim alanında hazırlanmış tezler olduğu anlaşılmaktadır. Bunu sırasıyla fen bilgisi ($f=28$), sosyal bilgiler ($f=21$), Türkçe eğitimi ($f=20$), müzik eğitimi ($f=18$), din eğitimi ($f=14$) branşlarının takip ettiği görülmektedir.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir:

Tablo 4. Öğretim programları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

	Üniversiteler	f	%
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	1,30
2	Adıyaman Üniversitesi	1	0,43
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	8	3,46
4	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1	0,43
5	Ahi Evran Üniversitesi	3	1,30
6	Akdeniz Üniversitesi	5	2,16
7	Amasya Üniversitesi	2	0,87
8	Anadolu Üniversitesi	7	3,03
9	Ankara Üniversitesi	5	2,16
10	Atatürk Üniversitesi	11	4,76
11	Balıkesir Üniversitesi	3	1,30
12	Bartın Üniversitesi	1	0,43
13	Başkent Üniversitesi	1	0,43
14	Cumhuriyet Üniversitesi	3	1,30
15	Çukurova Üniversitesi	8	3,46
16	Dokuz Eylül	5	2,16
17	Düzce Üniversitesi	4	1,73
18	Ege Üniversitesi	3	1,30
19	Erciyes Üniversitesi	2	0,87
20	Erzincan Üniversitesi	2	0,87
21	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	3	1,30
22	Fırat Üniversitesi	5	2,16
23	Gazi Üniversitesi	30	12,99
24	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2	0,87
25	Giresun Üniversitesi	1	0,43
26	Hacettepe Üniversitesi	9	3,90
27	Hitit Üniversitesi	1	0,43
28	İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	1	0,43
29	İnönü Üniversitesi	4	1,73
30	İstanbul Aydın Üniversitesi	3	1,30
31	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	0,43
32	Dumlupınar Üniversitesi	1	0,43
33	Maltepe Üniversitesi	1	0,43
34	Manisa Celal Bayar Üniversitesi	3	1,30
35	Mardin Artuklu Üniversitesi	1	0,43
36	Marmara Üniversitesi	21	9,09
37	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	4	1,73
38	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	4	1,73
39	Necmettin Erbakan Üniversitesi	8	3,46

40	Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi	2	0,87
41	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5	2,16
42	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	10	4,33
43	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	3	1,30
44	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	0,43
45	Sakarya Üniversitesi	4	1,73
46	Selçuk Üniversitesi	2	0,87
47	Süleyman Demirel Üniversitesi	1	0,43
48	Bursa Uludağ Üniversitesi	5	2,16
49	Uşak Üniversitesi	2	0,87
50	Yıldız Teknik Üniversitesi	6	2,60
51	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	0,43
52	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	4	1,73
53	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,43
54	Boğaziçi Üniversitesi	1	0,43
55	İstanbul Üniversitesi	1	0,43
56	Yakın Doğu Üniversitesi	1	0,43
Toplam		231	100

Tablo 4'e göre, öğretim programlarıyla ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, konuyla ilgili olarak (%12,99) ($f=30$) oranı ile en fazla Gazi Üniversitesi'nde çalışma yapılmıştır. Bunu sırasıyla; Marmara ($f=21$), Atatürk ($f=11$), Çanakkale Onsekiz Mart ($f=10$), Hacettepe Üniversitelerinin ($f=9$) takip ettiği görülmektedir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Öğretim programları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Öğretim programları üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı

Danışman	f	%
Yrd. Doç. Dr./Dr. Öğr. Üyesi	89	38,53
Doç. Dr.	63	27,27
Prof. Dr.	79	34,20
Toplam	231	100

Tablo 5'ten hareketle, öğretim programları üzerine yapılmış olan 231 lisansüstü teze en fazla ile Yardımcı Doçent Doktor / Doktor Öğretim Üyelerinin ($f=89$) danışmanlık yaptığı görülmektedir. Bunun yanında çalışmaların 79'unda Profesör, 63'ünde ise Doçentler danışmanlık yapmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de öğretim programları ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelendiği araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma sonuçlarına göre öğretim programları üzerine yapılmış olan 231 lisansüstü tezin 190'ının yüksek lisans tezi, 41'inin ise doktora tezi olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yüksek lisans düzeyindeki araştırmaların daha fazla olması Baki'nin (2019) çalışmasında elde ettiği sonuçlarla örtüşmektedir. Baki (2019) yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırmaların eğilimlerini incelediği araştırmasında yüksek lisans tezlerinin daha fazla yazıldığı sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Eyüp (2020) araştırmasında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla hazırlandığını belirtmiştir. Sezer ve diğerleri (2019) araştırmalarına dâhil ettikleri 144 lisansüstü çalışmanın 123'ünün yüksek lisans tezi olduğunu ifade etmişlerdir. Yorulmaz (2016) araştırmasında incelediği 1008 lisansüstü çalışmanın 818'inin yüksek lisans tezi olduğu sonucuna varmıştır. Ustabulut

(2021) Türkçe öğretimine yönelik yaptığı araştırmasında, yüksek lisans tezlerinin daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretim programları üzerine hazırlanan tezlerin yıllara göre dağılımına incelenmiş ve yüksek lisans düzeyindeki araştırmaların en fazla 2019 yılında; doktora düzeyindeki araştırmaların ise en fazla 2018 yılında yazıldığı görülmüştür. Şentürk ve Yazar (2021) Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizlerini inceledikleri araştırmalarında, 2018 ve 2019 yıllarında tezlerde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Maden (2021) araştırmasında, 2010 yılından itibaren lisansüstü eğitim çalışmalarında artış olduğunu ifade etmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2016) araştırmalarında, son yıllara doğru lisansüstü çalışmalarda artış olduğunu ifade etmişlerdir. Eyüp (2020) araştırmasında, 2010 yılı ile birlikte lisansüstü tez çalışmalarında artış olduğunu ifade etmiştir. Bunların yanı sıra Yağan ve Çubukçu (2019) da araştırmalarında, son yıllarda lisansüstü çalışmalarda artış yaşandığını açıklamıştır. Lisansüstü çalışmalarda son yıllarda yükseliş yaşanmasında, lisansüstü programların sayısının ve buna bağlı olarak öğrenci kabulünün artmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim programlarıyla ilgili tezlerin en fazla eğitim programları ve öğretim branş/alanında hazırlanmış olduğu belirlenmiştir. Bunu sırasıyla Fen Bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe eğitimi, müzik eğitimi, din eğitimi branşlarının takip ettiği görülmüştür. Gömleksiz ve Bozpolat'ın (2013) eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezleri incelediği araştırmasında, en fazla program değerlendirme çalışmalarına yönelik tezlerin hazırlandığını tespit edilmiştir. Küçüközer (2016) fen bilgisi eğitimi alanında yapılmış doktora tezlerini incelediği araştırmasında, hazırlanan tezler arasında program geliştirme ile ilgili tezlerin de yer aldığını belirtmiştir. Dilek ve arkadaşlarının (2018) sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tezleri incelediği araştırmalarında, hazırlanan tezler içerisinde içerik ve program geliştirmeye yönelik tezler olduğunu ortaya konulmuştur. Önal ve Maden'in (2021) Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimlerini incelediği araştırmasında, hazırlanan tezler içerisinde öğretim programına yönelik çalışmaların olduğunu görülmüştür. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları ile bu çalışmanın bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

Öğretim programlarıyla ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında, konuyla ilgili olarak en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı görülmüştür. Bunu sırasıyla Marmara, Atatürk, Çanakkale Onsekiz Mart, Hacettepe Üniversitelerinin takip ettiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çifçi (2017) araştırmasında en fazla Gazi ve Marmara Üniversitelerinde tez yazıldığı sonucuna ulaşmıştır. Sever (2021) sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerini incelediği araştırmasında, en fazla çalışmanın Gazi Üniversitesi'nde yapıldığını belirlemiştir. Schreglmann (2016) program geliştirme ile ilgili tezleri incelediği araştırmasında, hazırlanan tezler arasında Hacettepe Üniversitesi'nin olduğunu belirtmiştir. Gazi, Marmara, Hacettepe vb. üniversitelerde daha fazla çalışma yapılması, bu üniversitelerin kuruluş itibarıyla diğer üniversitelerden daha eski olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Ancak bu bulguların aksine ülkemizin önde gelen üniversitelerden biri olan Orta Doğu Teknik Üniversitesinde, program geliştirmeye yönelik sadece üç çalışmanın yer alması dikkat çekici bir sonuç olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim programları üzerine hazırlanmış olan 231 lisansüstü teze en fazla Yardımcı Doçent Doktor / Doktor Öğretim Üyelerinin danışmanlık yaptığı tespit edilmiştir. Yine tezlerin 79'unda Profesör, 63'ünde ise Doçent unvanlı öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmüştür. Benzer şekilde Polat (2013) da araştırmasında, Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip olanların daha fazla danışmanlık yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Dağlı ve Yazıcı (2020) fen bilimleri eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans tezlerini inceledikleri araştırmalarında, Yrd. Doç. Dr./Dr. Öğr. Üyesi ve Doç. Dr. unvanına sahip olanların daha fazla danışmanlık yaptıklarını belirlemiştir. Coşkun ve arkadaşları (2014) araştırmalarında, en fazla Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip olanların danışmanlık yaptığı sonucuna varmıştır. Bu bulguların aksine Kemiksiz (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılmış araştırmaların eğilimlerini incelediği araştırmasında, Prof. Dr. ve Doç. Dr.

unvanına sahip olanların Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahip olanlara göre daha fazla çalışma yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Canlı ve Tepeli (2019) araştırmalarında Prof. Dr. unvanına sahip olanların daha fazla danışmanlık yaptıklarını tespit etmiştir.

Sonuç olarak, 2010-2022 yılları arasında Türkiye’de öğretim programları üzerine 190’ı yüksek lisans, 41’i doktora olmak üzere 231 lisansüstü tezin hazırlandığı, konuyla ilgili en fazla 2019 yılında tez çalışmasının yapıldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programları ile ilgili en çok Gazi Üniversitesi’nde lisansüstü tez çalışmasının tamamlandığı, Eğitim Programları ve Öğretim branşının önde geldiği, tezlerin çoğunda yardımcı doçent doktor / doktor öğretim üyesi unvanındaki öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmüştür.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunabilir:

Doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerinden daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretim programları ve program geliştirmeye yönelik daha fazla doktora tezi hazırlanabilir.

Biyoloji eğitimi, çocuk gelişimi, fizik eğitimi, felsefe eğitimi gibi branşlara yönelik çok az çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu branş/alanlara yönelik daha fazla lisansüstü çalışma yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın hazırlanmasında yazarlara eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ataman, G. Ö. (2019). Müzik öğretmenliği bilim dallarında yapılan flüt ile ilgili lisansüstü tezlerde araştırma eğilimleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 113-132.
- Atasönmez, S. S. (2008). *Program geliştirme süreci doğrultusunda yeni ilköğretim programlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırmaların eğilimleri. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 7(3), 22-41.
- Canlı, G. M. & Tepeli, Y. (2019). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Coşkun, İ., Dündar, Ş. & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.

- Çifçi, T. (2017). Türkiye’de coğrafya eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(4), 864-887.
- Dağlı, A. & Yazıcı, M. (2020). Fen bilimleri eğitimi alanında 2014-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 113-152.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 536-558.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Anı yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. & Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*. 6(7), 457-472.
- Hazır-Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. & Altınyüzük, C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), s.62-80
- Kaya-Donmuş, V. & Eroğlu, M. (2021). Türkiye’de teknoloji ile ilgili yapılmış eğitim programları ve öğretim lisansüstü tezlerin teknoloji ve araştırma eğilimleri: 2015-2020 dönemi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi KSÜSBD*. 18(2), 772-807.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 34-56.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2016). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(182), 29-41.
- Küçüközer, A. (2016). Fen bilgisi eğitimi alanında yapılan doktora tezlerine bir bakış. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1),107-141.
- Maden, S. (2021). Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 30-45.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. Baskı). SAGE Publications.
- Önal, A. & Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941.
- Polat, M. (2013). Fen bilimleri eğitimi alanında tamamlanmış yüksek lisans tezleri üzerine bir araştırma: Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 46-58.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1492-1500.
- Sever, I. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi konusunda yazılan doktora tezlerinin incelenmesi: Bir içerik analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 601-624.

- Sezer, A., İnel, Y. & Gökalp, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmeni olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-17.
- Şentürk, C., & Yazar, İ. (2021). Türkçe öğretimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 10(4), 258-276.
- Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme uygulamalarına ilişkin araştırmaların eğilimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(3), 1089-1104.
- Yağan, S. A. & Çubukçu, Z. (2019). Eğitim programları ve öğretim alanında tamamlanmış doktora tezlerinin içerik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 157-176.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2016). Türkiye'de din eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmalar hakkında genel bir değerlendirme. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 12(46), 41-62.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 221-232

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 19.09.2022

Kabul Tarihi: 26.11.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 221-232

Article Type: Research Article

Submitted: 19.09.2022

Accepted: 26.11.2022

SOSYAL MEDYADAKİ ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ARKADAŞLIĞIYLA İLGİLİ ALGILARIN ANALİZİ: EKŞİ SÖZLÜK ÖRNEĞİ

Mustafa DEMİR*

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal medya platformlarında öğrencisi ile arkadaş olan öğretmenlerle ilgili sosyal medya (ekşi sözlük) kullanıcılarının algılarını incelemektir. Bu bakımdan araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerine 15.12.2018 ve 14.09.2021 tarihleri arasında ekşi sözlük sosyal paylaşım sitesinden erişilmiştir. Öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen ile ilgili 129 yorum analize dahil edilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlerle ilgili yapılan yorumlarda bu öğretmenlerin genel olarak olumsuz kişilik özelliklerine sahip olduklarından bahsedildiği ortaya çıkmıştır. Bu arkadaşlığın uygunluğu ile ilgili kullanıcıların yapmış oldukları yorumlarda olumlu yönlerden bahsedilmiş olsa da daha çok olumsuz görüşlerin ağır bastığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri ile sosyal medya üzerinden arkadaşlık kurarken dikkat etmeleri gereken bazı kuralların olduğu da ortaya çıkmıştır. Buna göre kullanıcılar, öğretmenlerin öğrencileri hesaplarına eklerken ve ekledikten sonra etkileşimlerinde bu kurallara uymaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kurallara dikkat edilmediği takdirde adli-idari soruşturma ve otorite kaybı gibi sorunlar yaşayabilecekleri de belirtilmiştir. Bu sorunlarla ilgili de öğrencileri başka hesaba ekleme, hesabı kapatma veya dondurma gibi çözüm önerilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Katılımcı sözlük, Öğretmen-öğrenci etkileşimi, Sosyal medya, Ekşi sözlük

Analysis of Perceptions of Teacher-Student Friendship in Social Media: Example of a Participatory Dictionary Ekşi Sözlük

Abstract

The aim of this research is to examine the perceptions of social media users about teachers who are friends with their students on social media platforms. In this respect, the research was designed according to the document analysis method, one of the qualitative research methods. The data of the research were accessed from the social networking site (Ekşi Sözlük) between 15/12/2018 and 14/09/2021. 129 comments about the teacher, who is friends with his student on social media, were included in the analysis. Content analysis technique was used in the analysis of the data. It has been revealed that in the comments made about the teachers who are friends with their students on social media, it is mentioned that these teachers generally have negative personality traits. Although the positive aspects were mentioned in the comments made by the users regarding the suitability of this friendship, it is also seen that the negative opinions predominate. It has also been revealed that there are some rules that teachers should pay attention to when making friends with their students through social media. Accordingly, users stated that teachers should follow these rules in their interactions while adding students to their accounts and after adding them. It was also stated that if these rules are not observed, they may experience problems such as judicial-administrative investigation and loss of authority. It has been revealed that there are solutions for these problems, such as adding students to another account, closing the account or freezing it.

Keywords: Participatory dictionary, Teacher-student interaction, Social media, Ekşi Sözlük.

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustademir82@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0159-8986.

Giriş

Sosyal medya ve sosyal ağlar iletişim süreçlerinde bir devrim yaratmıştır (Kross ve diğerleri, 2013). Daha önceleri radyo, televizyon ve gazete gibi teknolojiler ile tek yönlü iletişim halinde bulunan insanların sosyal medyanın ortaya çıkması ile birlikte çift yönlü bir iletişim dönemine geçtikleri söylenebilir. Sosyal medya, bireylerin bir platform içerisinde profil oluşturmalarına ve aynı platformu kullanan kullanıcılara ulaşım, bağlantılarını paylaşabilecekleri web tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Boyd & Ellison, 2007). Sosyal medyada kullanıcılar, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın metinler, görseller ve ses dosyaları paylaşabilmektedir. Bu özellikleri itibariyle sosyal medya ortamları “multi- medya” ya da çoklu ortamlar olarak da ifade edilmektedir (Vural & Bat, 2010). Sosyal ağ siteleri, fotoğraf paylaşım siteleri, video paylaşım siteleri, iş ağ siteleri, mikro bloglama siteleri, katılımcı sözlük siteleri gibi birçok sosyal medya platformu bulunmaktadır (Kaplan & Haenlein, 2009; Konuk, 2019). Bu platformlar her kesimden insanın, sivil toplum kuruluşlarının, devlet kurumlarının ve iletişim kuruluşlarının da dikkatini çekmektedir (Shirky, 2011). Bu ilgi, son yıllarda önemli ölçüde sosyal medyanın kullanımının da artmasını sağlamıştır. Özellikle de mobil teknolojilerin her yaş grubundan büyük bir kullanıcı kitlesine sahip olması sosyal medya platformlarının kullanımını daha da artırmıştır (Aslan, Turgut, Göksu & Aktı Aslan, 2019). Günlük yaşamlarında fazlaca yer bulması bakımından sosyal medyanın, bireylerin sosyal yaşamlarının önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür.

Sosyal medyada bireyler, ilgi alanları ve hobileri gibi konularda yeni insanlarla tanışabilir, fikir alışverişinde bulunabilir ya da uzman kişilere sorular sorabilir (Seren, Çelik, Özgeldi & Dumankaya, 2018). Bunların yanı sıra istediği şekilde bilgiye ulaşabilir, zamanını değerlendirebilir, oyunlar oynayabilir, içerikler üretebilir, fikirlerini paylaşabilir, gruplarla aktiviteler gerçekleştirebilir veya mesleki açıdan kendini geliştirebilir (Binark, Bayraktutan-Sütçü & Buçakçı, 2009). Magsamen-Conrad ve Greene (2014) de sosyal medyanın, sosyal anlamda insanlarla iletişim kuramayan, yüz yüze iletişimden kaçınan ya da utangaç kişilere arkadaşlık kurma ve paylaşımlarda bulunma imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Bazı çalışmalarda ise sosyal medya kullanımı ile kişilerin rahatlama hissettikleri ve bu durumu gerçek hayatlarından kaçış olarak belirttikleri de görülmektedir (Cengizhan, 2015; Turel & Serenko, 2010).

Sosyal medyanın gelişimi, eğitim ortamlarında da yeniliklerin yaşanmasına kapı aralamıştır (Baloğlu, 2015). Öğrencilerin sosyal medyayı kullanarak öğrenme yollarını çeşitlendirmesi, öğretmenlerin de farklı sosyal ağlara yönelmelerini sağlamıştır. Sosyal ağların karşılıklı iletişime izin veren, paylaşım ve işbirliği içerisinde çalışmaya imkân sunan dinamik yapısı, eğitimde bir araç olarak kullanılabilmesini de göstermiştir (Yamamoto, Demiray & Kesim, 2010). Bu doğrultuda eğitimciler de çevrimiçi ortamlarda kendi öğrenme fırsatlarını oluşturma noktasında adım atmışlardır (Vu, Cao, Vu & Cepero, 2014). Yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin Twitter, Facebook ve Bloglar gibi sosyal ağlarda kendi öğrenme toplulukları oluşturduklarını göstermektedir (Huei-Tse Hou, Kuo-En Chang & Yao-Ting Sung, 2009; Ranieri, Manca & Fini, 2012). Baran ve Correia (2014), öğretmenlerin diğer meslektaşları ile bağlantı kurarak fikirlerini paylaşmak ve daha çok takipçiye ulaşmak istediklerini bu nedenle de sosyal ağları sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler mesleki gelişimlerini sürdürebilmek, çeşitli eğitim içeriklerine ulaşabilmek, öğrencileri ile gerçekleştirdikleri sınıf içi etkinlikleri daha fazla kişi ile paylaşmak ve projelerde meslektaşları ile çalışabilmek amacıyla da sosyal medyayı giderek daha fazla kullanmaya başlamışlardır (Kim, Miller, Herbert, Pedersen & Loving, 2012; Twinning ve diğ., 2013; Veletsianos, 2012).

Öğretmen ve öğrencilerin sıkça kullandığı bu platformlarda birbirleri ile karşılaşmaları, birbirlerini takip etmeleri ve etkileşimlerde bulunmaları sosyal medyanın yoğun kullanımının getirdiği bir durumdur. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında yaşanan etkileşimler, sosyal medyanın

okul dışı bir öğrenme çevresi olarak ele alınmasını da sağlamıştır (Demir, 2018). Bu doğrultuda öğretmen ve öğrenci arasında sosyal medyada yaşanan bu etkileşimler toplumun her kesiminin giderek artan bir şekilde ilgisini çeken bir durum olmaya başlamıştır. Bu bakımdan bu araştırmada katılımcı bir sözlükte yorum yapabilen kullanıcıların “öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen” başlığı altındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularının öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen ile ilgili toplumun görüşlerinin ortaya çıkarılması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın bulgularının sosyal medyada yaşanan öğretmen-öğrenci etkileşimlerine ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sosyal medya kullanıcılarının, sosyal medya platformlarında öğrencisi ile arkadaş olan öğretmenlerle ilgili algılarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Sosyal medya kullanıcılarının öğrencisi ile arkadaş olan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sosyal medya kullanıcılarının öğretmenlerin öğrencileri ile arkadaş olmalarının uygunluğu ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerde dikkat edilmesi gereken kurallar ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen ve öğrenci etkileşimlerinde öğretmenlerin yaşayabileceği güçlükler ve çözüm önerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemine göre tasarlanmıştır. İncelemeye alınan olay ve olgulara dair belgeler doküman analizi ile sistematik bir şekilde incelenir (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). İncelenmek istenen olay ve olgular ile ilgili bilgi ve belgeler sesli, yazılı ve görsel kayıtlar gibi farklı şekillerde olabilir (Karataş, 2015). Bu doğrultuda çevrimiçi bir doküman olarak Ekşi Sözlük platformunun öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen başlığı ile ilgili yapılan kullanıcı yorumları doküman olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerine, sosyal medya platformlarından olan Ekşi Sözlük üzerinden erişilmiştir. Bu platformda çeşitli başlıklar (entry) ile ilgili kullanıcıların yorumları bulunmaktadır. Bu doğrultuda “öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen” başlığı altında 15.12.2018 ve 14.09.2021 tarihleri arasında kullanıcılar tarafından yapılan 141 yorum yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma sürecinde sosyal medyada öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile ilgili olmayan 12 yorum uzman görüşleri doğrultusunda hariç tutulmuştur. Bu doğrultuda öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen başlığı ile ilgili geriye kalan 129 yorum dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada Ekşi Sözlük'teki öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen başlığındaki yorumların doküman analizi ile elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2013: 259). İçerik analizinde, araştırmanın soruları doğrultusunda birbiri ile benzerlik gösteren veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilip ve okuyucunun anlayacağı

biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Verilerin analizi sonrasında oluşturulan tablolarda yer alan f sayısı ifadenin tekrarlanma sıklığını göstermektedir.

Ayrıca geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla öncelikle araştırmanın amacı net bir şekilde belirlenmiştir. Daha sonra doküman incelemesi sonucu elde edilen verilerden oluşturulan kodlar birbirleriyle karşılaştırılarak analiz edilmiş, elde edilen verilerin de bu alanda uzman bir araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmış ve uzman ile araştırmacının analizleri karşılaştırılmış ve görüş birliğine ulaşılması sağlanmıştır. Ayrıca kullanıcıların yorumları olduğu gibi alıntılanmıştır ve ilgili temalar altında sunulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Etik Kurul İzni ihtiyacı bulunmamaktadır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sosyal medya platformlarından Ekşi Sözlük'te öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenler ile ilgili sosyal medya kullanıcılarının görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

1. Sosyal medya kullanıcılarının öğrencisi ile arkadaş olan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Sosyal medya platformlarından ekşi sözlük üzerinden “öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen” başlığı ile ilgili kullanıcıların bu öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili yapmış oldukları yorumlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sosyal medya kullanıcılarının öğrencisi ile arkadaş olan öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili görüşleri

Tema	Kodlar	f
Olumlu Kişisel Özellikler	Popüler (f=3)	3
Olumsuz Kişisel Özellikler	Tarafli (f=4), kibirli (f=3), ilgi hastası (f=3), hakaret içeren (f=2), yeniliğe kapalı (f=2), önyargılı (f=2), acemi (f=3)	19
Toplam		22

Öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlerle ilgili kullanıcıların yapmış oldukları yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal medyada öğrencisi ile arkadaş olan öğretmenlerin olumlu özellikleri ile ilgili olarak kullanıcılar, bu öğretmenlerin popüler kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirttikleri belirlenmiştir. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Üniversite koşullarında ise kral öğretmendir.” (Cordlifes/ 15.12.2018 18:04)

Diğer taraftan Ekşi Sözlük kullanıcılarının, bu öğretmenlerin olumsuz kişisel özellikleri ile ilgili olarak daha fazla görüş belirttikleri gözlenmiştir. Kullanıcıların görüşlerine göre bu öğretmenlerin

tarafı, kibirli, ilgi hastası, yeniliğe kapalı, önyargılı ve mesleklerinde acemi oldukları düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen öğrencinin arkadaşı değildir. Aksi halde tarafsızlığını yitirir. Bu yanlıştan bir an önce dönmeli. İnternet üzerinden bile olsa.” (ayiyasamaratansomonbaligi/16.12.2018 00:18)

“İlgi manyağı öğretmenler var mesela kuzenim. Fotoğraf atıp ay bak daha ekrandan çıkmadan beğenmeye başlıyorlar, bak kaç kişi yorum yapmış falan diyen...” (nickim yoktur adım... /15.12.2018 20:46)

“Eğitim ortamında tarafsız olması gereken öğretmen, sosyal medya ortamında tarafını belli eder. Çünkü orası onun özel alanıdır. Öğretmenin siyasi görüşü, değer yargıları ve yaşam biçimi, kendisini çok seven öğrenci tarafından rol model alınabilir. Bu durum eğitimciyle aynı değer yargılarına, aynı siyasi görüşe, aynı yaşam biçimine sahip olmayan bazı velileri rahatsız edebilir. Hatta zamanla o veli ile çatışma bile başlayabilir. Bu yüzden çok dikkatli olmak lazım.” (nuristayn/16.12.2018 05:43 ~ 05:49)

“Bu başlığı açan öğretmen kibir abidesidir.” (estergon44/ 04.04.2021 00:29)

2. Sosyal medya kullanıcılarının öğretmenlerin öğrencileri ile arkadaş olmalarının uygunluğu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Sosyal medya platformlarından ekşi sözlük üzerinden “öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen” başlığı ile ilgili olarak kullanıcıların bu öğretmenlerin öğrencileriyle arkadaş olmalarının uygunluğu ile ilgili yapmış oldukları yorumlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin öğrencileri ile arkadaş olma durumlarının uygunluğu ile ilgili kullanıcı görüşleri

Tema	Kodlar	f
Olumlu	Öğrenci ile arkadaş olunabilir (f=21), tanıma ve takip etme (f=14), ders ile ilgili kullanma (f=5), örnek olma (f=5), öğrenci ile yakınlık kurma (f=14), yeni bir ağ oluşturma (f=2)	61
Olumsuz	Öğrenci ile arkadaş olunmaz (f=17), öğretmenin özel hayatı gizli kalmalı (f=17), gereksiz bir durum (f=8), sıkıntılı bir durum (f=9), yasaklanmalı (f=1), öğrenci yalakalık öğrenir (f=1)	53
Toplam		114

Öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlerle ilgili kullanıcıların yapmış oldukları yorumlar incelendiğinde öğretmen ve öğrencinin sosyal medyada arkadaş olma durumlarının uygunluğu ile ilgili yine olumlu ve olumsuz olmak üzere iki temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal medyada öğretmen ve öğrencinin arkadaş olması ile ilgili kullanıcıların daha çok bu durumun olumlu yönlerinden bahsettikleri gözlenmiştir. Kullanıcılara göre öğrencilerle arkadaş olmanın gayet normal bir durum olduğu görülmektedir. Sosyal medya aracılığı ile öğrencilerini tanıyıp takip edebildikleri ve onlarla daha yakın ilişkiler kurdukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu arkadaşlığı ders ile ilgili ve onlara örnek olma amaçları ile kullanabildikleri ve öğrencileriyle yeni bir ağ oluşturma amacıyla kullanabildikleri kullanıcılar tarafından ifade edilmiştir. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğrencilerinin birey olduğu gerçeğinin farkında olan hocadır. Benimdir yani. Takipçilerimin çoğu ve takip ettiklerimin çoğu öğrencim. Hepsi de 18 yaşının üstünde. Yani, neden olmasın? Onlarla bowling de oynuyorum, sinemaya da gidiyorum. Koskoca amfi dolusu öğrenciye muffin yapıp götürmüşlüğü de var. Onlarla diyalogumun iyi olmasının hiçbir zararı yok. (sahte plastik ağaçlar/ 15.12.2018 23:25)

“Bazı hocalarımı takip ediyorum. Bu, samimiyetin ve öğretmen öğrenci ilişkisinin göstergesidir.” (mdek / 15.12.2018 19:21)

“Bazen durup benim için doğru olup olmadığını düşünsem de aslında onların hayatlarına tanık olmak iletişimde bilgi akışına büyük katkı sağlıyor.” (eien livera/ 04.04.2021 03:02 ~ 03:23)

Diğer taraftan Ekşi Sözlük kullanıcılarının bu arkadaşlığın uygunluğu ile ilgili olarak daha az olumsuz görüş belirttikleri gözlenmiştir. Kullanıcılar öğrenci ile arkadaş olunmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özel hayatlarının öğrenciler tarafından bilinmemesi gerektiği görülmektedir. Bunun yanında bu durumun gereksiz, sıkıntılı ve yasaklanması gereken bir durum olduğu da kullanıcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca bu arkadaşlık sonucunda öğrencilerin yalakalık öğrenme durumlarının da söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarına aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenin iş hayatı ve özel hayat ayrımını ortadan kaldırdığı için, öğretmen açısından da öğrenci açısından da gereksiz ve bence yanlış hareket.” (tatli limoncu/ 15.12.2018 17:43)

“Öğretmen, öğretmendir; öğrenci ise öğrenci. Herkes yerini ve sınırını bilmeli sosyal medya üzerinden de olsa öğretmen-öğrenci ilişkisi kurulmamalıdır.” (petitprinceofparis/15.12.2018 19:11)

“Gereksiz saçma bir şeydir. Öğrenci senin özelini bilmemeli ve öğretmen öğrenci arasındaki mesafe korunmalı.” (bela/15.12.2018 21:36)

3. Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerde dikkat edilmesi gereken kurallar ile ilgili görüşleri nelerdir?

Sosyal medya platformlarından ekşi sözlük üzerinden “öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen” başlığı ile ilgili olarak kullanıcıların, bu etkileşimlerde dikkat edilmesi gereken kurallar ile ilgili yapmış oldukları yorumlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerde dikkat edilmesi gereken kurallar ile ilgili kullanıcı görüşleri

Tema	Kodlar	f
Ekleme ile ilgili kurallar	Mezun olana kadar eklenmemeli (f=21), öğrencinin yaşına dikkat edilmeli (f=7), öğretmenin kullanım şekli (f=6)	34
Etkileşim ile ilgili kurallar	Belli bir sınır olmalı (f=8), saygı çerçevesinde olmalı (f=3), düzeyli olmalı (f=2)	13
Toplam		47

Öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlerle ilgili kullanıcıların yapmış oldukları yorumlar incelendiğinde öğretmen ve öğrenci arasında sosyal medya üzerinden yaşanan etkileşimlerde ekleme ve etkileşim temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ekşi sözlük kullanıcıları, öğretmen ve

öğrenci arasında yaşanan bu etkileşimlerde mezun olana kadar öğrencinin arkadaşlık isteğinin kabul edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencinin arkadaş olarak eklenmesinde öğrencinin yaş düzeyinin de önemli bir faktör olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ayrıca kullanıcılar, öğretmenin sosyal medyayı kullanım şekli doğrultusunda öğrencinin arkadaş olarak eklenip eklenmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Özel hayatını sergilemeden, düzeyli bir başka hesapla öğrencilerine güzel örneklik teşkil edebilirse güzel olacak öğretmendir.” (belendit/ 15.12.2018 18:55)

“Ha mezun olduktan sonra saygınızı kazanmış bir hocayla irtibatta kalmak için olabilir belki” (varolsaga/ 15.12.2018 20:05)

“En iyisi, bir yazar arkadaşın da dediği gibi, “ mezun olmayan öğrencilerimi prensip olarak eklemiyorum “ demek.” (olivie/ 15.12.2018 21:13)

“Belirleyici durumun öğrencinizin yaşı olduğunu düşünüyorum. Tabi öğretmenin sosyal medyayı kullanım şekli de önemli”. (cirkinlik ne kadar kolay/ 16.12.2018 10:28)

Diğer yandan bu etkileşimlerde bazı kuralların olması gerektiği de kullanıcılar tarafından belirtilmiştir. Buna göre kullanıcılar öğretmen ve öğrenci arasındaki bu etkileşimlerde belli bir sınır çizilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca bu etkileşimlerde öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerin saygı çerçevesinde ve düzeyli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Paylaşımların saygı çerçevesinde kalması koşuluyla olabilecek bir durumdur.” (alonehidden/ 15.12.2018 17:43)

“Ben de saçma buluyorum bunu bir öğretmen olarak. Kişisel hesabınıza tamamen hâkim değilsiniz, öğrenciler de belli sınırları geçmemeli. Bu sebeple kişisel sosyal medya hesabım dışında öğrencilere özel bir hesap oluşturdum.” (hokage/ 15.12.2018 18:16)

4. Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerde öğretmenlerin yaşayabileceği güçlükler ve çözüm önerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Sosyal medya platformlarından ekşi sözlük üzerinden “öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmen” başlığı ile ilgili olarak kullanıcıların, bu etkileşimlerde öğretmenlerin yaşayabileceği güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili yapmış oldukları yorumlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerde öğretmenlerin yaşayabileceği güçlükler ve çözüm önerileri ile ilgili kullanıcı görüşleri

Tema	Kodlar	f
Yaşanabilecek güçlükler	Adli veya idari soruşturma (f=12), sınıf içi otorite kaybı (f=11), gereksiz diyaloglar yaşanması (f=10), sınırın korunamaması (f=8), isteklerin kabul edilme zorunluluğu (f=6), öğrenci önyargısı (f=3), engellenme (f=2)	52
Çözüm önerileri	Başka hesaba ekleme (f=7), hesabı kapatma (f=5), hesabı gizleme (f=4), arkadaşlıktan çıkarma (f=1)	17

Öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlerle ilgili kullanıcıların yapmış oldukları yorumlar incelendiğinde öğretmen ve öğrenci arasında sosyal medya üzerinden yaşanan etkileşimlerde öğretmenlerin bu etkileşimlerde yaşayabileceği güçlükler ve çözüm önerileri temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ekşi sözlük kullanıcıları, öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan bu etkileşimlerde öğretmenlerin adli veya idari soruşturma geçirecek sıkıntı yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenleri ile ilgili edindikleri bilgiler sonucunda öğretmen ve öğrenci arasındaki sınırın korunamayacağı ve öğretmenin sınıf içi otorite kaybı yaşayacağı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin istemeden de olsa öğrenci ve velileri hesaplarına ekleme zorunluluğu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu etkileşimlerde öğretmen ile ilgili edinilen bilgilerin öğrenci önyargıları oluşturacağı da kullanıcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin örnek olma durumu söz konusu olduğundan paylaşım yaparken daha dikkatli davranmaları gerektiği ve bunun da onlarda engellenme hissi oluşturacağı ifade edilmiştir. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Sonra derste öğrenci laubali olmaya çalışınca öğrenciyi mesafeli ol diye utanmadan uyarır bu öğretmen ne akla hizmet yapacaksa tabii.” (aglamaktanyosuntutankiz/15.12.2018 19:13)

“Hiç gerek yok dediğim durum. Dertsiz başınızı ağrıtmayın. Sosyal medya dışında zaten okulda gayet eğlenceli vakit geçirebilirsiniz. (varolsaga/15.12.2018 20:05)

“Asla olmaması gereken bir şey. Özellikle erkek bir öğretmenseniz bu ülkede ciddi risk. Ne öğrenci ne veliyle okul dışı muhatap olmayın.” (renksiz hayat/03.04.2021 23:06)

“Başı ağrıyacak öğretmen. Böyle bir şey olursa öğretmen zarar görür. Akli başında bir öğretmen bunu yapmaz. Özel hayat falan kalmaz. Mezun olsun ondan sonra. Ha çok farklı bir durum vardır eklersiniz. O da cidden zor.” (mintiminti1/ 03.04.2021 23:26 ~ 05.04.2021 15:38)

“Öğrencinin disiplinsiz ve saygısız oluşundan en çok şikâyet eden öğretmen grubu onlarla arkadaş gibi olanlar. Net tecrübe ile sabit.” (faycoli/ 04.04.2021 10:21)

Yaşanabilecek bu güçlüklerle ilgili olarak da kullanıcılar farklı çözüm önerileri geliştirmişlerdir. Buna göre kullanıcılar, öğretmenlerin öğrencileri özel hayatları ile ilgili bilgilerin olmadığı başka bir hesaba eklemelerinin, hesabı kapatmalarının ya da hesabı gizlemelerinin yaşanabilecek güçlüklerde öğretmen için bir çözüm olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınırları koruyamayan öğrencilerin de arkadaşlıktan çıkarılması bir çözüm önerisi olarak belirtilmiştir. Bununla ilgili bazı kullanıcıların doğrudan alıntılarında aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmen arkadaşlarım ve tüm öğrencileri ile velilerin kendisini eklemek için taciz ettiğini, eklemezlerse küstüklerini söylüyor. o da çareyi, başka bir sosyal medya hesabı açmakta bulmuş, o hesapta öğrencileri ekliyor ve sadece okulla ilgili paylaşımında bulunuyor.” (nicknamelazim/ 15.12.2018 20:58)

“Sosyal medya hesaplarını kapatmak zorunda kalan öğretmendir. Arkadaşlık isteklerini kabul etmese öğrencisi alınacak, kabul etse sosyal medyada da memur gibi takılmak zorunda kalacak. (olivie/ 15.12.2018 21:13)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal medyada her türden ve her yaştan farklı özelliklere sahip kullanıcılar birbirlerine ulaşabilmekte, birbirleri ile etkileşim kurabilmekte ve paylaşımlar yapabilmektedir. Son yıllarda sosyal medyaya yönelim oldukça fazla hale gelmiştir. Özellikle de akıllı telefonların yaygın bir şekilde kullanılır olması, bu eğilimi fazlasıyla desteklemiştir. Bu bakımdan sosyal medya hesabı olmayan bir kişi bulmak neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Öğrenci-öğretmen arasında yaşanan etkileşim, eğitim ve öğretim sürecinin en temel unsurudur (Alarcia & Bravo, 2012). Öğretmen-öğrenci arasında yaşanan bu etkileşimler, sadece okul ile sınırlı kalmamalı ayrıca okul dışında da devam etmelidir (Smith, 2015). Sosyal medyanın bu kadar yaygın kullanımı, sosyal medyayı okul dışı bir öğrenme çevresine çevirmiştir. Bu bakımdan sosyal medyanın insanlar arasında bu kadar yaygın kullanılıyor olması, sosyal medya ve sosyal ağları eğitim sistemimizin göz ardı edilemez bir parçası haline getirmekte ve neredeyse her eğitim kurumunun farklı farklı uygulamalar kullanarak sosyal medyaya uyum sağladıkları görülmektedir. Sosyal medyanın eğitim öğretim süreci içerisine bu denli dâhil olması da yapılan araştırmaların önemini bir kat daha arttırmaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada sosyal medya platformlarından Ekşi Sözlük katılımcı yazarlarının öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlere yönelik algıları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ekşi sözlük yazarlarının ürettiği 129 yorum incelenmiştir.

Yapılan bu araştırma sonucunda öğrencisi ile sosyal medyada arkadaş olan öğretmenlerle ilgili yapılan yorumlarda bu öğretmenlerin genel olarak olumsuz kişilik özelliklerine sahip olduklarından bahsedildiği ortaya çıkmıştır. Bu arkadaşlığın uygunluğu ile ilgili kullanıcıların yapmış oldukları yorumlarda olumlu yönlerden bahsedilmiş olsa da daha çok olumsuz görüşlerin ağır bastığı görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmanın bulgularına paralel sonuçlar olduğu görülmektedir. Buna göre literatürde sosyal medyanın, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin geliştirilmesi (Akiti, 2012; Couillard, 2009; Kamnoetsin, 2014; Kırksekiz, 2008; Montoneri, 2015), öğrencilerin okul, sınıf, sınav ve derslerle ilgili bilgiler alabilmesini sağlama (Atkins, 2010; Nkhoma ve diğ., 2015), öğrenciyi okul dışında yaşanan etkileşimler yoluyla tanıma, takip etme (Demir, 2018) ve eğitime (Akiti, 2012) gibi faydalar sağlama bakımından uygun olduğu belirtilmektedir ancak literatür incelendiğinde bu faydaların yanında olumsuz bazı durumlar da söz konusudur. Uygun olmaması ile ilgili yorum yapanların ortak görüşünün öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimlerin sadece okulla sınırlı olması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu etkileşimler sonucunda sınıf içi otoritelerinin zarar görmesi (Akkoyunlu ve diğ., 2015; Akiti, 2012), öğrenciyle yaşanan etkileşimlerinden zarar görme korkusu, özel hayatın gizliliği ve öğrenci için olumsuz örnek olmaktan kaçınma gibi gerekçelerle sosyal medyada öğrencileriyle etkileşim kurmayı istemedikleri (Demir, 2018) anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri ile sosyal medya üzerinden arkadaşlık kurarken dikkat etmeleri gereken bazı kuralların olduğu da ortaya çıkmıştır. Buna göre kullanıcılar öğretmenlerin öğrencileri hesaplarına eklerken ve ekledikten sonra etkileşimlerinde bu kurallara uymaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kurallara dikkat edilmediği takdirde adli-idari soruşturma ve otorite kaybı gibi sorunlar yaşayabilecekleri de belirtilmiştir (Akkoyunlu ve diğ., 2015; Akiti, 2012; Demir, 2018). Bu sorunlarla ilgili de öğrencileri başka hesaba ekleme, hesabı kapatma veya dondurma gibi çözüm önerilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürdeki araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bakımdan bu araştırmada katılımcı sözlük yazarlarının paylaşımlarında toplumun genelinin ifade etmek istediği düşüncelere yer verdiğini söylemek mümkündür. Katılımcı sözlükte yer alan başlıklar altındaki yorumlara bakarak toplumun bir konu hakkındaki düşünce, görüş ve eğilimlerini belirlemenin mümkün olduğu söylenebilir.

Bu sonuçların doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1) Öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan etkileşimlerde öğretmen ve öğrenci açısından olumlu ve olumsuz etkiler söz konusudur. Bu bakımdan bu etkileşimlerde öğretmenler bu durumları göz önünde bulundurmalıdır.

2) Okul dışındaki bir öğrenme çevresi olarak öğrencilerin eğitimlerine katkıda bulunmak, öğrenciyi takip etmek ve bilgilendirmek gibi çeşitli açılardan eğitsel olarak kullanılabilir. Öğretmenler sosyal medya hesaplarına bu amaçla öğrencilerini eklemeyi düşünüyorlarsa paylaşımlarına dikkat etmelidirler ya da sadece bu amaçla kullanabileceği yeni bir hesap oluşturmalıdır.

3) Öğretmen ve öğrenci arasında sosyal medyada yaşanan etkileşimlerde çeşitli nedenlerden kaynaklı sıkıntılı durumlar gerçekleşmemesi adına karar vericiler, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi düzenlemeye yönelik yönetmelikler çıkarmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Etik kurul iznine ihtiyaç bulunmamaktadır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akiti, L. (2012). Facebook off limits: Protecting teachers' private speech on social networking sites. *Val. UL Rev.*, 47(1), 119–167.
- Akkoyunlu, B., Dağhan, G., ve Erdem, M. (2015). Teacher's professional perception as a predictor of teacherstudent friendship in Facebook: A scale development study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 242–259.
- Alarcia, O. and Bravo, I. (2012). The impact of ICTs on lecturer and students interaction in university education processes. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 9(2), 213–228.
- Aslan, A., Turgut, Y., Göksu, İ., & Aktı Aslan, S. (2019). Çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 793-815.
- Atkins, A. (2010). It's complicated: Using Facebook to create emotional connections in student-professor relationships. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 16(1), 79–89.
- Baloğlu, A. (2015). *Sosyal medya madenciliği*. Beta.
- Baran, E., & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95-101.
- Binark, M., Bayraktutan-Sütçü, G., & Buçakçı, F. (2009). *İnternet kafelerde gençlerin oyun oynama pratikleri: Ankara mikro ölçeğinde etnografik alan çalışmasının bulgularının değerlendirilmesi ve yeni medya okuryazarlığı önerisi*, Dijital Oyun Rehberi: Oyun Tasarımı, Türler ve Oyuncu. İstanbul: Kalkedon.

- Boyd, D.M. & Ellison, N. B. (2007). Sosyal ağ siteleri: Tanım, tarih ve bilim. *Bilgisayar aracılı iletişim dergisi*, 13 (1), 210-230.
- Cengizhan, C. (2015). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: İnternet bağımlılığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.
- Couillard, C. (2009). *Facebook: The pros and cons of use in Education* (Unpublished doctoral dissertation), University of Wisconsin-Stout, US.
- Demir, M. (2018). *Sosyal medya üzerinden gerçekleşen öğretmen-öğrenci etkileşiminin örtük program açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hou, H. T., Chang, K. E., & Sung, Y. T. (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: Analysis of interaction behavioral patterns. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 325-340.
- Kamnoetsin, T. (2014). *Social media use: A critical analysis of Facebook's impact on collegiate EFL students' english writing in Thailand* (Unpublished doctoral dissertation), Seton Hall University, South Orange, New Jersey.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2009). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kırksekiz, A. (2013). *Sosyal ağlardan Facebook'un kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kim, H. J., Miller, H. R., Herbert, B., Pedersen, S., & Loving, C. (2012). Using a wiki in a scientist-teacher professional learning community: Impact on teacher perception changes. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), 440-452.
- Konuk, N. (2019). Bir sosyal medya aracı olarak instagram kullanımı ve kişisel iletişim kaygısı üzerine üniversite öğrencileri ile araştırma. *European Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 3(4), 1-26.
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE*, 8(8), Article e69841..
- Magsamen-Conrad, K., & Greene, K. (2014). Technology addiction's contribution to mental wellbeing: The positive effect of online social capital. *Computers in Human Behavior*, 40, 23-30.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel.
- Montoneri, B. (2015). Impact of students' participation to a facebook group on their motivation and scores and on teacher's evaluation. *The Iafor Journal of Education*, 3(1), 61-74.
- Nkhoma, M., Cong, H. P., Au, B., Lam, T., Richardson, J., Smith, R. and El-Den, J. (2015). Facebook as a tool for learning purposes: Analysis of the determinants leading to improved students' learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 87-101.
- Ranieri, M., Manca, S., & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British journal of educational technology*, 43(5), 754-769.
- Seren, M., Çelik, T., Özgeldi, N., & Dumankaya, E. M. (2018). *Sosyal medya el kitabı*. Orion Kitabevi.
- Shirky, C. (2011). The political power of social media: Technology, the public sphere, and political change. *Foreign affairs*, 28-41.
- Smith, B. E. (2015). Enhancing motivation through student-teacher Facebook relationships. *People: International Journal of Social Sciences*, 1(1), 34-41.

- Turel, O., & Serenko, A. (2012). The benefits and dangers of enjoyment with social networking websites. *European Journal of Information Systems*, 21(5), 512-528.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P., & Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of computer assisted learning*, 29(5), 426-437.
- Veletsianos, G. (2012). Higher education scholars' participation and practices on Twitter. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 336-349.
- Vu, P., Cao, V., Vu, L., & Cepero, J. (2014). Factors driving learner success in online professional development. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 120-139.
- Vural, Z. B., ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar Universtiy*, 5(20), 3348-3382.
- Yamamoto G. T., Demiray, U. ve Kesim, M. (2010). *Türkiye 'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar*. Ankara: Cem Web Ofset.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 233-247

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 29.10.2022

Kabul Tarihi: 29.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 233-247

Article Type: Research Article

Submitted: 29.10.2022

Accepted: 29.12.2022

YURT DIŞINDA ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: BİR META-TEMATİK ANALİZ*

Yakup ALAN* Nurşat BİÇER**

Öz

İkinci Dünya Savaşı'nda sonra yaşanan endüstriyel gelişimler neticesinde, özellikle Avrupa ülkelerinde işçi ihtiyacı ön plana çıkmış ve bu ihtiyacın karşılanması amacıyla işgücüne yönelik göçler yaşanmaya başlamıştır. Türkiye de var olan işgücü ihtiyacını karşılayan ülkelere göç etmiştir. Göç eden vatandaşların çocuklarının iki dilli ortamda dünyaya gelmesi de ana dili olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin ön plana çıkmasında etkili olmuştur. Bu çalışmanın amacı da yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretim faaliyetlerine yönelik hazırlanan çalışmaları meta-tematik analiz çerçevesinde inceleyerek mevcut durumu ortaya koymaktır. Belirlenen amaç doğrultusunda Google Akademik, TR Dizin, EbscoHost, Web of Science gibi veri tabanlarından faydalanılmıştır. 2010-2021 yılları arasında hazırlanan yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi konulu görüşme, gözlem, günlük verilerini içeren nitel çalışmalar analize dâhil edilmiştir. Çalışmada veriler, içerik analizinden faydalanılarak çözümlenmiş ve incelenen nitel çalışmalarda değinilen bulgulardan hareketle temalara ulaşılmıştır. Çalışmada; öğretmenlerin daha çok sorumluluk bilinciyle yurt dışında Türkçe öğrettikleri, bazı kurumların Türkçe öğretimini destekledikleri ancak destek vermeyen kurumların da olduğu, Türkçe öğretimi için hazırlanan programda ve ders kitaplarında sorunların olduğu, ikinci dilin ana dili olumsuz etkilediği, ailenin ve çevrenin genellikle Türkçe derslerini desteklediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana dili, Türkçe öğretimi, yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi, meta-tematik analiz.

Teaching Turkish Abroad as a Mother Language: A Meta-Thematic Analysis

Abstract

As a result of the developments after the Second World War, more workers were especially in European countries needed for the industry. The workforce migration was a way of meeting this need. As a result, millions of Turkish citizens have migrated to different countries. The fact that the children of the emigrated citizens were born in a bilingual environment has also been effective in bringing to the forefront the activities of teaching Turkish as a mother language. The purpose of this study was to reveal the current situation by examining the studies about teaching Turkish abroad as a mother tongue within the framework of meta-thematic analysis. In line with the determined purpose, the qualitative studies on teaching Turkish abroad as a mother language that used interviews, observations, and diary data as data collection method and that were conducted between 2010-2021 were included in the analysis. The studies were accessed at the databases such as TR Dizin, EbscoHost, Google Academic, Web of Science. The data were analyzed using content analysis and the themes were determined based on the findings of the qualitative studies

* Bu çalışma, 4 Haziran 2022 tarihinde gerçekleştirilen "Türk Diasporasında Ana Dili ve Çift Dillilik Sempozyumu"nda sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

* Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, alanyakup@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9888-1357.

** Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3680-7052

examined. The followings have been concluded as a result of the analysis of the data: teachers teach Turkish abroad with a sense of responsibility; some institutions support Turkish teaching; there are problems with the curriculum and textbooks; the second language affects the mother tongue negatively; the family generally support Turkish lessons.

Key Words: Mother language, teaching Turkish, teaching Turkish abroad as a mother language, meta-thematic analysis.

Giriş

Göç üzerine ortaya atılan tanımlar her ne kadar göç olgusunun niteliklerini tam olarak kapsayamasa da (Faist, 2020); çeşitli sebeplerle insanların bireysel olarak veya topluluk hâlinde bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi (TDK, 2011) veya insanların bir bölgeden diğerine gitmesi ve orada nispeten kalıcı yerleşmesi (Joshi, 1999) olarak tanımlanabilir. Bireylerin çeşitli nedenlerden dolayı yaşadığı yeri değiştirmesi, gittiği yere yerleşmesi ve yaşamının belli bir süresini orada geçirmesi (Ekşi, 2002) olarak da ele alınabilen göç; insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar insanların önemli tercihlerinden biri olmuştur. İlk zamanlarda açlık, kıtlık, iklim şartları gibi nedenlerle gerçekleştirilen göç hareketleri günümüzde daha çok siyasi, ekonomik, savaş, eğitim ve iş gibi nedenlerle yapılmaktadır (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). İçinde bulunduğumuz göç çağında (Burak ve Amaç, 2021) Türkiye de coğrafi konumu, ekonomisi, insan gücü gibi nedenlerle hem farklı ülkelere göç alan hem de yine farklı ülkelere göç veren bir ülke olmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'nın etkilerini yok etmek, üretimi canlandırmak, şehirleri iskân etmek gibi çeşitli nedenlerle işçiye ihtiyaç duyan Avrupa ülkeleri, Türkiye'den de iş gücünü karşılayabilecek insan talebinde bulunmuş ve çok sayıdaki Türk vatandaşı Avrupa'ya göç etmiştir (Sönmez, 2020). 1961 yılından 1974 yılına kadar iş gücü açığı bulunan Batı Avrupa ülkelerinin birçoğu ile işçi talebinin karşılanmasına yönelik anlaşmalar imzalanmıştır (Gelekcı, 2010). 1961 yılında Almanya ile imzalanan anlaşma neticesinde başlayan bu süreç 1964'te Belçika, Avusturya ve Hollanda, 1965'te Fransa, 1967'de ise İsveç ile imzalanan anlaşmalar ile devam etmiştir (Canatan, 1990). Bir süre çalıştıktan sonra Türkiye'ye geri dönecekleri düşüncesiyle Avrupa'ya ilk giden nesil misafir olarak nitelendirilmiş (Kırmızı, 2016) ancak evlilik, doğum, kalıcı işe girme, iş yeri açma gibi sebeplerle insanlar artık geri dönme düşüncesinden vazgeçmişlerdir. Almanya'ya göç ile başlayan ve sonrasında diğer ülkelerle devam eden göç hareketleri neticesinde de günümüzde yaklaşık olarak 4 milyon vatandaşımız Avrupa ülkelerinde yaşamaktadır.

Birinci kuşak olarak adlandırılan ilk giden neslin altmış yılı aşkın süre boyunca Avrupa ülkelerinde yaşaması, evlilik gerçekleştirilmesi veya ailesini de yanına alması sonucunda dördüncü kuşağa ulaşılmıştır. Bu kuşaklar evde, aile içinde veya yakın çevrede ana dilleri olan Türkçeyi, sosyal ortamlarda ve eğitim kurumlarında ise buldukları ülkenin dilini birlikte öğrenerek iki dilliler topluluğunun içine girmektedir (Demir, 2010).

Dilin ortaya çıkışından beri süregelen bir kavram (Grosjean, 1982) olan iki dillilik; Oruç'a göre dar ve geniş olmak üzere iki açıdan ele alınabilmektedir. Buna göre geniş anlamda iki dillilik, iki dilin de dil bilimsel yapılarını kullanabilme ve bu dillerde iletişimsel yeteneğe sahip olma, dar anlamda ise her iki dili de ana dili gibi veya ana diline yakın bir şekilde kullanma becerisine sahip olma olarak tanımlanabilmektedir (Oruç, 2016). Weinrich'e (1968) göre ise iki dili de alternatif şekilde kullanma pratiğine iki dillilik, iki dili aktif olarak uygulayan kişiye de iki dilli adı verilmektedir. Doğumlarından itibaren iki farklı dilin kullanıldığı ortamlarda büyüyen çocuklar tabii yollarla bu iki dili de edinebilmektedir (Yazıcı & Genç İter, 2008) ve iki dili de kullanabilen bu bireylerin sahip olduğu çeşitli özellikler vardır. Rolffs'a (2009) göre iki dilli bireylerin; her iki dili de bir arada kullanabilme, iki dili de bilme ve anlama, iki dilde de düşünme ve hissetme, ana dilini koruma ve zengin bir kaynağa

sahip olma gibi özellikleri vardır. Yani iki dillilik, her iki dili de konuşan için büyük bir kazançtır (Biçer ve Alan, 2018).

Düşüncenin yaratıcısı dildir ve insanların kendi kültürel gelişimini sağlamasının ön şartı ana dilini ve toplumda konuşulan dilin öğrenilmesidir (Özdemir ve diğ., 2009). Cummins (1976) de iki dilli bireylerin hem karşılaşacakları sorunların üstesinden gelmeleri hem de iki dilliliğin avantajlarından yararlanmaları için kendilerini yeterli seviyeye getirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Burada üzerine vurgu yapılan husus, bireylerin sadece yaşadıkları toplumun dilini değil ana dillerini de yeterli seviyede öğrenme ve kullanabilmeleridir. Çünkü, ana dili yeterliğine sahip olamayan bireylerin ikinci dilde kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmeleri mümkün olamamaktadır (İnce, 2011). Ana dili yeterliklerine sahip olan bireyler ise içinde bulunduğu toplumun dilini de kolayca öğrenebilmekte, duygu ve düşüncelerin o dille rahat bir şekilde aktarabilmektedir (Şen, 2010). Bir bireyin benlik gelişimi ile ana dili kullanımı arasında doğru orantı olduğu (Hassanzadeh & Nesa, 2011) düşünüldüğünde ana dili edinmenin ne kadar önemli olduğu daha da netleşmektedir. Avrupa ülkelerinde yaşayan iki dilli Türk çocukları da hem ulusal kimliklerini kazanmak için Türkçeyi hem de hayatlarını devam ettirebilmek için yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmek zorundadır (Özdemir ve diğ., 2009). Ancak yapılan araştırmalara göre iki dilli göçmen çocuklarının hem ana dillerinde hem de içinde yaşadıkları ülkenin dilinde istenilen seviyeye çıkamadıkları tespit edilmiştir (Yıldız, 2012; Gelekçi, 2010). Sarı'ya (2001) göre iki dilli çocukların karşılaştığı sorunların başında söyleneni anlamama ve kendini ifade edememe gelmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim ve öğrenim ile ilgili hizmetlerinden Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998, s.13). Bu bağlamda 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı hazırlanmıştır. 2009 yılına gelindiğinde de bu program yürürlükten kaldırılmış ve aynı isimle yeni bir program hayata geçirilmiştir. 2018 yılında ise Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) adı altında yeni bir program yayımlanmıştır. Yayımlanan programda Türkçe ve Türk Kültürü dersinin amacı verilmiş, bu amaç doğrultusunda da yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi etkili bir şekilde edinmesini sağlamak ve onların Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir (MEB, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen faaliyetler dışında Türkçe öğretmen amacıyla Yunus Emre Enstitüsü, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Maarif Vakfı, elçilikler ve özel kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülen faaliyetleri de saymak mümkündür.

Alan yazın taraması yapıldığında yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme faaliyetlerine yönelik birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmının sadece belirli bir ülkede yaşayan çocukların Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik olduğu tespit edilmiştir (Arıcı ve Kırkılıç, 2017; Arslangiray ve Özdemir, 2016; Aydın, 2013; Aydın ve Gün, 2018; Baştuğ ve Kara, 2018; Ekmekçi, 2012; Gelekçi, 2010; Kaladeroğlu ve Zorluoğlu, 2018; Kızılemeşe ve Okur, 2020; Oksal ve Güner, 2017; Parlak ve Alkan, 2014; Sönmez, 2018; Yaman ve Dağtaş, 2015; Yıldız ve Öztürk, 2013) Farklı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenme süreçleriyle alakalı çalışmalara da rastlanılmaktadır (Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015; Karababa ve Karagül, 2014; Karadağ ve Baş, 2019; Şen ve Burgul Adıgüzel, 2018). İlgili alanyazın incelendiğinde nicel, nitel ve karma çalışmalar olmakla birlikte yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretiminin genel görünümünü ortaya koyan bir meta-tematik analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı ilgili alanda tespit edilen boşluğa nitel ve tematik açıdan yorumlayıcı bir bakış açısı kazandırmak böylece yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretim faaliyetlerine yönelik hazırlanan çalışmaları meta-tematik analiz çerçevesinde inceleyerek mevcut durumu ortaya koymaktır. Ortaya çıkarılan bulgu ve

sonuçlar ile yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi konusunda faaliyetler yürüten uygulayıcılara, paydaşlara ve program hazırlayıcılara detaylı bir kaynak oluşturulması düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin durumunun belirlenmesine katkı sunacak nitel boyutlu katılımcı görüşlerini içeren çalışmaların incelenmesine ve bu çalışmaların meta tematik analizine yer verilmiştir. Meta-tematik analiz, doküman incelemesini temele alan, sözel içerikli bir analiz süreci barındıran, tema ve kodlar oluşturarak araştırmaların nitel bulgularını birleştiren bir analiz şekli olarak verilebilir (Batdı ve Atik, 2020). Yani meta-tematik analizde, çalışmanın yapılacağı konuda daha önceden oluşturulmuş ve nitel verilere dayalı olan çalışmalardaki verilerden hareketle yeniden temalar ve kodlar oluşturma süreci söz konusudur (Batdı, 2019).

Verilerin Toplanması

Çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi ve Google Akademik, TR Dizin, EbscoHost, Web of Science gibi veri tabanlarından faydalanılarak 2010-2021 yılları arasında hazırlanan yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi konulu çalışmalar toplanmıştır. Bu şekilde 146 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmaların sadece makale olmasına kriteri gözetilmiş ve 58 çalışma sempozyum bildirisi vs. olduğu için çıkarılmıştır. Geriye kalan 88 çalışmanın da bir kısmının nicel olması, bir kısmının ise sadece doküman incelemesine dayalı olması bu çalışmalardan bazılarının çalışma kapsamına alınmamasına neden olmuş ve 20 nitel çalışma analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. Bu bağlamda 20 nitel çalışmanın içerdiği mesajlar Tavşancıl ve Aslan'ın (2001) da belirttiği üzere sistematik olarak sınıflandırılmış, bunlardan kodlar ve temalar çıkarılmış, daha sonra ise bu verilerden çıkarımlarda bulunulmuştur. Çalışmada elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış daha sonra bu kodlar üzerinden görüş birliği sağlanmıştır. Görüş birliğinin sağlanmasının ardından elde edilen kodlar MAXQDA programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

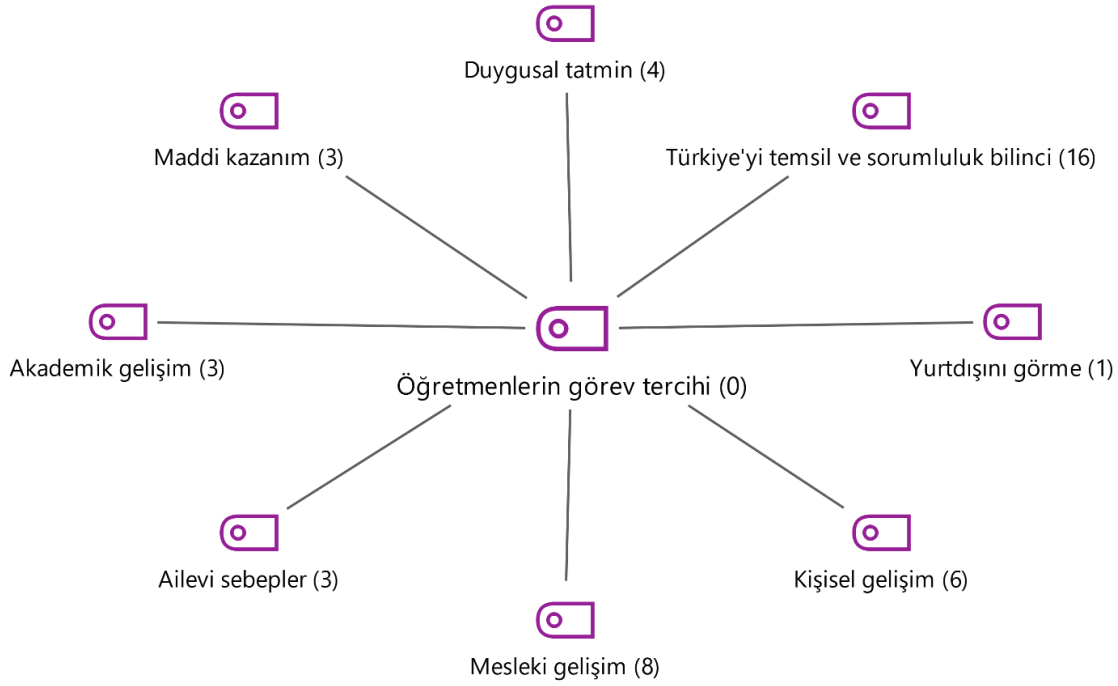
Etik Kurul İzni

Çalışmada incelenen veriler daha önceden oluşturulmuş dokümanlardan elde edildiğinden çalışma için etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, incelenen çalışmalardan toplanan veriler ortak bir düzlemde ele alınmış, yeniden tema ve kodlar şeklinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Yurt Dışında Türkçe Öğretme Nedenleri

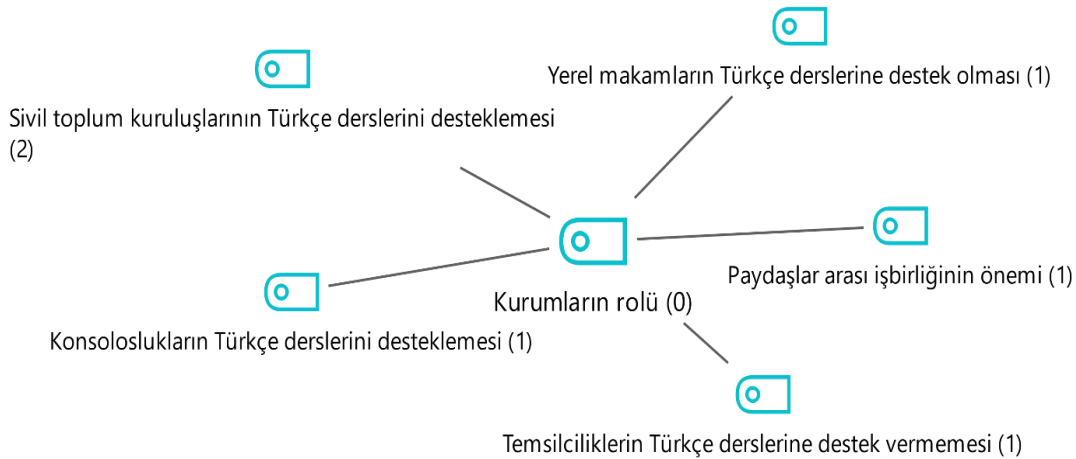


Şekil 1: Öğretmenlerin Yurt Dışında Türkçe Öğretme Nedenleri

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla yurt dışına giden ve orada görevlerini sürdüren öğretmenlerin neden o ülkelere gittikleri ve Türkçe öğrettiklerine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin Türkiye'yi temsil ve sorumluluk bilinci, mesleki gelişim, kişisel gelişim, duygusal tatmin, ailevi sebepler, akademik gelişim, maddi kazanım ve yurt dışını görme isteği gibi nedenlerle bu görevi üstlendikleri görülmektedir. Öğretmenlerin birçoğu Türkiye'yi temsil ve sorumluluk bilinci ($f=16$), mesleki gelişim ($f=8$) ve kişisel gelişim ($f=6$) gibi nedenlerle bu işi yaptıklarını belirtmiştir.

Yurt Dışında Türkçe Öğretiminde Kurumların Rolü

İki dilli Türk çocuklarına yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretimi çalışmalarına destek verme, fırsatlar sağlama ve iş birliği yapma konusunda kurumların rolüne yönelik görüşlere Şekil 2'de yer verilmiştir.



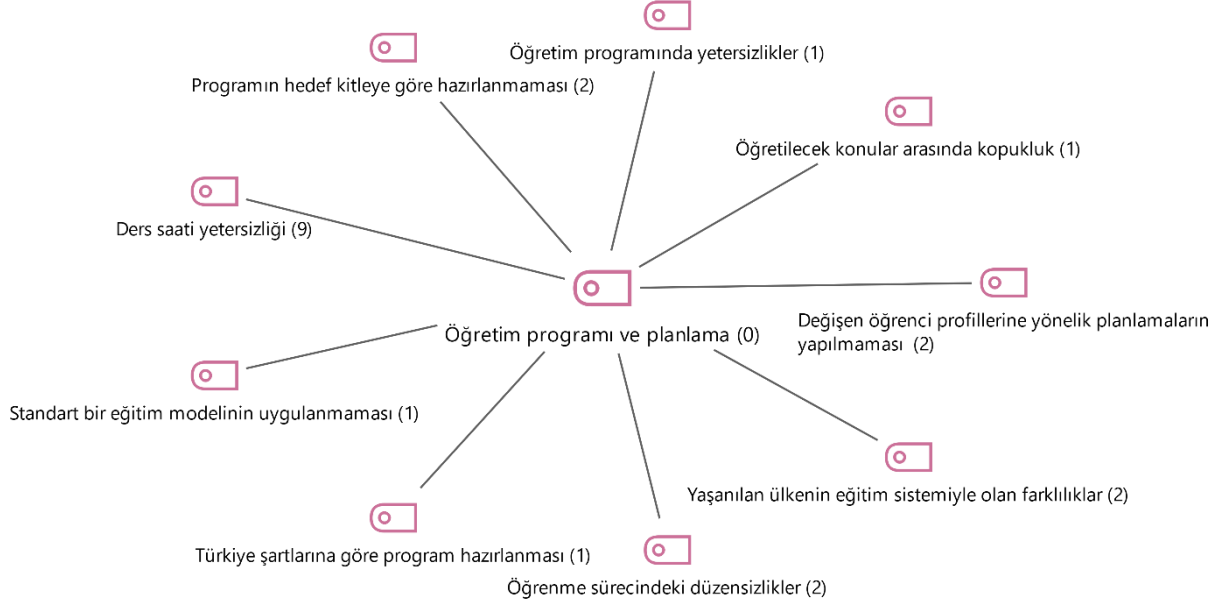
Şekil 2: Yurt Dışında Türkçe Öğretiminde Kurumların Rolü

Şekil 2 incelendiğinde, kurumların iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmeleri için gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerini genel anlamda desteklediklerine yönelik görüşlerin sunulduğu görülmektedir. Hem konsoloslukların hem sivil toplum kuruluşlarının hem de yerel makamların Türkçe derslerini destekledikleri ve iş birliği yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca görüşlerde, iş birliğinin önemi vurgulanmış, Türkçe öğretimi sürecinin daha verimli geçmesi için atılması gereken adımların

başında geldiği vurgulanmıştır. Bazı temsilciliklerin Türkçe öğretimi faaliyetlerine yönelik herhangi bir desteğinin olmadığına yönelik görüşler de mevcuttur.

Öğretim Programları ve Planlama

Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğrenen bireyler için hazırlanmış programlar ve bu sürecin planlanmasıyla ilgili görüşler Şekil 3'te sunulmuştur:

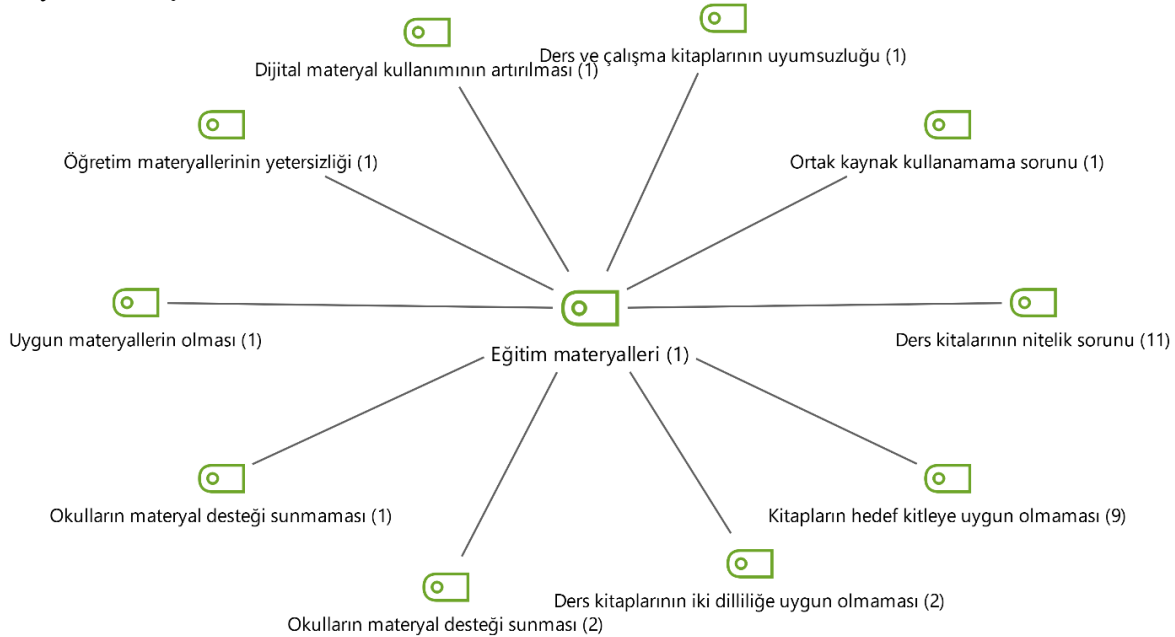


Şekil 3: Öğretim Programları ve Planlama

Şekil 3'te uygulanan programlar ve sürecin planlanmasıyla ilgili görüşler yer almaktadır. Buna göre yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğrenen çocuklara yönelik öğretim programları ve planlamalarla ilgili daha çok sorunların dile getirildiği görülmektedir. Bu süreçte en fazla karşılaşılan sorun ders saatlerinin yetersiz olmasıdır ($f=9$). Bunu öğrenme sürecindeki düzensizlikler ve bulunulan ülkenin eğitim sistemiyle olan farklılıklar takip etmektedir. Ayrıca, programın hedef kitleye göre yapılmaması, standart bir modelin uygulanmaması, Türkiye şartlarına göre program hazırlanması, programın yetersiz olması, konular arasında kopukluklar olması ve öğrenci profillerinin dikkate alınmaması gibi sorunların olduğu da tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretmek Amacıyla Kullanılan Materyaller

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerle ilgili görüşlere Şekil 4'te yer verilmiştir:

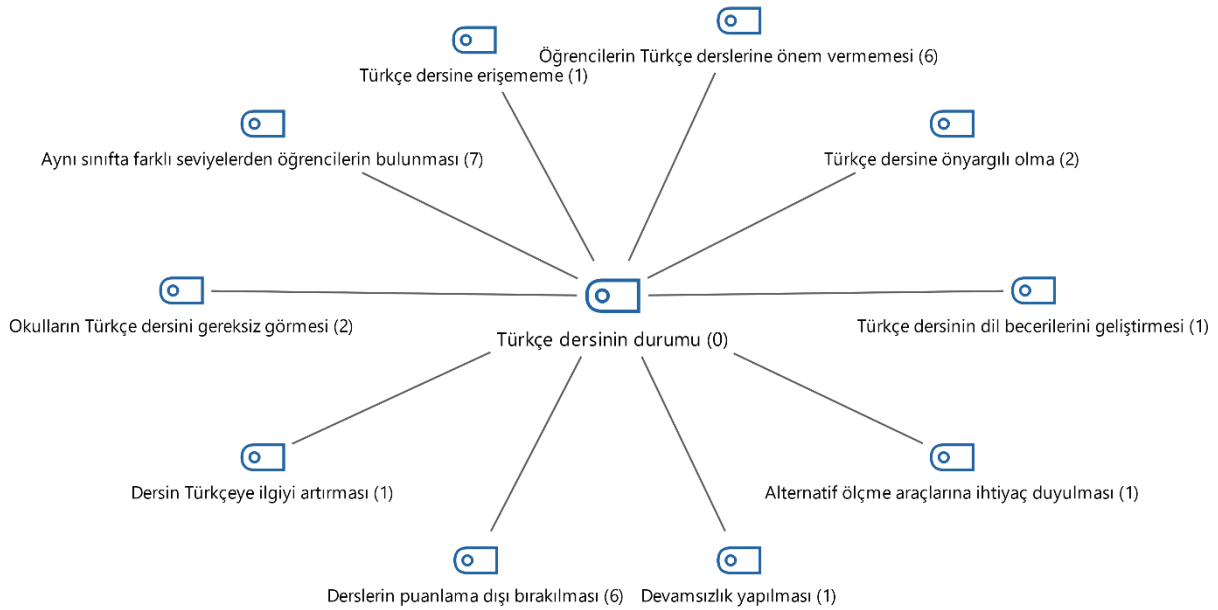


Şekil 4: Türkçe Öğretmek Amacıyla Kullanılan Materyaller

Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğrenen çocuklar için kullanılan materyallerle ilgili görüşler incelendiğinde, materyallere yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerin sunulduğu görülmektedir. Buna göre; materyallerin Türkçe öğretimi için uygun olması ve kurumların yeterli materyal desteği sağlaması olumlu görüşlerdendir. Görüşlerin büyük kısmını oluşturan olumsuz görüşlere göre ise ders kitaplarının nitelikli olmaması ($f=11$) ve kitapların hedef kitleye uygun olmaması ($f=9$) en önemli sorunlardandır. Ayrıca, bazı okulların materyal desteği sağlamaması, ders ve çalışma kitaplarının uyumsuz oluşu, kitapların hedef kitleye ve iki dilliliğe uygun olmaması, materyallerin yetersiz olması ve ortak kaynak kullanılmaması karşılaşılan diğer sorunlardandır. Görüşlerde, dijital materyallerin artırılmasına yönelik öneri sunulduğu da görülebilmektedir.

Türkçe Dersinin Durumu

Yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe dersinin durumuna yönelik görüşlere Şekil 5'te yer verilmiştir:

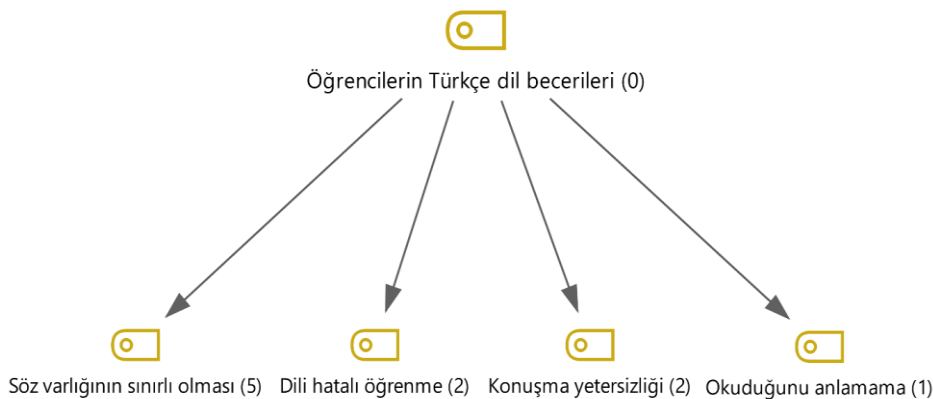


Şekil 5: Türkçe Dersinin Durumu

Şekil 5 incelendiğinde, yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlerin verildiği, ancak daha çok olumsuz görüşlerin sunulduğu görülmektedir. Dersin Türkçeye olan ilgiyi artırması ve dil becerilerini geliştirmesi sunulmuş olan olumlu görüşlerdir. Buna karşın öğrencilerin Türkçe dersine önem vermemesi, derse karşı önyargılı olunması, devamsızlık yapılması, derslerin puanlama dışı bırakılması, okulların dersi gereksiz görmesi, aynı sınıfta farklı seviyelerden öğrencilerin bulunması ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulması verilmiş olan olumsuz görüşlerdendir.

Öğrencilerin Türkçe Dil Becerilerinin Durumu

Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğrenen iki dilli bireylerin, Türkçe dil becerilerine ilişkin bulgulara Şekil 6'da yer verilmiştir:

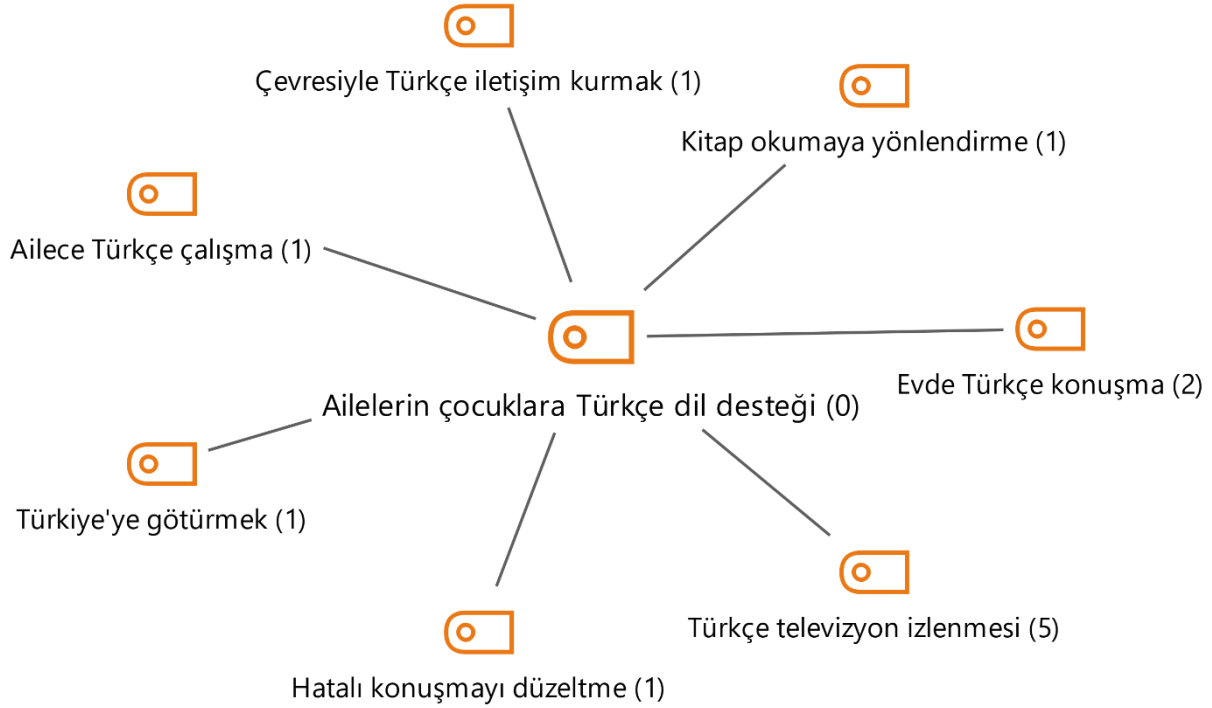


Şekil 6: Öğrencilerin Türkçe Dil Becerileri

Ana dili olarak Türkçe öğrenen iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin daha çok söz varlığının yetersiz olmasından ($f=5$) dolayı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu eksikliği dili hatalı öğrenme ve konuşma yetersizliği takip etmektedir. İki dilli çocukların duygularını, düşüncelerini Türkçeyi kullanarak tam olarak aktaramadıkları sunulan görüşler arasında yer almaktadır. Sözcük varlığının yetersizliğinden de oldukça fazla etkilenebilecek olan bu durumu, okuduğunu anlayamama sorununun takip ettiği tespit edilmiştir.

Ailelerin Çocuklara Sunduğu Destek

İki dilli Türk çocuklarına, aileleri tarafından sunulan Türkçe dil desteğine ilişkin bulgular Şekil 7’de verilmiştir:

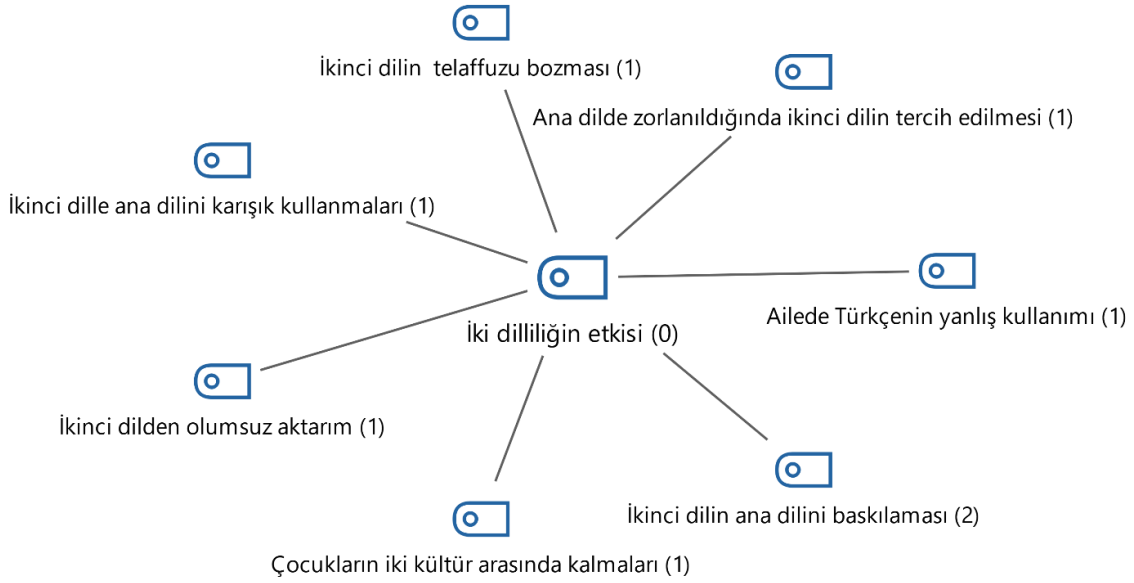


Şekil 7: Ailelerin Çocuklara Sunduğu Türkçe Dil Desteği

Şekil 7 incelendiğinde ailelerin, çocuklarının Türkçe öğrenmesi amacıyla çeşitli destekler sunduğu, onlarla ilgilendiği ve bu konuda hassas oldukları görülmektedir. Buna göre ailelerin birçoğu evlerinde Türkçe televizyon kanallarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri için evde Türkçe konuşulması da diğer bir bulgudur. Ailece Türkçe çalışılması, çocukları Türkçe kitap okumaya yönlendirme ve çocukların yaptıkları hataların düzeltilmesi de yine ailelerin çocuklara sağladığı destekler olarak verilebilir. Ayrıca çevrenin de Türkçe konuşması ve çocukların buna teşvik edilmesi de sadece ailelerin değil aslında o bölgelerde yaşayan tüm Türk vatandaşlarının bu konuda destek sunduğunu göstermektedir.

İki Dilliliğin Türkçe Üzerindeki Etkisi

İki dilli birey olmanın Türkçe üzerindeki etkilerine yönelik görüşlere Şekil 8’de yer verilmiştir:

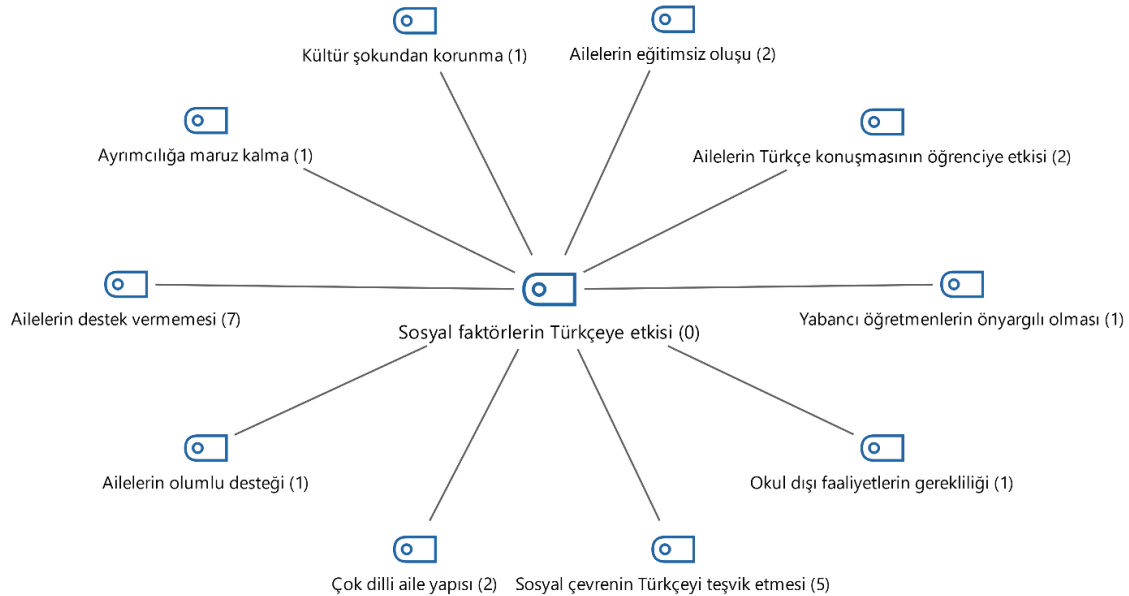


Şekil 8: İki Dilliliğin Türkçe Üzerindeki Etkisi

Şekil 8 incelendiğinde, iki dilliliğin Türkçe üzerinde hep olumsuz etkilere neden olduğu görülebilmektedir. İkinci dilin ana dilini baskılaması ve ikinci dilin telaffuzu bozması karşılaşılan olumsuz etkilerdendir. Buna göre öğrencilerin, toplumun dilini öğrenmesi onların hem Türkçelerini baskılamakta hem de Türkçe telaffuzlarının bozulmasına neden olmaktadır. Ayrıca ikinci dilden olumsuz aktarım yapılması, ana dilde zorlanıldığında ikinci dilin tercih edilmesi ve çocukların iki kültür arasında kalmaları da yine elde edilen bulgulardandır. Şekilde görülen ve dikkat çeken bir diğer sorun ise bazı ailelerin Türkçeyi yanlış kullanmaları ve çocukların da bundan etkilenmesidir. Özellikle iki dilli olarak yetişmiş ailelerin zaten sayılan diğer etkileri yaşadıkları, bunları da çocuklarına aktardıkları sunulan görüşlerdendir.

Sosyal Faktörlerin Türkçeye Etkisi

İki dilli Türk çocuklarının yaşadıkları toplumdaki sosyal faktörlerin Türkçeye etkisine yönelik görüşler Şekil 9'da sunulmuştur:



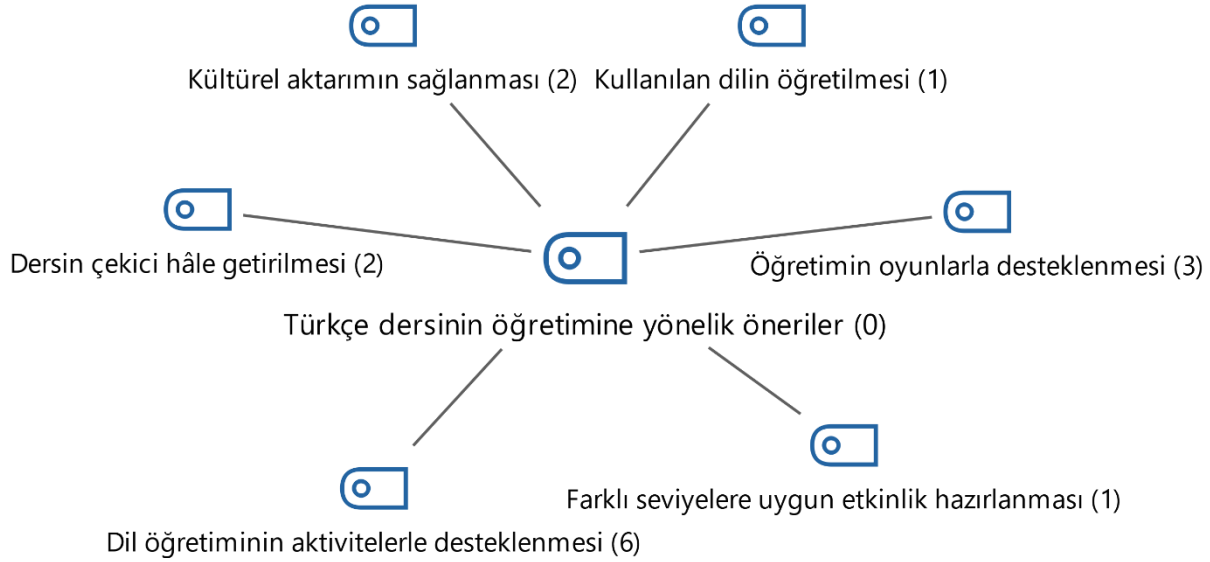
Şekil 9: Sosyal Faktörlerin Türkçeye Etkisi

Şekil 9 incelendiğinde, sosyal faktörlerin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme süreçleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olabildiği ve Türkçe öğrenme sürecine yönelik önerilerin sunulduğu görülmektedir. Sosyal çevrenin Türkçeyi teşvik etmesi, ailelerin çocuğu desteklemesi ve Türkçe konuşmaları olumlu etkilerdendir. Ayrıca ailenin ve çevrenin hem Türkçe konuşmasının hem de teşvik etmesinin çocukları kültür şokundan koruduğu, bunun da Türkçe öğrenme isteği noktasında

olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlara karşın sosyal çevrenin olumsuz tutumları ise çocukların Türkçe öğrenme sürecine ket vurabilmektedir. Ailelerin destek vermemesi, çocukların Türkçe konuştukları için ayrımcılığa maruz kalmaları, yabancı öğretmenlerin önyargılı olması ve ailelerin eğitimsiz olması gibi etkenler çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Bazı görüşlere göre ise Türkçenin tam olarak öğrenilebilmesi için okul dışında da faaliyetlerin yapılması gerekmektedir. Bunlara göre sosyal çevre bu konuda gerekli desteği sağlamalıdır.

Türkçe Dersinin Öğretimine Yönelik Öneriler

İki dilli Türk çocuklarının almış oldukları Türkçe dersinin öğretimine yönelik önerilerle ilgili görüşlere Şekil 10'da yer verilmiştir:



Şekil 10: Türkçe Dersinin Öğretimi

Türkçe dersinin nasıl işlenmesi gerektiği, ne tür materyaller ve yöntem-tekniklerin kullanılması gerektiği ilişkin önerilerle ilgili görüşler Şekil 10'da yer almaktadır. Buna göre sunulan önerilerin başında dil öğretiminin çeşitli aktivitelerle desteklenmesi gerektiği gelmektedir. Türkçenin kolay öğrenilmesini sağlamak, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için de öğretimin oyunlarla desteklenmesi, dersin ilgi çekici hâle getirilmesi ve Türk kültürünü tanıtan, benimseten yöntemlerle kültürel aktarımın yapılması gerektiği de tekrar eden öneriler arasında yer almaktadır. Farklı seviyelere uygun etkinliklerin hazırlanması ve kullanılan dilin öğretilmesi de sunulan diğer önerilerdir.

Tartışma ve Sonuç

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının hem Türkçeyi öğrenmesi hem de Türk kültüründen ve millî kimliğinden kopmaması için Türkçe öğretim faaliyetleri oldukça önemli bir görev üstlenmektedir. Bu görevin tam anlamıyla yerine getirilebilmesi ise yürütülen faaliyetlerin niteliğiyle doğru orantılıdır. Faaliyetlerde görülen eksikliklerin giderilmesi ve daha nitelikli hâle getirilmesi bu yüzden elzemdir. Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretiminin genel görünümünü ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan bu çalışmanın amacı da ilgili alanda tespit edilen boşluğa nitel ve tematik açıdan yorumlayıcı bir bakış açısı kazandırmak böylece yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretim faaliyetlerine yönelik hazırlanan çalışmaları meta-tematik analiz çerçevesinde inceleyerek mevcut durumu ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi konulu görüşme, gözlem, günlük verilerini içeren çalışmalar toplanmış ve bu çalışmalarda yer alan bulgulardan kodlar çıkarılmış, bu kodlardan temalara ulaşılmış sonuçta da Türkçe öğretiminin genel görünümü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İlk olarak öğretmenlerin neden yurt dışında çalışmayı tercih ettikleri ve neden oralarda Türkçe öğrettikleri ile ilgili bulgular ele alınmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin daha çok Türkiye'yi temsil etme bilinciyle yurt dışına gittikleri tespit edilmiştir. Mesleki gelişim, kişisel

gelişim, duygusal tatmin, ailevi sebepler, akademik gelişim ve yurt dışını görme isteği gibi nedenler de yine öğretmenlerin bu görevi üstlenme nedenleri olarak verilebilir. Şen ve Burgul Adıgüzel (2018) de yaptıkları araştırmada öğretmenlerin daha çok gelişme, sorumluluk hissetme ve oradaki çocuklara yardım etme amacıyla bu işi tercih ettiklerini belirlemişlerdir.

İki dilli Türk çocuklarına yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretimi çalışmalarına destek verme, fırsatlar sağlama ve iş birliği yapma konusunda kurumların rolüne yönelik görüşler incelenmiş ve hem konsoloslukların hem yerel makamların hem de sivil toplum kuruluşlarının yürütülen faaliyetleri destekledikleri ortaya çıkmıştır. Ancak sunulan desteklerin yetersiz olduğu ya da hiç destek sunulmadığına yönelik görüşler de mevcuttur. Nitekim Arıcı ve Kırkılıç (2017) da çalışmalarında, konsolosluklar ve ataşeliklerin sunmuş oldukları desteğin yetersiz olduğuna dair sonuçlara ulaşmıştır. Benzer sonuçlara Sarıkaya'nın (2014) çalışmasında rastlamak da mümkündür. Araştırmaya göre sivil toplum kuruluşları Türkçe eğitimlerini destekleme noktasında oldukça zayıf kalmaktadır.

Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğrenen bireyler için hazırlanmış programlar ve bu sürecin planlanmasıyla ilgili görüşler incelendiğinde daha çok olumsuz görüşlerin sunulduğu görülmüştür. Bu süreçte en fazla karşılaşılan sorun ders saatlerinin yetersiz olmasıdır. Bunu öğrenme sürecindeki düzensizlikler ve bulunulan ülkenin eğitim sistemiyle olan farklılıklar takip etmektedir. Ayrıca, programın hedef kitleye göre yapılmaması, standart bir modelin uygulanmaması, Türkiye şartlarına göre program hazırlanması, programın yetersiz olması, konular arasında kopukluklar olması ve öğrenci profillerinin dikkate alınmaması gibi sorunların olduğu da tespit edilmiştir. Arıcı ve Kırkılıç (2017) da çalışmalarında ders saatlerinin yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, (2018) da ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve müfredatın oldukça sınırlı olduğunu tespit etmiştir. Sönmez (2018) ise düzenlenen eğitim öğretim sürecinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmektedir. Yaman ve Dağtaş (2018) da öğretim programının yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşandığını dile getirmiştir. Alan yazındaki bu sonuçlar çalışmada ortaya çıkarılan bulguları desteklemektedir.

İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerle ilgili görüşler incelenmiş ve bu materyallere yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerin sunulduğu tespit edilmiştir. Özellikle ders kitapları üzerinde yoğunlaşan görüşler, kitapların yetersiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çelik ve Gülcü'nün (2016) çalışma sonuçları da bu doğrultudadır. Çalışmaya göre ders kitapları birçok açıdan yetersiz bulunmuştur. Ayrıca Yaman ve Dağtaş (2016), Sönmez (2018), Parlak ve Alkan (2014), Karadağ ve Baş (2019), Arıcı ve Kırkılıç (2017) da çalışmalarında ders kitaplarının yetersiz olduğu, öğrencilerin seviyesinin çok üstünde metinlerin olduğu, materyallerin yetersiz kaldığı, çeşitli materyal desteğinin sunulmadığı, materyallerin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olmadığı, kitapların seviyenin çok üstünde olduğu gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe dersinin durumuna yönelik görüşler incelenmiş ve yurt dışında gerçekleştirilen Türkçe derslerine yönelik olumlu görüşlerin verildiği ancak daha çok olumsuz görüşlerin sunulduğu tespit edilmiştir. Dersin Türkçeye olan ilgiyi artırması ve dil becerilerini geliştirmesi sunulmuş olan olumlu görüşlerdir. Buna karşın öğrencilerin Türkçe dersine önem vermemesi, derse karşı önyargılı olunması, devamsızlık yapılması, derslerin puanlama dışı bırakılması, okulların dersi gereksiz görmesi, aynı sınıfta farklı seviyelerden öğrencilerin bulunması ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulması verilmiş olan olumsuz görüşlerdendir. Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018) da araştırmalarında Türkçeye karşı ilgisizliğin ve isteksizliğin olmasının dersleri olumsuz etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Yaman ve Dağtaş (2018) da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturulamamasının Türkçe öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğrenen iki dilli bireylerin, Türkçe dil becerilerini kullanma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin söz varlığının yetersiz olduğu, özellikle konuşma ve yazma becerilerini kullanmada da sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Alan yazındaki araştırmaların bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. Aydın (2013) yaptığı araştırmada öğrencilerin yazım ve noktalamada ciddi problemler yaşadığını, söz dizimsel yanlışlıkların yüksek oranda görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015) da öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olduğunu, buna bağlı olarak da kendilerini ifade etme noktasında sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin sözcük seçimi, söz dizimi ve sesletim yanlışları yaptıkları da söylenebilir (Aydın ve Gün, 2018). Tüm bunların sonucunda da öğrenciler ana dillerinde kendilerini ifade etmede zorluk yaşamaktadırlar (Kızıılmeşe ve Okur, 2020).

İki dilli Türk çocuklarına, aileleri tarafından sunulan Türkçe dil desteğine ilişkin görüşler incelenmiş ve çoğu ailenin çocuğunu desteklediği ancak bazı ailelerin çocuklarına destek sunmadığı veya az destek sunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna göre ailelerin birçoğu evlerinde Türkçe televizyon kanallarını tercih ettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri için evde Türkçe konuşulması da diğer bir bulgudur. Ailece Türkçe çalışılması, çocukları Türkçe kitap okumaya yönlendirme ve çocukların yaptıkları hataların düzeltilmesi de yine ailelerin çocuklara sağladığı destekler olarak verilebilir. Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018) bazı Türk ailelerinin Türkçe eğitimine karşı ilgisiz ve isteksiz olduğunu ortaya çıkarmıştır. Buna karşın ev ortamında Türkçe konuşmaları, medya araçlarını Türkçe kullanmaları, Türkçe kitap okumaları ve Tatillerde Türkiye'ye gitmeleri (Oksal ve Güner, 2017) ailelerin çocuklarını Türkçe öğrenme süreçlerinde desteklediklerini göstermektedir.

İki dilli birey olmanın Türkçe üzerindeki etkilerine yönelik görüşlere göre iki dillilik, Türkçe üzerinde hep olumsuz etkilere neden olmaktadır. İkinci dilin telaffuzu bozması en çok karşılaşılan olumsuz etkilerden biridir. Buna göre öğrencilerin, toplumun dilini öğrenmesi onların Türkçe telaffuzlarının bozulmasına neden olmaktadır. Ayrıca ikinci dilden olumsuz aktarım yapılması ve ikinci dilin ana dilini baskılaması da karşımıza en fazla çıkan diğer olumsuz etkilerdir. Ana dilde zorlanıldığında ikinci dilin tercih edilmesi ve çocukların iki kültür arasında kalmaları da yine elde edilen bulgulardandır. Aydın'a (2013) göre öğrencilerin yazılı anlatımda sorunlar yaşamasında Türkçeye yeteri kadar hâkim olamamanın yanında toplumun dilinin de etkisi vardır.

İki dilli Türk çocuklarının yaşadıkları toplumdaki sosyal faktörlerin Türkçeye etkisine yönelik görüşler incelenmiş ve sosyal faktörlerin iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme süreçleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerinin olabildiği tespit edilmiştir. Ailelerin çocuğu desteklemesi ve Türkçe konuşmaları, sosyal çevrenin Türkçeyi teşvik etmesi olumlu etkilerdendir. Ayrıca ailenin ve çevrenin hem Türkçe konuşmasının hem de teşvik etmesinin çocukları kültür şokundan koruduğu, bunun da Türkçe öğrenme isteği noktasında olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunlara karşın sosyal çevrenin olumsuz tutumları ise çocukların Türkçe öğrenme sürecine ket vurabilmektedir. Çocukların Türkçe konuştukları için ayrımcılığa maruz kalmaları, yabancı öğretmenlerin önyargılı olması, ailelerin destek vermemesi ve ailelerin eğitimsiz olması gibi etkenler çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Baştuğ ve Kara (2018) tarafından yapılan araştırmada, kültürünü unutmaması için çocukların Türkçe öğrenmesi gerektiği bu yüzden de çevre tarafından çocukların teşvik edildiği tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak da ailelerin evlerinde Türkçe konuşmaları, Türkçe TV kanallarını takip etmeleri veya tatil için Türkiye'ye gelmeleri (Oksal ve Güner, 2017; Parlak ve Alkan, 2014) çevrenin olumlu etkileri arasında sayılabilir. Buna karşın çocukların ayrımcılığa uğraması, Türkçe öğrenme ortam ve imkânlarının kısıtlı olması (Gelekçi, 2010) ise sosyal çevrenin Türkçe öğrenme sürecindeki olumsuz etkilerdendir.

Çalışmada son olarak da Türkçe dersinin nasıl işlenmesi gerektiği, ne tür materyaller ve yöntem-tekniklerin kullanılması gerektiğine ilişkin öneriler incelenmiştir. Buna göre sunulan önerilerin başında dersin ilgi çekici hâle getirilmesi gerektiği gelmektedir. Kullanılan dilin öğretilmesi ve Türk kültürünü tanıtan, benimseten yöntemlerle kültürel aktarımın yapılması gerektiği de çokça tekrar eden öneriler arasında yer almaktadır. Türkçenin kolay öğrenilmesini sağlamak, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmak için de öğretimin oyunlarla desteklenmesi, farklı seviyelere uygun

etkinliklerin hazırlanması, dil öğretiminin çeşitli aktivitelerle desteklenmesi de sunulan diğer önerilerdir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde şu öneriler sunulabilir:

- Yurt dışındaki tüm kurum ve kuruluşların Türkçe öğretimi faaliyetlerini destekleme noktasında üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerekmektedir.
- Ana dili olarak Türkçe öğrenen iki dilli çocukların ilgi, seviye ve ihtiyaçlarının dikkate alınması ve buna göre programların, kitapların hazırlanması gerekmektedir.
- Ailelerin, Türkçe konusunda bilinçlendirilmesi, çocukların ise neden Türkçe öğrenmeleri gerektiği konusunda motive edilmesi gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışmada incelenen veriler daha önceden oluşturulmuş dokümanlardan elde edildiğinden dolayı çalışma için etik kurul izni alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın da katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akıncı, B., Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-83.
- Akıncı, M. A. (2012). Ben zaten Türkçe biliyorum, Türkçe derslerine niye gideyim ki? Fransa'da Türkçenin öğretilmesinde son durum. Ed. A. Isina. *Turkic Council, Turkic Diaspora and Socio-Economic Cooperation, Türk Dünyası Serisi 1.* (ss. 361-376). TASAM yayınları,
- Arıcı, B. ve Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), s. 480-500.
- Arslangilay, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2016). Third generation Turkish children and bilingual bicultural education models: Hessen State KOALA project. *Journal of Education and Future*, 10, 105-135.
- Aydın, G. ve Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümleme yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342.
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Journal of Turkish Studies*, 8(9), 657-670.
- Baştuğ, D. ve Kara, Ş. (2018). İki dilli Türk çocuklarının ana dil öğretimine ilişkin aile görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 31-42. DOI: 10.19171/uefad.430142
- Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. V. Batdı (Ed.), *Meta-tematik analiz: Örnek uygulamalar içinde.* (ss. 10-76). Anı Yayıncılık.
- Batdı, V. ve Atik, Ü. (2020). İstasyon tekniğinin meta-tematik analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 60-70.
- Belet Boyacı, Ş. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 159-180.

- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye*, 24(100), 346-352.
- Burak, D. ve Amaç, Z. (2021). Mülteci öğrenciler kanadı kırık kuşlar gibidir: Öğretmen adaylarının mülteci öğrenci algıları. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi* özel sayısı, 1, 221-247. DOI: 10.37669/milliegitim.955233
- Canatan, K. (1990). *Göçmenlerin kimlik arayışı*. Endülüs Yayınları.
- Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. Working Papers on Bilingualism.
- Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 287-296. DOI: 10.14686/buefad.v5i2.5000183344
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937.
- Ekmekçi, V. (2012). Belçika’da Türkçe dersinin problemleri hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(3), 1-13.
- Ekşi, A. (2002). Sığınmacı ve göçmenlerde psikopatoloji. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13(3), 215- 221
- Faist, T. (2000). *The volume and dynamics of international migration and transnational social spaces*. Oxford University Press.
- Gelekçi, C. (2010). Belçika’daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 12(12), 163-194.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Hassanzadeh, N. ve Nesa, N. (2011). The effect of awareness and explicit knowledge of mother tongue grammar on the learning of foreign language grammar. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1(2) 7-24.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçe’de yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Joshi, S. C. (1999). *Sociology of migration and kinship*. Anmol
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 577-601.
- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğrenenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 155-166.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454. DOI: 10.19126/suje.644826
- Kırmızı, B. (2016), Göçmen Türklerin Almanya’da yaşadığı sorunların dünü ve bugünü. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 145-156.
- Kızılmeşe, R. ve Okur, A. (2020). Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika’daki ikidilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (Gent örneği). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 64-92.
- MEB. (1998). *Millî eğitim temel kanunu*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. MEB Yayınları.

- Oksal, A. ve Güner, F. (2017). Fransa'daki Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri: Aveyron Bölgesi örneği. *International Journal of Languages Education*, 5(4), 73-84.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.
- Özdemir, S. M., Benzer, H. ve Akbaş O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 23-40.
- Parlak, H. ve Alkan, A. (2014). Avustralya'da ilkokul düzeyindeki Türk öğrencilerin ana dil ediniminde aile ve okul etkileşimi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 855-869.
- Rollfs, S. (2009) *Yine iki dillilik üzerine*. Die Gaste.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Sarıkaya, H. S. (2014). Belçika Flaman bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 8, 246-260.
- Sönmez, H. (2018). Fransa'da Türkçe eğitiminin ihtiyaçları üzerine bir durum incelemesi. *Turkish Studies*, 13(27), 1285-1303.
- Sönmez, H. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Avrupa'daki ülkelere göre Türkçe eğitimleri ile ilgili bir literatür değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 12-33.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik milli eğitim bakanlığı bünyesinde yapılan çalışmalar ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 2(3), 239- 253.
- Şen, Ü. ve Burgul Adıgüzel, F. (2018). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin yurt dışı görevini tercih etme nedenleri ve görevlerine ilişkin beklentileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 67-90.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları.
- Tüfekçi, M. (2002). *78. yılında öğretim birliği ve yurtdışında eğitim gören Türk öğrenciler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Weinrich, U. (1968). *Language in contact*. The Hague: Mouton.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: SWOT analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82. DOI: 10.20860/ijoses.53160
- Yazıcı, Z. ve Genç İlter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya'da ilkokulda (grundschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(2), 139-155.
- Yıldız, C. ve Çakır, M. (2016). *Almanya'daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi, 20-21 Mayıs 2016.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 248-259

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 07.11.2022

Kabul Tarihi: 30.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 248-259

Article Type: Review Article

Submitted: 07.11.2022

Accepted: 30.12.2022

CUMHURİYET DÖNEMİNDE VAN (1960-2012)

Abdulaziz KARDAŞ*

Öz

Van, I. Dünya Savaşı yıllarında çıkan Ermeni isyanları ve ardından gerçekleşen Rus işgali sonrasında yakılıp yıkılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni devletin vilâyetleri arasında yer alan Van, Tek Parti ve Demokrat Parti dönemlerini kapsayan 1923-1960 yılları arasında yeniden inşa edilerek, bayındırlık, iktisadî, sosyal, kültürel gibi alanlardaki sorunları giderilmeye çalışılmıştır. 1960 yılından sonra da söz konusu çalışmalar devam ettirilmiştir. Bu dönemde demiryolunun Van'a ve kısa bir süre sonra İran'a ulaşacak şekilde uzatılması şehri bölgede önemli bir transit merkez haline getirmiştir. Van'da kamu ve özel teşebbüs tarafından birçok fabrika ve imalathane açılmış ve yeni iş olanakları artırılmıştır. Söz konusu dönemde Van'ın eğitim ve kültür alanlarında gelişmesini sağlamak amacıyla ilk ve orta öğretimde yeni okullar açılmıştır. Yükseköğretimde Atatürk'ün vasiyeti doğrultusunda yapılan çalışmalar sonuç vermiş ve 20 Temmuz 1982'de Yüzüncü Yıl Üniversitesi açılmıştır. Van'da açılan birçok bölge müdürlüğü, şehri önemli bir idarî merkez konumuna getirmiştir. Ancak dönem içerisinde meydana gelen depremlerin yol açtığı yıkım, yapılan çalışmaları olumsuz etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: Van, bayındırlık, göç-iskân, eğitim-kültür, kalkınma.

Van in the Republican Era (1960-2012)

Abstract

Van was burnt down after the Armenian revolts that broke out during the First World War and the Russian occupation that followed. With the proclamation of the Republic, Van, which was among the provinces of the new state, was rebuilt between 1923-1960, covering the Single Party and Democrat Party periods, and its problems in areas such as public works, economic, social and cultural were tried to be solved. These studies continued after 1960. In this period, the extension of the railway to reach Van and a short time later to Iran made the city an important transit center in the region. Many factories and workshops were opened in Van by public and private enterprises and new job opportunities were increased. In the said period, new schools were opened in primary and secondary education in order to ensure the development of Van in the fields of education and culture. The studies carried out in line with Atatürk's will in higher education yielded results and Yüzüncü Yıl University was opened on 20 July 1982. Many regional directorates opened in Van have made the city an important administrative center. However, the destruction caused by the earthquakes that took place during the period negatively affected the studies.

Keywords: Van, public works, migration-settlement, education-culture.

Giriş

Van, cumhuriyetin ilanı ile birlikte yeni devletin vilâyetleri arasında yer almıştı. 1923-1960 yılları arasındaki dönemi kapsayan Tek Parti ve Demokrat Parti'nin iktidarları sırasında ülkenin imkânları ölçüsünde Van'da bayındırlık, iktisadî ve sosyal alanlarda yatırımlar yapılarak şehrin

* Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, a.kardas@yyu.edu.tr. ORCID: 0000- 0002-3343-2745

gelişmesi sağlanmaya çalışılmıştı. Ancak geçen zamana rağmen istenilen başarı elde edilememiştir. Bunda II. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkileri ve incelenen dönemlerde meydana gelen depremlerin yol açtığı yıkım etkili olmuştur.

1960-1980 Döneminde Van

Bayındırlık Faaliyetleri

1960'lı yıllarda Van'da binaların, plansız ve kalitesiz malzemelerden inşa edilmesinin sonucu olarak depremlerde yıkımlar yaşanmıştır. Van'ın Özalp'a bağlı Saray Bucağı merkezinde 14 Nisan 1962 ve 26 Haziran 1962 tarihlerinde iki deprem meydana gelmişti (BCA, 030.18.01.02.188.47.18.). Buradaki depremlerden zarar gören ailelere imar işleri için devlet yardımında bulunmuştu (BCA, 030.18.01.02.168.9.14.). Ancak, Van, Ağrı ve çevresini büyük ölçüde etkileyen deprem (BCA, 030.18.01.02.361.179.18.). 24 Kasım 1976'da meydana gelmişti (BCA, 030.18.01.02.363.186.18.). Depremde en büyük hasar Muradiye, Çaldıran, Erciş ve Özalp'ta görülmüştü (BCA, 030.18.01.02.365.18.18.). Oluşan hasar üzerine Birleşmiş Milletler Dünya Gıda Programı harekete geçerek depremden zarar görenlere yardım yapmıştı (BCA, 030.18.01.02.367.51.17; BCA, 030.18.01.02.367.55.6.).

Ulaşım ve Taşımacılık Faaliyetleri

Karayolu ve köprü faaliyetleri: Cumhuriyetin ilk yıllarında Van'da ulaşım imkânları, ihtiyaçları karşılamaktan uzaktı. Ulaşım sorununu çözmek amacıyla harekete geçen Hükümet, Van'ın civarındaki vilâyetlerle ulaşımını sağlayan karayollarını onarmış (BCA. 030.10.6.37.36) ve Türkiye'yi İran'a bağlayacak karayolu üzerinde de çalışmalar başlatmıştı (BCA, 030.18.01.02.146.29.8.).

Van ve çevresindeki karayolu çalışmaları 1960'lı yıllarda da devam etmişti. Bu dönemde Tuğ-Gevaş yolu güzergâhında bulunan arazilerin istimlakı yapılmıştır. Ayrıca Van-Bitlis karayolu ulaşımında önemli bir geçit konumundaki Kuskunkıran Tüneli için bir proje hazırlanmış ve istimlak işlerine başlanmıştır. Bu dönemde Van-Erciş karayolunun büyük bir bölümü tamamlanarak ulaşıma açılmıştı (DPT Raporu, 1964:46-47). Van Gölü'nün güney ve kuzeyinden Van'a ulaşan karayollarının yapım ve ıslahı şehrin gelişmesine olumlu etki yapmıştı.

Demiryolu alanında yapılan çalışmalar: Karayolu ve köprü faaliyetlerinin yanında demiryollarının Van'a ulaşacak şekilde doğuya doğru uzatılmasına başlanmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışmalar sonunda Muş-Tatvan arasındaki kısım tamamlanarak, 27 Eylül 1964'te Tatvan'da yapılan büyük bir törenle ulaşıma açılmıştı. Başbakan İsmet İnönü, burada yaptığı konuşmada; Türkiye-İran-Pakistan demiryolunun bir parçası olan Muş-Tatvan demiryolunun tamamlandığını ve bunun devamı niteliğindeki Van-Kotur kısmının da iki sene içinde bitirileceğini ve hattın doğunun iktisadî hayatında önemli bir rolü olacağını vurgulamıştı (İkinisan, 26 Ekim 1964.). Muş-Tatvan demiryolu, CENTO projesinin bir parçasını teşkil etmiş ve bu demiryolu projeleri tamamlandığında, Karaçi'den İstanbul'a ve daha ötelere demiryolu ile seyahat ve mal nakletme imkânı sağlanabilecekti (Van Postası, 26 Ekim 1964.). Bu demiryolu ile Türkiye özellikle Van, Asya-Avrupa yolu üzerinde büyük transit köprü konumu kazanacaktı (Demiryol Dergisi, 1971:11-12; Van Sesi, 19 Ekim 1971). Muş-Tatvan demiryolu açıldıktan sonra çalışmalar Van-Kotur hattı üzerinde yoğunlaşmıştı.

Van-Kotur demiryolu inşaatı planlandığı gibi Haziran 1971'de bitirilmiş (Van Sesi, 7 Haziran 1971.) ve 27 Eylül 1971'de işletmeye açılmıştı (Demiryol Dergisi, 1971: 6-10). Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay, demiryolunun açılış töreninde yaptığı konuşmasında; “*Bugün hizmete açacağımız Türkiye-İran demiryolu sadece bölgemiz için değil, Asya'yı Avrupa ile birbirine bağlaması bakımından da ayrı bir önem taşımaktadır,*” (İkinisan, 28 Eylül 1971; Van Postası, 28 Eylül 1971;

Demiryol Dergisi, 1971:7.) şeklindeki sözleriyle hattın bölgesel ve kıtalar arası önemine vurgu yapmıştı.

Van gölü işletme idaresi: Cumhuriyetin ilk yıllarında Van'ın batı ile bağlantısını sağlayan Van Gölü İşletme İdaresi, Tatvan-Van arasındaki demiryolu ulaşımının Van Gölü'nde çalıştırılacak feribotlarla yapılmasının kararlaştırılmasından sonra daha da önem kazanmış ve (Van Postası, 5 Ocak 1957) bu çerçevede Tatvan-Van arasında feribot işletme çalışmaları başlatılmıştı (Ulus Sesi, Ekim 1971). Bu çalışmalar sonunda Tatvan ve Van feribot limanları ile iki adet feribotun işlemleri tamamlanmış ve Denizcilik Bankası Türk Anonim Ortaklığı Genel Müdürlüğü'ne devredilmişti (BCA, 030.18.01.02.267.39.3.). Van Gölü'nde 1971'de "Orhan Atlıman," 1972'de "Refet Ünal", 1975'te "Tatvan" ve 1976'da inşa edilen "Van" feribotları bulunmaktaydı. Feribotlar aldıkları yük ve yolcuları bir plan içerisinde iskelelere taşımaktaydı (Yörük, 1983:20; Tutel, 1998:271.). Feribotlar sayesinde Van-Tatvan arasındaki ulaşım süresi 8 saatten, 4 saate inmiş ve bu durum ulaşım ve taşımacılıkta hareketlenmeleri sağlayarak Van ve çevresinin kalkınmasına katkıda bulunmuştu (Özku, 1983:19.).

Hava ulaşımı: Van'da bu dönemde hava yolu ulaşım ve taşımacılığı da başlamıştı. Van'ın kalkınmasında önemli paya sahip olan havaalanı 1971'de genişletilmişti (BCA, 030.18.01.02.262.9.4.). 1972'de havaalanı için ayrılan ödenek artırılmış (BCA, 030.18.01.02.276.2.19.) ve aynı yıl havaalanı için gerekli cihazlar yurt dışından satın alınmıştı (BCA, 030.18.01.02.283.45.18; BCA, 030.18.01.02.287.68.10.).

Madencilik Alanındaki Faaliyetler

Van'da yapılan maden aramalarında, Şahmanis'te linyit kömürünün bulunması üzerine madenin işletilmesi için çalışmalar başlatılmıştı. Bu bağlamda Şahmanis kömürlerini işletme imtiyazı 1964'ten itibaren "Şahmanis Linyit Kömürleri İşletmesi Anonim Ortaklığı"na verilmişti (BCA, 030.10.65.2555.3463.67; BCA, 030.18.01.02.179.48.9.). 1969'da "Etibank" bu şirkete ortak olmuştu (BCA, 030.18.01.02.243.84.8.). Böylece kömür üretiminin artırılması için yapılan çalışmalar hızlanmıştı. Yetkililer ve halk Şahmanis Kömür İşletmesi'nin faaliyetlerini büyük bir ilgi ile takip etmişti. Bu dönemde Van Gölü'nden soda ve Canik Tuzlası'ndan tuz üretme çalışmaları başlatılarak, Van ve çevresinin bu alanlardaki ihtiyaçlarını karşılanmıştı (Türkiye Maden Envanteri, 1980: 551).

Eğitim ve Sağlık Alanlarındaki Faaliyetler

Cumhuriyetin ilk yıllarında Van'da ilk ve orta öğretime verilen önem 1960'lardan sonra da devam etmişti. Milli Eğitim Bakanlığı, ilk etapta 77 ilkokul yapımı ve donatımı için 3 milyon 100 bin liralık bir ödenek ayırmıştı. Bunların inşası için gerekli çimento ve keresteleri tedarik etmişti. Bu dönemde Van Kız Enstitüsü ve Kız Öğretmen Okulu'nun yapımına başlanmış ve liseye yeni bir bölüm eklenmişti (DPT, 1964:48). 1963'te Ticaret Lisesi eğitim-öğretime başlamıştı. Vali Naci Babacan'ın girişimiyle 1967'de Van Teknik Tarım Okulu açılmıştı. Bu okulun yol, su, elektrik ve kanalizasyon işleri 1973'te tamamlanmıştı (BCA, 030.11.1.391.32.15.).

Atatürk'ün isteği doğrultusunda cumhuriyetin ilk yıllarında Van Gölü sahillerinde bir üniversitenin kurulması için de girişimler başlatılmıştı. (Kardaş, 2014:149-163) Ancak Atatürk'ün Van Gölü sahillerinde kurulmasını istediği üniversite 1958'de Erzurum'da açılmıştı.

Van'da üniversitenin kurulması için bir arazi istimlak edilmişti. Ancak üniversite Erzurum'da açılınca istimlak edilen arazi Teknik Ziraat Müdürlüğü'ne devredilmişti (Çaldıran, 16 Temmuz 1962.). Atatürk'ün üniversite vasiyeti, Van'ın bölgede merkezi konumu ve yüksek öğretim için her bakımdan elverişli olması gibi faktörlere dayanmaktaydı. Bu gerçekleşmeyince Van'da hiç olmazsa bir fakültenin açılması için harekete geçilmişti. Van halkı ve Senatör Ferit Melen'in girişimleri sonunda Atatürk

Üniversitesi Senatosu Van'da bir Fen-Edebiyat Fakültesi'nin açılmasını kararlaştırmıştı (Canbay, 1977: 5). Ancak, Van milletvekilleri ve halk, bölgenin kalkınması için lokomotif görevi görmesi beklenen üniversitenin kurulması hedefinden vazgeçmemişti (Yavuz, 1983: 347).

Sağlık alanında 1960'ların başında Van'da 100 yataklı devlet hastanesi hizmet vermekteydi. Ancak hastanenin yatak sayısının 200'e çıkarılması için çalışmalara başlanmıştı (DPT, 1964:48.). Bunun dışında şehirde Verem Savaş Dispanseri, Trahom Dispanseri, Cüzzam Dispanseri gibi dispanserlerin yanında Hükümet Tabipliği de hizmet vermekteydi. Kazalarda; Başkale ve Özalp'ta faaliyete bulunan 10'ar yataklı sağlık merkezleri, Gevaş, Çatak, Gürpınar, Muradiye, Erciş kazalarında hükümet tabiplikleri bulunmaktaydı (Çaldıran, 18 Aralık 1962.). 1964'te Van'da Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'na bağlı Van Sağlık Koleji'nin yapımına başlanmış (DPT, 1964:47) ve 1968'de 200 öğrencisi ile eğitim öğretime devam etmişti (BCA, 030.18.01.02.218.30.10.).

Su ve Elektrik Alanlarındaki Faaliyetler

Cumhuriyet döneminde Van'ın temiz içme suyu sorunu bulunmaktaydı. Şehrin içme suyu ihtiyacı, 12 km mesafedeki Zernabat kaynağından hayvanlar vasıtası ile getirilen sularla karşılanmaktaydı. Ancak bu şekilde getirtilen su, her geçen gün nüfusu artan Van'ın ihtiyacını karşılamaktan uzaktı (Van Sesi, 16 Temmuz 1949.). Van halkı, su ihtiyacının bir kısmını da farklı derinliklerde açılan kuyulardan temin etmekteydi (BCA. 030.10.157.106.16.). Van'ın içme suyu problemini çözmek amacıyla, yetkililer girişimlerde bulunmuş (BCA. 490.01.193.764.2.) ve Zernabat suyu döşenen borular vasıtasıyla şehrin bir kısmına ulaştırılmıştı.

Cumhuriyetin ilk yıllarında tarihi geçmişi Urartulara dayanan ve kaynağını Gürpınar'ın Yukarı Kaymaz (Mecingirt) Köyü yakınından alan Şamran Suyu (Öğün, 1970:8; Belli, 1997:11) üzerinde bulunan sulama kanalı onarılmıştı. Şamran Kanalı ile Van ve Havasor ovalarının sulanması, tarımın gelişmesinde olduğu gibi Van'ın belediye ve şehircilik çalışmalarında önemli bir yer tutmaktaydı. 1962'de Devlet Su İşleri (DSİ), Van merkezden başlayıp Çoravanis Köyü'ne kadar uzanan bir beton su kanalının yapımına başlamış ve aynı çevrede bulunan göllerden Van merkeze suların bu kanal vasıtasıyla aktılmasını planlamıştı (Çaldıran 12 Temmuz 1962.). 1964'te Van'ın içme suyu çalışmaları bitme noktasına gelmişti. Ayrıca Van-Erciş Drenaj ve Van-Muradiye Sulama projeleri ile Van-Çatak su kanalı, Van-Merkez Beyüzümü Köyü sulama tesisi, Van-Merkez Topraktaş Köyü'nün su işleri DSİ'nin bu dönemdeki önemli çalışmalarındandı (DPT, 1964:44,49).

DSİ Genel Müdürlüğü, bu dönemde Engil Hidroelektrik Santrali'nin inşası için de Van'da önemli çalışmalara devam etmiş ve 1965'te santralin projesi hazırlanmıştı. Ancak Van Engil Hidroelektrik Santrali, 10 Mart 1968'de işletmeye açılmış ve konutların yanında Van Çimento Fabrikası da burada üretilen elektrikten yararlanmıştı (BCA, 030.18.01.02.219.33.18.). Böylece Van sanayisinde gelişmeler yaşanmıştı.

Şehrin su ihtiyacını karşılamak ve bölgede etkili faaliyetler yürütmek amacıyla 1969'da Van'da DSİ'nin "*XVII. Bölge Müdürlüğü*" kurulmuştu. Kurulan müdürlük, Van, Bitlis, Muş ve Hakkâri'yi çalışma alanına almıştı (75. Yılında Van, 1998:407-408.). Bu dönemde DSİ, Karayolları XI. Bölge Müdürlüğü gibi açılan birçok bölge müdürlüğü, Van'ı önemli bir idarî merkez konumuna getirmişti. Bu durum şehrin kalkınması ve nüfusunun artmasına olumlu etki yapmıştı.

Göç-İskân Faaliyetleri

Doğu ve Güneydoğu bölgelerinin kalkınmasını sağlamak ve muhtemel iskân sahalarının tespiti amacıyla, 1962'de bu bölgelerde köy envanter etütlerine başlanmıştı. Fiziki, iktisadî ve sosyal verileri ihtiva eden bu temel etütlerin sentezleme işi aynı yıl içinde yapılmış ve Van'ın Özalp İlçesi'ne bağlı Dönerdere ve Gültepe (Emek) köyleri önemli potansiyelleri ile dikkat çekmişti. 1963'te bu köyler ile

çevrelerindeki 14 köyde Toprak Komisyonları çalışmalarda bulunmuştu. Burada bu işlemler yapılırken orman içinde kalan ve yeterince toprağı bulunmayan Trabzon'un Çaykara İlçesi'ne bağlı Şerah Bucağı mahalleleri ile Baltacılı köylülerinden bu sahaya yerleşmek isteyenler seçilmişti. Ekim 1963'te 2 merkezî köyü teşkil eden 160 konut ve işletme binaları tamamlanmıştı (Van-Özalp Örnek Köy Projesi,1966:133-135.). 1964'te çıkarılan kararnâme ile Trabzon'un Çaykara İlçesi Şerah Bucağı'nın Büyükköy, Hocaali, Gölbaşı, Filak mahalleleri ile aynı ilçenin Baltacılı Köyü halkından 160 ailenin daha üretken bir hale getirilmeleri amacıyla Van'ın Özalp İlçesi Dönerdere Köyü'nün Dönerdere mevkiine ve Gültepe Köyü'nün Emek Mahallesi bitişiğine yerleştirilmeleri kararlaştırılmıştı (BCA, 030.18.01.02.179.38.2.). Böylece 4,5 milyon lira proje bedelli inşaat, emanet usulü ile temeli taş, duvarları kerpiç olarak yapılmış (DPT, 1964:50) ve 1965'te aileler Özalp'a nakledilerek kendileri için yapılan bu evlere yerleştirilmişlerdi.

Sanayi ve İmalat Alanlarındaki Faaliyetler

Cumhuriyetin ilk yıllarında önemli sanayi tesislerden mahrum kalan Van, 1960 yılına kadar kayda değer bir gelişme gösterememişti. Ancak 1960'tan sonra kıyının her iki yakasında ulaşım açılan karayolları, demiryolları, feribot seferleri ve hizmete giren hava yolu gelişmeyi teşvik etmişti. Van'da kamu yatırımları, çok ortaklı şirketler ve kooperatif yatırımları kalkınmada esas rolü oynamıştı. 1961'de "*Van Esnaf ve Sanatkârlar Kefalet Kooperatifi*" ve bir yıl sonra da "*Van Ticaret ve Sanayi Odası*" kurulmuştu(75. Yılında Van, 1998:59,251.). Bu bağlamda 1962'de günde 60 ton kapasiteli Şamran Un Fabrikası ve Sinaî Makinalar Limited Şirketi'nin inşasına başlanmıştı (Çaldıran, 16 Temmuz 1962.). 1968'de Van, kalkınmada birinci derecede öncelikli yöreler kapsamına alınmışsa da bu durum şehrin gelişmesinde çok büyük bir rol oynamamıştı. Van'da çimento fabrikasının kurulması için halkın ve Ferit Melen'in girişimleri etkili olmuş ve 1969'da Van Çimento Fabrikası kurulmuştu. Fabrika günde 800 ton çimento ve 350 ton klinker üretebilecek kapasitedeydi (Canbay, 1977:3). Çimento Fabrikası, Van'ın gelişmesi için bir lokomotif vazifesini görmüştü.

1970-1975 yılları arasında Van'da sanayi teşebbüsleri önem kazanmaya başlamıştı. Bu dönemde çalışır durumda iki linyit kömürü yatağı, bir çimento, üç un fabrikası bulunmaktaydı. Bunlardan başka çeşitli kereste biçki atölyeleri, ekmek fabrikaları, lastik kaplama atölyeleri de vardı. Van'da ayrıca su ile çalışan çok sayıda un değirmeni bulunmaktaydı (Alper, 1983:119-120). Ancak çalışan nüfusun çok küçük bir bölümü (yüzde 2.4) sanayi sektöründe çalışmaktaydı. 1970'li yıllarda sınırlı bir takım canlanmalar meydana gelmişti. Sanayide çalışan işgücünün ezici bir kısmı dokuma ve gıda sanayisinde çalışmaktaydı. Dolayısıyla tarım ve hayvancılıktan elde edilen ürünler sanayi faaliyetlerinde etkili olmaktaydı. Van'da bulunan sanayi kuruluşlarının mamullerini dışarıya da gönderdiklerinden bölgesel karakterliydi (75. Yılında Van, 1998: 253-254).

15 Temmuz 1976'da kabul edilen kararnâme ile Van Organize Sanayi Bölgesi kurulması kararlaştırılmıştı (BCA, 030.18.01.02.355.149.12.). Karar, Van'ın sanayileşmesinde önemli bir adım olarak kabul edilebilir. Ancak söz konusu sanayi bölgesinin inşasına 1998'de başlanmıştı. Bu dönemde şehirdeki belli başlı sanayi kuruluşlarını şu şekilde sıralayabiliriz; Sümerbank Van Deri ve Kundura Fabrikası, bunun yıllık üretim kapasitesi 480 bin çift ayakkabıydı. 1977'de açılan Yün İplik Fabrikası'nda ise yıllık 675 ton yün ipliği ile 160 bin adet battaniye üretilmekteydi. 1980'lerde fabrikada yılda 650 ton iplik ve 1 milyon 500 bin battaniye üretilmekteydi (Kalkınmada Öncelikli Yöreler, 1986:294.). Şehirde bir de plastik fabrikası bulunmaktaydı. Van'daki önemli diğer sanayi tesisleri arasında tıbbi gazlar sanayi, tuğla ve kiremit fabrikası, briket imalathaneleri, tuz fabrikası, teneke ve çivi fabrikası ile küçük sanayi, mobilyacılar ve marangozlar siteleri bulunmaktaydı (75. Yılında Van, 1998:253-254). Bu işletme ve fabrikalar başta istihdam olmak üzere birçok açıdan Van'a olumlu katkılar sunmuşlardı.

Hayvancılık Alanındaki Faaliyetler

Gerek coğrafi şartların arz ettiği manzara, gerekse yöre halkının alışkanlıkları bölge köylüsünü hayvancılıkla geçinmeye yöneltmiş ve hayvancılık Van yöresinin başta gelen geçim vasıtası olmuştu (Sarıkaya-Çelik, 1977: 22). Bu bağlamda kasaplık canlı hayvan üreticilerinin emeklerinin değerlendirilmesi ve küçükbaş hayvan ihracatının düzenlenmesi amacıyla 1965'te "*Van İli ve Çevresi Canlı Hayvan Madde ve Mahsulleri İhracatçıları Birliği*" kurulmuştu (BCA, 030.18.01.02.183.6.1.). Bu dönemde ayrıca şehirde bulunan hayvan cinslerinin ıslahı için yoğun çalışmalar başlatılmıştı (BCA, 030.01.81.515.16.). 1971'de işletmeye açılan Van İskelesi ile İran demiryolu bölgeye canlılık ve ekonomik verim getirmişti. Vanlı tacirler bu demiryolu ile İran'a canlı hayvan ihracında bulunarak, sermaye birikimi sağlamışlardı (Kuran, 1990: 122).

1980-2000 Döneminde Van

Van'ın nüfus artışına paralel olarak, yerleşim alanları zamanla Van Ovası'nın geniş bir kısmına yayılmıştı. Van'da kentsel yerleşim, XX. yüzyılın başında ağırlıklı olarak Van Kalesi ve çevresinde yoğunlaşmışken, günümüzde Van Ovası üzerinde geniş bir alana yayılmış durumdadır. Kentin bu alansal genişlemesinde, özellikle 1950'li yılların sonrasında yaşanan nüfus artışının etkili olduğu söylenebilir. Van'daki bu hızlı nüfus artışında doğal nedenlerden ziyade, son yıllarda kırsal alanlardan kente yönelen göçler etkili olmuştu (Deniz, 2003:149,162).

Göç-İskân Faaliyetleri

1990'lı yıllarda Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde etkili olan terör olayları yüzünden Van kırsalında bulunan halkın bir kısmı şehir merkezine göç etmişti (Uğurlar, 2019). Göç edenlerden ev bulamayanlar parklarda, inşaat halindeki evlerde ve çadırlarda barınmak zorunda kalmıştı. Göç edenlerin bir kısmı da Kültür, Kurtuluş, Dabbağoğlu parklarına yerleştirilmişti. Van'da barınma sorunuyla başlayan problemler çarpık kentleşmeye yol açmıştır. Dönemin Belediye Başkanı Aydın Talay, göç nedeniyle ortaya çıkan sorunları şu şekilde ifade etmişti; "*Çok hızlı bir belediyeçilik çalışması yapmamıza rağmen bunların derinlerine tercüman olamıyoruz. Göç edenlerin oluşturduğu Yalım Erez Mahallesi ve Beyüzümü Köyü civarına asfalt yol, altyapı, içme suyu temin edilememiştir. Şehirde korkunç bir yapılaşma var. Atatürk Ormanı'nın eteklerinde tamamen çarpık yapılaşmayla mantar gibi gecekondu türü türemiştir. Çarpık kentleşme nedeniyle şehrin altı üstüne gelmiş vaziyette. Başta kanalizasyonumuz olmak üzere alt yapı, üst yapı, su, yol, bütün belediyeçilik hizmeti tek kelimeyle felç olmuş durumda*" (TBMM TD, 1998: 27).

Göç, Van'ın şehir yapısı ve imar planlarını da belirleyen temel faktör olmuştu. 1976 yılına göre 1996 yılı imar planı ile kentin imarlı alanı iki katına çıkarılmıştı. 1985'te 17 olan mahalle sayısı büyük ölçüde göçe bağlı olarak 2000 yılında 27'ye yükselmişti. İktisadî sorunlar nedeni ile konut edinemeyen, göç eden bu kesim; şehrin yoksul civar mahalleleri olan Hacıbekir, Süphan, Şamranaltı, Altıntepe, İstasyon, Beyüzümü, Akköprü, Sıhke mahallelerinde ya bir barınak ya da bir gecekondu barınma ihtiyaçlarını çözme yoluna gitmiştir (Uğurlar, 2019:461-462).

Ulaşım ve Taşımacılık Faaliyetleri

Göçün doğurduğu sorunlara rağmen Van, bu dönemde de bölgede karayolu ulaşımının toplandığı bir odak noktası olmuş ve devletlerarası ulaşım yollarının üzerinde bulunması dolayısıyla önemli bir merkez olma durumunu korumuştur. Van'ın diğer şehirlerle ulaşım sorunu önemli ölçüde çözülmüş, kara, demir, havayolu ve göl ulaşımından faydalanılmaya devam edilmişti. Van, sınırları içinde devlet yollarının toplam uzunluğu 598 km'ye ulaşmış ve Van İskelesi'nden Kapıköy İran sınırına kadar 114 km'lik uzunluğa sahip demiryolunun sağladığı imkânlardan yararlanmıştı (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:288-289.). Böylece bu demiryolu sayesinde Van'da ticaret gelişmiş, çimento ve un fabrikaları dış pazarlara açılmıştı. Şehirde ziraî, sosyal ve kültürel alanlarda büyük bir gelişme yaşanmış ve giderek artan nakliyatı karşılamak için tren sefer sayıları artırılmıştı

(Özkul, 1983:17). Van, bu dönemde ayrıca Van Gölü üzerinde çalışan feribotların Tatvan-Van arasındaki yük ve yolcu taşımacılığının sağladığı imkânlardan da faydalanarak ticari anlamda gelişme göstermişti. Havayolu ulaşımından da faydalanan şehirde, haftada 6 gün karşılıklı uçak seferleri yapılmaya başlanmıştı. Van Havaalanı'nın pist, apron gibi alanları artan ihtiyacı karşılayamamış ve bu nedenle 1983'te bunlar genişletilmişti (BCA, 030.11.1.558.8.9.). Van Havaalanı ayrıca, 24 Şubat 1993 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile yolcu giriş-çıkış hudut kapısı olarak kabul edilmiş (BCA, 030.18.01.02.740.422.8.), bu durum alanın önemi ve işlevini daha da artırmıştı.

Madencilik Alanındaki Faaliyetler

Önceki dönemlerde olduğu gibi maden çeşitlilik ve zenginliği açısından Van önemli bir merkez konumunu korumuştur. Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü'nce yapılan incelemelerde Van'da demir, çimento, kil, kalker, kireçtaşı, kükürt, perlit, ponza, tuz ve kömür rezervleri olduğu tespit edilmişti. Bölgedeki inşaat sektöründe yaşanan gelişmeler dikkate alındığında, sektörde kullanılan kireç tesisleri yetersiz kalmıştı. Hammadde bakımından oldukça zengin olan Van'da MTA Enstitüsü'nce yapılan tespitlere göre Edremit ve Kavuncu köyleri civarında iyi kalitede kireçtaşı bulunmaktaydı (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:284-290, 308.).

Su ve Elektrik Alanlarındaki Faaliyetler

Van, sulama ve enerji potansiyelindeki önemli bir konumunu bu dönemde de muhafaza etmişti. Daha önce sulama amacıyla yapılan Zerne ve Koçköprü barajlarından Van'ın enerji ihtiyacı için elektrik üretilmesi planlanmıştı. 1984'te Van'da elektrik tüketimi tarım, imalat, hizmetler, genel aydınlatma, mesken olmak üzere toplam 28,986 kwh'ye ulaşmıştı. 1986'da şehirde ekonomik açıdan sulanabilir araziler için yapılan başlıca yatırımlar; Erciş, Koçköprü Barajı, Muradiye Sağ Sahil Sulaması, Zerne Barajı, Gürpınar Sulama Tesisi, Koçköprü Cazibe Sulaması, Yumruklu Gölet Sulaması (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:284-290, 308.) şeklindeydi. Bu yatırımlar şehrin tarım ve enerji başta olmak üzere birçok alanda gelişmesine katkı sağlamıştır.

Eğitim ve Sağlık Alanlarındaki Faaliyetler

Van'da 1 Kasım 1984 verilerine göre toplam 589 ilkokul bulunmakta olup, bunların 535'i köylerde, 54'ü ise şehir merkezindeydi. İlkokulda okuyan öğrenci sayısı 65.781'di. Bunlardan 40,147 öğrenci köylerde, 25.634 öğrenci şehirlerde eğitim görmekteydi. Bu verilere göre 980'i köylerde olmak üzere Van'da toplam 1.740 ilkokul öğretmeni görev yapmaktaydı. Orta dereceli okulların sayısal durumuna bakıldığında özellikle mesleki orta öğretim seviyesinin düşük olduğu ve ilin ihtiyacını karşılayacak düzeyde olmadığı görülmekteydi (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:290-291).

Van'da üniversitenin kurulması için çalışmalara bu dönemde de devam edilmişti. 12 Eylül 1980'den sonra yaşanan gelişmelerle 6 Kasım 1981'de 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu çıkarılmıştı. 20 Temmuz 1982 tarihli ve 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi kurulmuştur (75. Yılında Van, 1998:239-240.). Yüzüncü Yıl Üniversitesi günümüzde de Van'da hizmet veren tek üniversitedir. 1980'li yıllarda üniversite bünyesinde Fen-Edebiyat Fakültesi, Veteriner Fakültesi ve Ziraat Fakültesi'nden oluşan 3 fakülte, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu bulunmaktaydı. 1985 yılında üniversite bünyesinde eğitim gören öğrenci sayısı 1.548'di (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:290-291). Üniversitenin açılması ile Van, doğuda önemli bir eğitim-kültür merkezi konumuna gelmeye başlamıştı.

Sanayi ve İmalat Alanlarındaki Faaliyetler

Van, sanayi bakımından bölgeye göre gelişmekle birlikte mevcut sanayi yatırımlarında ağırlık kamu kesimindeydi. Son yıllarda Van'da bulunan bazı özel sektör yatırımlarının özellikle çok ortaklı

şirketlerin başarılı olmayışı özel sektör yatırımlarının yavaşlamasına neden olmuştu. Van'da kamu sektörü yatırımları olarak Van Çimento Fabrikası, Tereyağı ve Süt Fabrikası, Yem Fabrikası, Deri ve Kundura Fabrikası, Et ve Balık Kurumu gibi önemli fabrikalar hizmet vermekteydi. Bu dönemde şehirde özel sektör yatırımları olarak; Van Gölü Un Fabrikası Limited Şirketi, Vantaş Un Fabrikası Anonim Şirketi, Şamran Un Fabrikası Limited Şirketi, Başaran Un Fabrikası Limited Şirketi, Van Yün İplik Sanayi Anonim Şirketi, Biriket Sanayi Anonim Şirketi, Tuğla Kiremit Sanayi Anonim Şirketi, Mis Tuz Fabrikası Limited Şirketi, Van Gaz Dolun Tesisleri Fabrikası ile yatırım aşamasında olan Van-Et Entegre Et Sanayi Anonim Şirketi bulunmaktaydı. Bunların dışında söz konusu dönemde çalışıp ancak faaliyetlerini durduran, Çivi ve Demir Anonim Şirketi, Ekmek Sanayi (Vesan) Anonim Şirketi, Ar Akü Fabrikası ve Bulgur Sanayi Kolektif Şirketi gibi fabrika ve şirketler de bulunmaktaydı. Ayrıca şehirde 75 işyerinden oluşan bir küçük sanayi sitesi bulunmaktaydı. Bu sanayi sitesine ek olarak yapımına 1980'de başlanan ve 1986'da hizmete girmesi planlanan 381 işyeri kapasiteli küçük bir sanayi sitesi ve 114 işyeri kapasiteli marangozlar sitesinin inşasına başlanmıştı (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:285-286). Bunlar faaliyete geçtikten sonra şehrin istihdam ve kalkınmasında etkili olmuşlardı.

Hayvancılık Alanındaki Faaliyetler

Van'da hayvancılık faaliyetleri geleneksel yöntemlerle yürütülmüştü. Özellikle pazarlama imkânlarının yetersiz oluşu buradaki hayvancılığın gelişmesini sınırlamıştı. Van'da küçükbaş hayvancılık, özellikle koyun yetiştiriciliği gelişmişti (Kalkınmada Öncelikli Yörelere, 1986:284-286, 306). Şehrin en önemli gelir kaynaklarının başında hayvancılığın gelmesinde otlakların geniş yer alması etkili olmuştu. Yapılan araştırmalara göre, bu dönemde her yıl 500 bine yakın küçükbaş ve 50 bine yakın büyükbaş hayvan kasaplık olarak diğer şehirlere satılmaktaydı (Alper, 1983:117-118).

2000'li Yılların Başında Van

Van'ın geleneksel geçim ve istihdam sektörü konumundaki hayvancılık bu dönemde de kalkınmadaki önemini sürdürmüştür. Van'da tarımsal üretimi artırmak amacıyla ürün değişikliği çalışmaları yapılmaya başlanmıştır. Tarım ve hayvancılığın yanında ticaret, turizm ve sanayi faaliyetleri de şehrin ekonomisinde önemli bir yer tutmaktadır. Van ekonomisinde sanayi; hammaddeyi yerinde işlemek, ihtiyaçları temin etmek ve istihdam sağlamak vb. katkılarından dolayı önemli bir işlev görmektedir. Bu dönemde şehirde gıda, dokuma, giyim, lastik-plastik sanayi tesisleri faaliyette bulunmaktadır. Saray İlçesi Kapıköy Sınır Kapısı üzerinde yapılan sınır ticaretinin de Van ekonomisinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Seçilmiş Göstergelerle Van, 2013:XII).

Van'ın şehirleşme sürecinde yukarıda ifade edilen gelişmeler yaşanırken, şehri etkileyen iki önemli deprem meydana gelmiştir. İlki 23 Ekim 2011'de 7.2 büyüklüğündeki deprem, özellikle Erciş'te ağır yıkıma ve can kaybına neden olmuştur. Erciş'e kıyasla deprem Van merkezinde daha az hasarla atlatılmıştır. 9 Kasım 2011'de meydana gelen 5.6 büyüklüğündeki deprem, yarattığı etki ile özellikle Van merkezinde, en az ilk deprem kadar ağır tahribata yol açmıştır. Fiziksel yıkım ve yaşanan can kayıplarının yanı sıra, halk üzerinde yarattığı psikolojik etkiler, belki de Van için ilk depremden daha ağır sonuçlar doğurmuştur (Tabanlı-Van, 2011:16, 46.). Depremden sonra Van ve Erciş'te 75 bin çadır ve 30 bin konteyner ev kurulmuştur. Bunların dışında İçişleri Bakanlığı'nın kararı ile depremden 50 bin Vanlı diğer şehirlerdeki kamu konutlarında barındırılmıştır (Van Depremi, 2013:44-45.). Bu durum şehrin nüfusunu da etkilemiştir. 2010'da Van kent merkezi nüfusu 367.419 iken 2011 yılında kent merkezi nüfusu 353.419'a düşmüştür. 2012 yılında ise kent merkezi nüfusu 370.190'a yükselmiştir. Bu yılda yapılan Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre Van'ın toplam nüfusu 1.051.975 kişi olarak tespit edilmiştir (Seçilmiş Göstergelerle Van, 2013:XII.). Depremin ardından ortaya çıkan acil barınma sorununu çözmek amacıyla Van Valiliği-AFAD-TOKİ işbirliği ile depremin 39. gününde Van'da 10.443, Erciş'te 4.880 olmak üzere toplam 15.323 konutun

temeli atılmış ve 10 ay sonra bunlar tamamlanarak depremzedelere teslim edilmiştir (Van”, Afad Dergisi, 2012:23.).

Van, 2012’de 6360 Sayılı Kanun ile büyükşehir belediyesine dönüştürülmüştür. Van’da Tuşba ve İpekyolu adıyla iki yeni ilçe kurulmuş ve Edremit İlçesi’nin sınırları genişletilmiştir. Bu kanunla Van’ın ilçe sayısı 13 olmuştur.¹

Günümüzde Van’ın gelişen ekonomik potansiyeli ve İran sınırında yer almasının getirdiği ticari avantajlar ile ulaşım imkânları şehrin hızlı gelişmesine olumlu katkı sunmaktadır. Bunların yanında Van, bölgesel bir merkez olma konumunu sürdürmektedir.

Sonuç

Cumhuriyetle birlikte ülkenin imkânları ölçüsünde Van’da bayındırlık, iktisadî ve sosyal alanlarda yatırımlar yapılarak şehrin gelişmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Van’da yapılan kamu harcamaları ile inşa edilen yapılar, 1941-1946 yılları arasında meydana gelen depremlerle büyük hasara uğramıştı. Aynı şekilde 1962 ve 1976 yıllarında meydana gelen depremler Van’da can ve mal kayıplarına yol açmıştır.

Van’daki ulaşım imkânları, ihtiyaçları karşılayamayacak durumdaydı. Her bakımdan büyük önem taşıyan karayollarının yapılmasına ağırlık verilmiştir. Van Gölü’nün güney ve kuzeyinden Van’a ulaşan karayollarının yapım ve ıslahı şehrin gelişmesine olumlu etki yapmıştır. Demiryollarının Van’a ulaşacak şekilde doğuya doğru uzatılmasına başlanmış ve bu bağlamda Muş-Van hattında yoğun çalışmalar yapılmıştır. 27 Eylül 1964’te Muş-Tatvan arasındaki hat ulaşımına açılmıştır. 1971’de Van-Kotur demiryolunun da açılmasıyla Van’ın bölge ve kıtalar arasındaki transit önemini artmıştır. Bu dönemde Van Gölü İşletme İdaresi de Van’ın ulaşım ve taşımacılık alanında önemli bir yer tutmuştur. Şahmanis’te bulunan linyit kömürünün işletilme imtiyazı 1964’ten itibaren “Şahmanis Linyit Kömürleri İşletmesi Anonim Ortaklığı”na verilmiştir. Van’da ilk ve orta öğretime verilen önem 1960’lı yıllardan sonra da devam etmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Doğu’da bir üniversitenin kurulması için de girişimler başlatılmış ancak üniversite Erzurum’da kurulmuştur. Atatürk’ün üniversite vasiyeti doğrultusunda Van halkı ve senatör Ferit Melen’in girişimleri sonunda Atatürk Üniversitesi’ne bağlı Van’da bir Fen-Edebiyat Fakültesi açılmıştır. 20 Temmuz 1982’de çıkarılan Kânun Hükmünde Kararnâme ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi kurulmuştur. Bu dönemde sağlık alanında 100 yataklı devlet hastanesi hizmet vermiştir. Bunun dışında merkez ve ilçelerde açılan dispanser ve hükümet tabiplikleri bulunmaktaydı.

Cumhuriyet döneminde şehrin içme suyu sorunu çözülmüş ve tarımda sulama faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. Van, 1960 yılına kadar önemli sanayi tesislerden mahrum kalmış ve bu alanda kayda değer bir gelişme gösterememiştir. Ancak 1960’tan sonra kıyının her iki yakasında ulaşım açılan karayolları, demiryolları, feribot seferleri ve hizmete giren hava yolları gelişmeyi teşvik etmiştir. Van’da kamu yatırımları, çok ortaklı şirketler ve kooperatif yatırımları kalkınmada esas rolü oynamıştır.

1990’lı yıllarda yaşanan terör olayları nedeniyle kırsal alanlardan şehre yönelen göçler Van’ın nüfusunu artırmaya yol açmıştır. Van’ın şehirleşme sürecinde yukarıda ifade edilen gelişmeler yaşanırken, şehri etkileyen iki önemli deprem meydana gelmiştir. 23 Ekim 2011’de 7.2 ve 9 Kasım

¹ Resmî Gazete, 6 Aralık 2012, Sayı:28489. Bu kanuna göre **Tuşba İlçesi**’ne bağlanan mahalleler; 1)İskele, 2) Altın-tepe, 3) Abdurrahmangazi, 4) Seyranteppe, 5) Beyüzümü, 6) İstasyon, 7) Akköprü, 8) Şemsibey. **İpekyolu İlçesi**’ne bağlanan mahalleler; 1) Buzhane, 2) Yalı, 3) Selimbey, 4) Halılağa, 5) Hatuniye, 6) Âlipaşa, 7) Hafiziye, 8) Cumhuriyet, 9) Cevdetpaşa, 10) Seyit Fehim Arvası, 11) Serhat, 12) Vali Mitatbey, 13) Şerefiye, 14) Karşıyaka, 15) Yeni Mahalle, 16) Hacıbekir, 17) Esenler, 18) Bahçıvan. **Edremit İlçesi**’ne bağlanan mahalleler; 1) Eminpaşa, 2) Süphan, 3) Şabaniye, 4) Hacıbekir (Mezbaha Deresi Güneyi).

2011’de meydana gelen 5.6 büyüklüğündeki depremler Van’da ağır tahribata yol açmıştır. Van, 2012’de büyükşehir belediyesine dönüştürülmüştür.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Makale tek yazarlıdır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA, 030.01.81.515.16.

BCA, 030.10.65.2555.3463.67.

BCA, 030.11.1.391.32.15.

BCA, 030.11.1.558.8.9.

BCA, 030.18.01.02.146.29.8.

BCA, 030.18.01.02.168.9.14.

BCA, 030.18.01.02.179.38.2.

BCA, 030.18.01.02.179.48.9.

BCA, 030.18.01.02.183.6.1.

BCA, 030.18.01.02.188.47.18.

BCA, 030.18.01.02.218.30.10.

BCA, 030.18.01.02.219.33.18.

BCA, 030.18.01.02.243.84.8.

BCA, 030.18.01.02.262.9.4.

BCA, 030.18.01.02.267.39.3.

BCA, 030.18.01.02.276.2.19.

BCA, 030.18.01.02.283.45.18.

BCA, 030.18.01.02.287.68.10.

BCA, 030.18.01.02.355.149.12.

BCA, 030.18.01.02.361.179.18.

BCA, 030.18.01.02.363.186.18.

BCA, 030.18.01.02.367.51.17.

BCA, 030.18.01.02.367.55.6.

BCA, 030.18.01.02.740.422.8.
BCA, 310.10.65.2553.3461.67.
BCA, 310.10.65.2555.3463.67.
BCA, 310.10.65.2556.3465.2.
BCA. 030.10.157.106.16.
BCA. 030.10.6.37.36.
BCA. 490.01.193.764.2.

Resmî Yayınlar

Cumhuriyetin 75. Yılında Van, (1998). Ankara: Van Valiliği Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayını.
Düstur (1931). Üçüncü Tertip C: 9, İstanbul: Matbaacılık ve Neşriyat Türk Anonim Şirketi.
Güneydoğu ve Doğu İllerimizde 1964 Programı ile İlgili Yatırım Faaliyetleri Hakkında Rapor (1964). T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Yayını, Yayın No: DPT 167, Mayıs.
Kalkınmada Öncelikli Yörelerdeki Bazı İllerde Ekonomik ve Sosyal Durum, Sorunlar ve Öneriler, Yeni Yatırım Alanları, (1986). Ankara: DPT Kalkınmada Öncelikli Yörelere Başkanlığı Yayını.
Resmî Gazete, (2012). 6 Aralık Sayı:28489.
Seçilmiş Göstergelerle Van 2012 (2013). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
T.C. Nafia Vekâleti (1940). *Bayındırlık İşleri Dergisi*, 7(5), Birinciteşrin.
Tabanlı-Van (23 Ekim 2011) ve Edremit-Van (9 Kasım 2011) Depremleri İnceleme Raporu, (2011). Ankara: Orta Doğu Üniversitesi Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi.,
TBMM TD, (2.6.1998). D:20, C:53, B:96, Sıra Sayısı: 532.
Türkiye Maden Envanteri (İllere Göre), (1980). Ankara: Maden Tetkik ve Arama Enstitüsü Yayını.,

Yerel ve Ulusal Gazeteler

Cumhuriyet
Çaldıran
Hürriyet
İkinisan
Son Posta
Ulus Sesi
Ulus
Van Postası
Van Sesi
Van
Yeni Yurd

Kitap ve Makaleler

1. Yıldönümünde Van Depremi (2013). *Afad Dergisi*, 2, 44-45.
CENTO Bölgesinde Ulaşım Bağlanıyor: Türkiye-İran Demiryolu (1971). *Demiryol Dergisi*, 46(549), 11-12.
Türkiye-İran Demiryolu Açıldı (1971). *Demiryol Dergisi*, 46(549), 15.

- Türkiye-İran Demiryolu (1971). *Van Sesi*, 19 Ekim.
- Van-Özalp Örnek Köy Projesi ve Tatbikatı (İç Kolonizasyon) (1966). *Arkitekt*, 323, 133-135.
- Yeniden Doğuşun Hikâyesi: Van (2012). *Afad Dergisi*, 1, 23.
- Alper, C. (1983). *Çeşitli Yönleriyle Van*, İstanbul.
- Belediyeler Dergisi*, (1940). 5(57), Mayıs.
- Belli, O. (1997). *Doğu Anadolu'da Urartu sulama kanalları*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Canbay, M.N. (1977). Ferit Melen'le mülakat. *Kültür ve Sanatta Van'ın Sesi*, 1(1), 2-7.
- Demiryol Dergisi*, (1971). 46(549), 6-10.
- Deniz, O. (2003). Van kentinde gözlenen bazı çevre sorunları ve alınması gereken önlemler. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 8(9) Haziran, 143-170.
- Karayolları Bülteni*, (1952). 2(20), Haziran.
- Kardaş, A. (2014). Demokrat Parti döneminde doğuda bir üniversite kurma çabaları (1950-1958). *History Studies*, 6, 149-163.
- Kuran, E. (1990). Cumhuriyet Devrinde Van'ın sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmesi (1923-1980). *Yakın Tarihimizde Van Uluslararası Sempozyumu (Van 2-5 Nisan 1990)*, s.121-123, Ankara.
- Kuşçuoğlu, Y. (1945). Van ve çevresi. *Arkitekt*, 1-2, 24-26, İstanbul: Cumhuriyet Matbaası.
- Öğün, B. (1970). *Van'da Urartu sulama tesisleri ve Şamram (Semiramis) Kanalı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi.
- Özkul, İ.(1983). Van Gölü ulaşımı. *Demiryol*, 58(692), Eylül, 16-17.
- Özkul, İ.(1983). Van-Tebriz trenleri. *Demiryol Dergisi*, 58(695), Aralık.
- Sarıkaya, S.ve Çelik, C. (1977). Van ekonomisinden hayvancılık. *Kültür ve Sanatta Van'ın Sesi*, 1(1), 2 Nisan. 22-25.
- Tutel, E. (1998). *Gemiler, süvariler, iskeleler*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uğurlar, A. (2019). Van kentsel gelişimi ve güncel konut piyasası ilişkisinin değerlendirilmesi. *İdealkent*, 10 (27), 447-488.
- Yavuz, F. (1983). Doğu kalkınması ve Atatürk Üniversitesi, *Prof. Dr. İbrahim Yasa'ya Armağan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Yörük, K. (1983). Van Gölü'nde feribot işletmeciliği. *Demiryol Dergisi*, 58(695), Aralık.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 260-275

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 07.08.2022

Kabul Tarihi: 08.09.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 260-275

Article Type: Research Article

Submitted: 07.08.2022

Accepted: 08.09.2022

TÜRKİYE VE İNGİLTERE’DE ORTAÖĞRETİM GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETİMİNİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ*

Şeniz AKSOY* Murat GÜRBÜZ**

Öz

Bu araştırma, Türkiye ve İngiltere Ortaöğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programlarını karşılaştırarak benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla yapılmıştır.. İngiltere ve Türkiye’nin eğitim sistemi genel yapısı ile ortaöğretim kurumlarında görsel sanatlar dersi öğretim programlarının, “amaçlar”, “içerik”, “eğitim durumları” ve “ölçme değerlendirme” boyutları ele alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırması modelinde yürütülmüştür. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada elde edilen veriler doküman analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki eğitim sisteminde görsel sanatlar eğitiminin amacı karşılaştırıldığında; Türk eğitim sisteminde sanatın kültürel boyutunun ağır bastığı, özgür düşünce ve sorgulayıcı birey yetiştirmede görsel sanatlar derslerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Her iki öğretim programı içerik açısından değerlendirildiğinde Türkiye’deki Görsel Sanatlar öğretimi müfredatında hedef beceri ve kazanımlarla ders kitabında yer alacak sayfa sayılarına kadar bir planlama söz konusuken İngiliz Eğitim Sisteminde daha çok esneklik üzerine kurulu bir yapı bulunmaktadır. Her iki öğretim programında öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak faaliyetler gerçekleştirildiği İngiltere’de öğretim programlarının okulların kendileri tarafından planlandığı Türkiye’ye göre daha yerel öğretim programlarını uyguladığı görülmüştür. Türkiye’deki müfredat çalışmaları ile İngiltere ulusal eğitim müfredatı karşılaştırıldığında İngiltere’de öğretmen özerkliği göze çarpan noktalar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, İngiltere ve Türkiye’de görsel sanatlar eğitimi, karşılaştırmalı eğitim.

A Comparative Examination of Secondary Education Visual Arts Teaching in Turkey and UK

Abstract

This research was carried out to determine the similarities and differences by comparing Turkey and England Secondary Education Visual Arts Curriculum. It is aimed to comparatively examine the general structure of the education system in England and Turkey and the visual arts curriculum in secondary education institutions by considering the dimensions of "objectives", "content", "educational situations" and "assessment and evaluation". In this context, the research was carried out in the model of international comparative education research. The data obtained in the study carried out in the qualitative research design were analyzed with the document analysis technique. As a result of the research, when the purpose of visual arts education in both education systems is compared; It is emphasized that the cultural dimension of art is dominant in the Turkish education system, and visual arts courses are important in raising free-thinking and questioning individuals. When both curricula are evaluated in terms of content, while there is a planning up to the target skills and achievements and the number of pages to be included in the course book in the Visual Arts teaching curriculum in Turkey, there is a structure based on flexibility in the British Education

* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci danışmanlığında hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Resim İş Eğitimi Bilim Dalı. senizaksoy@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5101-2691

** Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi. muratgurbuz@bayburt.edu.tr, ORCID:0000-0003-4163-9073

System. It has been observed that in both curricula, activities are carried out by taking into account the active participation of the student in the teaching-learning process and individual differences, and the curricula are more local than in Turkey, where the curricula are planned by the schools themselves.

Keywords: Visual arts, arts education in the UK and Turkey, visual education.

Giriş

Sanat eğitimi geçmişten günümüze her dönem insan eğitiminde önemli bir etkisi olan bir konudur. Sanat eğitimi alanında disiplinler bir yaklaşım ilk olarak Barok dönemine rastlamaktadır. Bu dönemde uyumlu kişilikte bireylerin yetiştirilmesinin sanat eğitimi ile bağdaştırıldığı bilinmektedir (San, 2018). Günümüzde ise sanat eğitimi hem bireysel hem toplumsal gelişim açısından oldukça önemlidir.

Toplumsal yaşamın bir parçası ve kültür aktarımının bir ögesi olarak sanat insan varlığı ile birlikte var olmaya başlayan ve sonsuza kadar sürecek bir alandır. Bu nedenle sanat eğitimi yalnızca yetenekli bireylerin eğitimi olarak görülmemekte, kişilik gelişiminin bir parçası ve kültür aktarımının bir gereği olarak tüm bireylere sunulması gerekli bir eğitim türüdür.

Hurwitz, Day ve Gaitskell (2007)'e göre sanat eğitimi genel eğitimin bir ögesi olarak kabul edildiğinde sanat eğitiminin belli bir disiplin içinde ilk ve ortaokul düzeyinde planlı ve programlı bir eğitim içeriği ile etkin bir şekilde verilmesi önem arz etmektedir. Bununla birlikte sanat çocuklar için bir eğlence alanı olarak görülüp bir oyun aracı olarak kullanıldığında ise okul eğitiminin bir parçası olmaması gereken bir konu olmalıdır. Sanat eğitimi hem bireysel hem toplumsal gelişim açısından oldukça önemlidir. Yine Mustafa Kemal Atatürk sanat hakkında söylediği "*Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir*" sözü sanatın ve sanat eğitiminin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Küreselleşmenin etkisi ile yaşanan teknolojik gelişmelerin de etkisi ile tüm alanlarda olduğu gibi görsel sanatlar eğitimi de bu değişim ve dönüşümlerden etkilenmektedir. Çağdaş eğitim, çağdaş toplumu yetiştirme işlevini üstlenmektedir. Bu kapsamda eğitim programları ve eğitim işlenişinde yaşanan değişimler her dönem toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir.

Toplumsal kalkınmanın itici gücü olan beşeri sermayenin nitelikli bir hâle getirilmesi için sanat eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Ulusal hükümetler sanat eğitimini siyasi ve ekonomik faydalar görüldüğünde desteklemektedir. Ancak bireyler iyi bir yaşama sahip olmak ve arzularını gerçekleştirmek için sanat eğitimini gerekli görürler. Sanat eğitimi yalnızca sanatın uygulama alanı ile sınırlı değildir. Sanat eğitimi aynı zamanda bireyleri sanat konusunda yetiştirerek nitelikli bir sanat tüketicisi olmasını da amaçlayan bir alandır. Kavcar (1986) sanat eğitiminin işlevi konusunda; "*Çocuklara ve gençlere güzellikleri görmeyi, sevdirmeyi, araştırmayı, yaratıcı olmayı, kafayla, bedenle elle çalışmayı öğretmemiz gerektiğini*" ifade ederken; San (1987), sanat eğitimi, insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğu için çocuklara ve gençlere sanatın yaşam içindeki önemini kavratmanın nitelikli bir eğitimden geçtiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda çağdaş sanat eğitimi; insanların sanatsal tutumlarını kendi yaşantıları yoluyla hedefli ve sistemli olarak değiştirme, geliştirme ve olgunlaştırma sürecidir (Uçan, 2002).

Sanat; toplumsal değişim için bir araç olarak kullanılmasına rağmen, güzel sanatların günlük hayattan artan şekilde ayrılmasıyla giderek daha ticari bir alana kaydığı gözlenmektedir. Bu da sanat eğitimi müfredatının da değişmesini sağlamıştır. Sanat eğitimi, genel anlamda sanatın tüm alanlarını içeren eğitim ve öğretim olarak ifade edilmektedir. İlhan (2003)'a göre günümüzde sanat eğitimi "*dil*

(edebiyat); yüzey (resim, grafik, fotoğraf, hat. vb.); hacim (heykel); eylem (tiyatro); mekân (mimari); ses (müzik); hareket (bale) vb. tüm sanat alanlarını kapsamaktadır.” (İlhan, 2003, s.13).

Sanat eğitim tarihi incelendiğinde Avrupa’da ve Türkiye’de verilen sanat eğitimlerinin kuramsal temellerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu durumun ülkelerin sahip oldukları kültürel değerler, tarihsel ve sosyolojik süreçler ile ekonomik gerekçelerle yaşam standartlarının farklılaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Avrupa sanat eğitiminin Yunan döneminden başlayan, Platon ve Aristo tarafından yazılan eserlerde ilk defa dile getirildiği bilinmektedir. Özellikle Aristo tarafından kaleme alınan Politika adlı eser incelendiğinde eğitim; okuma-yazma, beden eğitimi, müzik ve sanat olmak üzere çeşitli sınıflara ayrılarak açıklanmaktadır. Aynı eserde Aristo, sanat eğitimi ile sanatsal deneyimlerin bilgi hâline getirilip aktarılmasıyla insanın araç kullanma yeteneğinin artacağını ifade etmiştir. Aristo’nun temellendirdiği sanat eğitiminin Avrupa’da yaygınlaşması ile birlikte özellikle Rönesans döneminde Leonardo ve Michelangelo gibi sanatkarların ekol hâline dönüşen çalışmaları ve yetiştirdikleri sanatkarlar tarafından sanat eğitimi sürdürülmüştür. 17. yy’da Fransız *Resim ve Heykel Akademisi* ile ilk olarak sanat eğitimi bir disiplin hâlinde ele alınmıştır (Efland, 1990).

Sanat eğitimi uzunca bir süre el becerisi olarak görülmüştür. Akıl ve yaratıcılığın ön planda olduğu bir sanat eğitimi zanaat eğitiminden ayrılarak ilk olarak İtalya’da 16. yy’da başlamıştır (McDonald, 2004). İlk olarak görsel sanatlar üzerinde tahsil yapmış eğitmen yetiştirme İngiltere’de 19. yy’da gerçekleşmiştir. South Kensington Tasarım Okulunda sanat öğretmeni yetiştirilmiştir (Özsoy ve Alakuş, 2009). Avrupa’da sanat eğitiminin köklenmesinde altı önemli faktör bulunmaktadır. Freedman ve Hernandez (1998), bu faktörleri şöyle sıralamaktadır:

- Nesnelerin çizimi ve manipülasyonunun çocukların eğitiminde gerekli unsurlar olması gerektiğini savunan Rousseau, Pestalozzi ve Froebel’in fikirlerinin yayılması
- Almanya, Fransa, İngiltere ve diğer kuzey Avrupa ülkelerinde karakter gelişimi ve endüstriyi desteklemek için okullarda sanatın eğitimi programlarının uygulanması
- Çocukların sanatsal gelişimlerini destekleyecek çalışmaların bir parçası olarak sanat eğitiminin yapılması
- Güzel sanatlar eğitiminin hedefi olarak çocukların sanat eğitimi ile geliştirilmesi fikrinin yaygınlaşması
- Kısmen Bruner’in disipline dayalı müfredat nosyonu tarafından yönlendirilen güzel sanatlara doğru bir hareket olarak *Disipline Dayalı Sanat Eğitimi* programının geliştirilmesi
- Sanat eğitimi müfredatının zamanla kültürün bir aktarımı olarak görülerek sanat eğitim programlarının yaygınlaşması (s.183).

Tüm bunlar, sanat eğitiminin Avrupa’da, örgün eğitim ve kuramsal temelleri bakımından köklü olarak yerleşmesine neden olmuştur.

Türklerde ise sanatın ilk örnekleri İslam öncesi Türk Toplumlarında Orta Asya’da kaya resimleri şeklinde görülmektedir. Kalıcı eserlerin ise daha çok yerleşik hayata geçen Uygurlar döneminde verildiği bilinmektedir. Tansuğ (1986) sanatsal ilk örnekler konusunda Uygurlar döneminde Budist ve Maniheizt rahipler tarafından yapılan dinsel resimlerin ve minyatür örneklerin olduğunu ifade etmektedir.

Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle birlikte dinsel semboller giderek daha soyut hâle gelmiştir. Bunun etkisiyle Türklerde betimlemeye dayalı resim sanatı kompozisyoner süsleme sanatlarına ve minyatür sanatına doğru evrilmiştir. Özellikle Selçuklu döneminde minyatür ve süslemelerin sanatsal

üslup hâline geldiği görülmektedir. Bu dönemde sanat usta çırak ilişkisi içerisinde nesilden nesile aktarılmaya başlanmıştır. Nakkaşhaneler ve Nigarhaneler bu sanat eğitimi merkezlerinin geliştirildiği mekânlardır. Selçuklularda bu mekânların yaygın olduğu bilinmektedir (Alakuş, 1997). Bu gelenek Osmanlı döneminde de sürdürülmüştür (Tansuğ, 1986).

Osmanlı devletinin tarihsel olarak gerileme dönemine girdiği dönemde yapılan yenileşme hareketleri kapsamında yapılan batılılaşma eksenindeki yenilemeler eğitim programlarına da yansımıştır. Bu dönemde ilk olarak ortaöğretimde resim dersi Askeri Deniz Okulu olarak 1776 yılında kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun'da okutulmaya başlanmıştır (Akyüz, 2004; Etike, 1991, s.24; Renda ve Erol, 1980, s.21). Bu dönemde özellikle haritacılık alanına destek olacak şekilde resim programlarında öğrenci yetiştirilmesi sağlanmıştır. 1795'te topçu ve istihkâm subayı yetiştirmek amacıyla kurulan Müendishane-i Berri-i Hümayun'un ders programına resim ve hat sanatı dersleri eklenmiştir. Bu dönemdeki Türk Ressamların ordu içerisindeki Subaylar olduğu bilinmektedir. Bu tarihten sonra açılan modern okulların neredeyse tümünde resim dersleri programda yer almıştır (Akyüz, 1997). Bu dersler sanat eğitiminin gelişmesinin yanı sıra teknik çizimlerin geliştirilmesi ile teknik eğitim programlarını da desteklemiştir.

Tanzimat sonrası dönemde İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Mustafa Satı Bey öncülüğünde okul programlarına resim ve el işi dersleri eklenmiş olup sanat eğitiminde müzenin önemini bilen bu kişiler tarafından ilkokul müzeleri de kurulmuştur (Özsoy, 1996, s.114). Cumhuriyet döneminde ise resim dersleri batı örneklerini de temel alarak geliştirilmiştir. Bu kapsamda Avrupa'daki eğitim kurumlarını incelemek üzere uzmanlar gönderilmiş ve ders programları bu kapsamda güncellenmiştir. Avrupa'ya bu amaçla gönderilen İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun yurda döndüğünde kaleme aldığı "Resim ve Terbiye", "Resmin Usul-ü Tedrisi", "Yazının Usul-ü Tedrisi", "Demokrasi ve Sanat", "Resim Elisheri ve Sanat Terbiyesi", "Sanatsal Estetik Yaratma" adlı eserleri bu yenileşmenin somut örnekleridir (Baltacıoğlu, 1993, s.8).

Tanzimat'tan Cumhuriyet dönemine kadar bu alanda en önemli gelişme Osman Hamdi Bey tarafından 1883'te kurulan Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi)'dir. Bu okul resim sanatının yalnızca askerî okullarda verilen bir eğitim olmadığını gösteren ve sivil halkla sanatı buluşturan ilk örnektir. Bu okulda resim, heykel ve mimari oymacılık dersleri verilmekte idi (Etike, 1991, s.31).

Baltacıoğlu'nun ardından Tonguç'ta Avrupa'da kurulu bulunan "Bauhaus Güzel Sanatlar Okulu" örneğinden hareketle Köy enstitüleri programlarına sanat eğitimi programlarını yerleştirmiştir (Uz, 2014). Yine Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de bulunan eğitimci John Dewey'e eğitim sisteminin mevcut durumu hakkında hazırlatılan rapora istinaden Mustafa Necati'nin Bakanlığı öneminde okullarda resim ve iş atölyelerinin kurulması sağlanarak özellikle iş eğitimi dersleri okutulmaya başlanmıştır. Bu kapsamda 1932 yılında Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye enstitüsünde resim bölümü açılmıştır.

Güzel sanatlar eğitiminin Türkiye'de uygulanması Avrupa'nın çok sonralarına denk gelmektedir. Avrupa'da bu alanda yapılan araştırmaların çokluğu da sanat eğitiminde Avrupa deneyiminin önemini ortaya koymaktadır. Yine Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik kapsamında her alanda entegrasyon çabalarının bir ürünü olarak Avrupa'daki uygulamaları örnek alması eğitim programlarına da yansımaktadır. Avrupa'da uygulanan, topluluğun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi için hazırlanmış olduğu eğitim programlarının da kapsamlı olarak incelenmesi ve Türkiye'de de iyi örnekler temel alınarak eğitim programlarının güncellenmesi çağdaş yaklaşımların uygulanması açısından önemlidir.

Bu kapsamda bu araştırmanın problemi her ne kadar yakın bir tarihte Avrupa Birliği üyeliğinden çekilmiş olsa da sanat eğitimi hâla Avrupa ülkesi olarak sürdüren ve sanat eğitimi alanında köklü bir geçmişe sahip olan İngiltere'nin ortaöğretim görsel sanatlar eğitimi programının incelenerek Türkiye'deki ortaöğretim görsel sanatlar dersi programları ile *genel yapı, amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri* açısından karşılaştırılmasıdır. Böylece farklı ve daha gelişmiş bir örnek olduğu düşünülen İngiltere ortaöğretim görsel sanatlar eğitimi programındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilerek Türkiye'deki sanat eğitimi program geliştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı; İngiltere ve Türkiye'de ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programlarının amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından inceleyerek benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesini sağlamaktır. Bu temel amacı gerçekleştirmek üzere aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranacaktır;

- Türkiye'de ve İngiltere'de uygulanan ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının amaç bakımından ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
- Türkiye'de ve İngiltere'de uygulanan ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının konu alanları (içerik) bakımından ne tür benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaktadır?
- Türkiye'de ve İngiltere'de uygulanan ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri bakımından ne tür benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaktadır?
- Türkiye'de ve İngiltere'de uygulanan ortaöğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından ne tür benzerlikleri ve farklılıkları bulunmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile İngiltere ve Türkiye'nin eğitim sistemi genel yapısı ile ortaöğretim kurumlarında görsel sanatlar dersi öğretim programlarının, "*amaçlar*", "*içerik*", "*eğitim durumları*" ve "*ölçme değerlendirme*" boyutları ele alınarak karşılaştırılmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda araştırma ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırması modelinde yürütülmüştür. Nitel araştırma deseninde yapılan çalışmada elde edilen veriler doküman analizi tekniği ile analiz edilecektir. Türkiye ve İngiltere Eğitim Bakanlıkları tarafından yayımlanan görsel sanatlar dersi öğretim programlarında yer alan unsurların benzerlikleri ve farklılıkları ele alınırken eğitim sistemlerinin genel yapısı da analize dâhil edilecektir. Programların karşılaştırmalı olarak incelenmesinde yatay yaklaşım benimsenmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında dört farklı yaklaşım ile analiz süreci yönetilmektedir. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay yaklaşımlarıdır (Demirel, 2000; Türkoğlu, 1998; Ültanır, 2000). Farklı eğitim sistemlerinin unsurları paralel bir şekilde incelendiği tüm değişkenler bir araya getirilerek benzerlik ve farklılıkların saptandığı çalışmalar yatay yaklaşımla incelenmektedir. Programdaki boyutların paralel olarak karşılaştırılmasında yatay yaklaşım kullanılmış olmaktadır (Aşçı, 2008).

Çalışma Alanı

Araştırmanın çalışma evrenini, İngiltere ve Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan görsel sanatlar dersi öğretim programları oluşturmaktadır. İngiltere'de son olarak 2008 yılında

önemli güncelleştirmeler yapılan ve 2011 yılında tam anlamıyla yürürlükte olan ulusal müfredat ile Türkiye’de 2018 yılında güncellenen görsel sanatlar öğretimi programları değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak verilerin toplanması yoluna gidilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya temel oluşturacak dokümanlara, konu ile ilgili alan yazının taranması ve internet ortamı kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan ülkelerin Eğitim Bakanlıkları, kurumları ile ilgili bilgi ve belgelerin güncellenmiş hallerini, eğitim paydaşlarının kullanımına sunmak amacıyla sürekli olarak ilgili web sayfasında bulundurduklarından, resmî kurumların web sayfaları önemli bir veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada temel olarak, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda karşılaştırılmış, benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ele alınan ülkelerin ortaokul Görsel Sanatlar dersi programları, İngilizceden çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen programlar amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları gibi ölçütler temelinde, Türkiye’de uygulanan program ile karşılaştırılmış ve karşılaştırmalarda tablolama yoluna gidilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Etik Kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Amaçlar bakımından yapılan karşılaştırma

1973 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Temel Kanunu”nda belirtilen amaçlara göre Türk Millî Eğitim Sisteminin genel amacı;

Toplumun bütün fertlerini demokrasi ve insan haklarına saygılı, laik, sosyal hukuk devletine ve cumhuriyetine bağlı kılmayı hedefleyen bir amaca sahip olan Türk Eğitim sistemi bireylerin beden, zihnen ve ruhen sağlıklı yetişmelerini sağlamayı da alt amaç olarak belirlemiştir. Türk toplumunda bireylerin hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip ve topluma karşı sorumlu bireyler olarak yetiştirilmesi ve hayata tutunmak ve refah içerisinde yaşamını sürdürmek üzere bir meslek sahibi olmalarını amaçlamaktadır.

İngiliz eğitim sisteminde ise amaç Eurydice raporunda şu şekilde yer almaktadır;

- Eğitimle ilgili başarı ve beceri standartlarını yükselterek ekonomik büyümeyi desteklemek ve halkın yaşam şartlarını iyileştirmek,
- Hayat boyu öğrenmeyi teşvik ederek eğitim öğretimde kusursuzluğu, seçenekleri ve çeşitliliği artırarak yüksek randımanlı ve esnek iş pazarı oluşturmaktır (Eurydice, 2006).

İngiltere'nin eğitim amaçları arasında ebeveyn katılımı, bilimsel ve teknolojik beceriler, çok kültürlülük, değerler/etik kurallar, vatandaşlık/demokrasi bilinci, iletişim becerileri, okulu/millî eğitim politikasını tanımak, sağlık gibi öğeler vurgulanmaktadır (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012). İngiltere'de okullar devlet okulu ve özel okul şeklinde sınıflandırılmıştır. Yapılan sınıflandırma içinde, okul türleri ve özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (webgate.ec.europa.eu, 2014):

Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin genel amaçları karşılaştırıldığında her iki eğitim sisteminde toplumun refah düzeyinin artırılması özellikle vurgulanmaktadır. Türk eğitim Sisteminde demokrasi, insan hakları, laiklik ve cumhuriyet rejimine bağlılık ifadesi yurttaşlık bilincinin eğitim yoluyla verilmesi esasının ön planda olduğunu gösterirken İngiltere Eğitim Sisteminde benzer bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu farklılığın İngiltere'nin federatif bir yapıya sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Görsel sanatlar öğretim programı amaçlarının karşılaştırılması yapıldığında Türk Eğitim Sisteminde aşağıda yer alan ifadeler program metninde yer almaktadır;

Kültürel kimliğinin yapılandırılması, sanatın insan hayatında anlam oluşturması, bilgiyi sorgulayan özgün ve özgür düşünen bireylerin yetişmesinde Görsel Sanatlar dersi, hayati önem taşımaktadır. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; sanatı evrensel değerler doğrultusunda öğrenmiş, üreten ve izleyen, kendi toplumunun kültürel değerlerini benimsemiş, farklı toplumların kültürel değerlerine saygı duyan, ileriki hayatlarında da sanatı anlayan ve anlamlandıran bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Sanat hakkında bilgi sahibi olması,
- Sanat uygulamaları hakkında bilgi sahibi olması,
- Geleneksel ve çağdaş malzemeleri kullanarak özgün ürünler oluşturması,
- Sanatın elemanlarını, prensiplerini kavraması ve bunları çalışmalarında kullanması,
- Sanat eğitimi uygulamaları yoluyla estetik duyarlılık kazanması,
- Gözlem yaparak gerçekleştireceği çalışmalar doğrultusunda görsel algısını geliştirmesi,
- Hayal gücünü çalışmalarına yansıtması,
- Görsel Sanatlar ile ilgili temel terim, teknik ve yöntemleri kullanma becerileri kazanması,
- Duygu, düşünce ve izlenimlerini özgün sanatsal tasarımlara dönüştürerek kendisini sanat yolu ile ifade etmesi,
- Sanatın insanlık tarihine katkılarını bilen, evrensel düşünceye sahip bir birey olarak toplumların gelişiminde güzel sanatların yerini ve önemini kavraması,
- Farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin bilinciyle yenilikleri takip etmesi ve sanatsal çalışmalarında teknolojik olanaklardan yararlanması,
- Sanat yapıtlarını, betimleme, çözümlenme, yorumlama, yargılama yöntemleri ile inceleyerek değerlendirmesi,
- Doğayı seven, çevreye duyarlı, insan haklarına saygılı, millî ve manevî değerleri evrensel bir bakış açısı ile değerlendirebilen bir kişiliğe sahip olması,
- İş sağlığı ve güvenliğine yönelik önlemler alınmasının önemini kavranması amaçlanmaktadır.

İngiltere'de halen yürürlükte bulunan ortaöğretim görsel sanatlar eğitiminin amacı ise şu şekilde ifade edilmiştir (<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>).

Sanat, zanaat ve tasarım, insan yaratıcılığının en yüksek biçimlerinden bazılarını bünyesinde barındırır. Yüksek kaliteli bir sanat ve tasarım eğitimi, öğrencilerin ilgisini çekmeli, onlara ilham

vermeli ve onlara meydan okumalı, onları kendi sanat, zanaat ve tasarım eserlerini deneyecek, icat edecek ve yaratacak bilgi ve becerilerle donatmalıdır. Öğrenciler ilerledikçe, eleştirel düşünebilmeli ve daha titiz bir sanat ve tasarım anlayışı geliştirebilmelidirler. Ayrıca sanat ve tasarımın tarihimizi nasıl yansıttığını ve şekillendirdiğini ve ulusumuzun kültürüne, yaratıcılığına ve zenginliğine nasıl katkıda bulunduğunu bilmeliler. Amaçları Ulusal sanat ve tasarım müfredatı, tüm öğrencilerin:

- Sanat ve Tasarım, öğrencileri yaratıcı düşüncelerini keşfetmeye, eğlenmeye ve geliştirmeye teşvik eder
- Sanat ve Tasarım görsel, dokunsal ve duyuşsal deneyimler sağlamanın yanı sıra esneklik, hoşgörü, yansıtma ve gururu öğretir
- Öğrenciler, yaratıcı düşünceyi ve ifade özgürlüğünü teşvik etmek için çeşitli teknikler, süreçler ve medya ile çalışır
- Öğrenciler, problem çözmeyi geliştirmenin ve cesaretlendirmenin ve öz saygı ve güven geliştirmenin yanı sıra bilinçli eleştirilerde bulunmaya teşvik edilir.
- Öğrenciler, bağlamsal bir çalışma içinde diğer sanatçılar, tasarımcılar ve zanaatkarlar tarafından yapılan çalışmaların fikirlerini ve anlamlarını keşfedebilir. Anahtar aşama 3'ün sonunda, öğrencilerin çalışma programında belirtilen konuları, becerileri ve süreçleri bilmeleri, uygulamaları ve anlamları beklenir.

Her iki eğitim sisteminde görsel sanatlar eğitiminin amacı karşılaştırıldığında;

Türk eğitim sisteminde sanatın kültürel boyutunun ve özgür düşünce ve sorgulayıcı birey yetiştirmede görsel sanatlar derslerinin önemi vurgulanmaktadır. Sanatın ayrıca farklı toplumların kültürüne saygı duyulmasında ve kültürel etkileşimin sağlanmasında önemli olduğu vurgulanmıştır. Sanatın ayrıca farklı toplumların kültürüne olan saygılı bir iletişim kurulmasında ve kültürel etkileşimin sağlanmasında önemli olduğu vurgulanmıştır. Özel olarak da sanat alanında bilimsel bilgi birikimine sahip olunması amaçlanmıştır. Sanatsal bir becerinin kazandırılması ve sanatsal bir ürün ortaya konulması da yine program amaçları arasında yer alırken İngiliz eğitim sisteminde kültür aktarımının bir parçası olarak sanat eğitime vurgu yapılırken Türkiye'deki program amaçlarına benzer olarak bireylerin sorgulayıcı bir bilişe sahip olması, yaratıcılığının geliştirilmesi, öz saygı, öz güven ve ifade özgürlüğünün içselleştirilmesi için sanat eğitime ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Özelde sanat tasarım programlarının verilen derslerle sanat alanında bilimsel bilginin öğrenilmesi, sanat akımları ve sanatçıların tanınması ve eğitim sonucunda bireylerin sanatsal bir ürün ortaya koymaları amaçlanmaktadır.

İçerik ve Konu Alanları Bakımından Karşılaştırma

Türkiye'de görsel sanatlar eğitimi müfredatı "algılama, analiz etme, bilişim teknolojilerini kullanma, değerlendirme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlam, estetik duyarlılık, görsel okuryazarlık, kültürel miras, sanatsal etik, öz farkındalık, tasarım, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, malzeme kullanma, sentez ve yaratıcı düşünme" becerilerine sahip olacak şekilde tasarlanmıştır.

9-12 sınıflarda "Sanat Eleştirisi ve Estetik", "Kültürel Miras" ve "Görsel Sanatlarda Biçimlendirme" adı altında dersler bulunmaktadır. 119 kazanım 288 ders saatinde öğrencilere sunulmaktadır.

Ayrıca Türkiye'de güzel sanatlar lisesinde okuyan öğrencilerin diğer liselerde olduğu gibi temel lise düzeyi bilgilerinin yanı sıra görsel sanatlar konusunda derinlemesine bilgi sahibi olması sağlanmaktadır. Güzel sanatlar lisesi görsel tasarım bölümü ise çalışmamızda temel lise eğitiminden ayrı olarak ele alınmıştır. Güzel sanatlar lisesi görsel tasarım bölümü öğrencileri "Desen", "Fotoğraf",

“Genel Sanat Tarihi”, “Müze Eğitimi”, “Temel Desen” ve “Temel Sanat Eğitimi” adı altında 9-12. Sınıflarda daha derinlemesine bilgi sahibi olacak ders içeriklerine sahiptir.

- Desen dersinde “algılama, estetik farkındalık sahibi olma, bilişim teknolojilerini kullanma, problem çözme, gözlem yapma, iletişim kurma, disiplinli çalışma, estetik duyarlılık, zamanı kullanma, özgün olma, eleştirel düşünme, araştırma yapma, analitik düşünme, sanatın öge ve ilkelerini kullanma, yaratıcı düşünme, kendini sanat yolu ile ifade etme ve iletişim kurma” becerilerine sahip olabilecek düzeyde tasarlanmış bir müfredata sahiptir. 9 sınıfta “desenin tanımı ve çeşitleri, desen çalışmalarında sanatın öge ve ilkeleri, desen çalışmalarında nesne etütleri, desen çalışmalarında derinlik etkisi, desende kompozisyon ve antik modelden desen çalışmaları” adlı üniteler 23 kazanım ve 144 ders saatinde işlenmektedir. 10. sınıfta “desen çalışmalarında ışık gölge ve ton değerleri, desen çalışmalarında farklı malzeme ve teknikler, desen çalışmalarında nesne etütleri, desen çalışmalarında mekân çizimleri ve modelden desen çizimleri” adlı üniteler 16 kazanım ve 144 ders saatinde işlenmektedir. 11. sınıfta “Desen Çalışmalarında Anatomi Çizimi, Desen Çalışmalarında Figür-Mekân, Desen Çalışmalarında Figürde Hareket, Yön ve Açılar ve Desen Çalışmalarında Portre” adlı üniteler 17 kazanım 144 ders saatinde işlenmektedir. 12. sınıfta “desen çalışmalarında duyguların ifadesi, modelden kısa süreli desen çalışmaları, desen çalışmalarında çok figürlü çalışmalar ve desen çalışmalarında üslup” üniteleri 13 kazanım ve 180 ders saatinde işlenmektedir.
- Fotoğraf dersinde “iletişim ve iş birliği, girişimcilik, gerçekleştirdiği faaliyetlere estetik değer katma, eleştirel görüş kazanma, öğrendiği bilgiyi farklı alanlarda kullanma, görsel okuryazarlık, kurgulanan bir olayı görselleştirme, öğrenmeyi öğrenme, bir sorunu çok yönlü değerlendirme, sahip olduğu bilgiyi paylaşma ve bilişim ve fotoğraf teknolojilerine hâkim olma” becerilerine sahip olabilecek düzeyde tasarlanmış bir müfredata sahiptir. Bu ders kapsamında “fotoğrafın tarihsel gelişimi, fotoğrafçılıkta kullanılan ekipmanlar ve özellikleri, fotoğrafta ışık ve kompozisyon ve konularına göre fotoğraf” üniteleri 54 kazanım 72 ders saatinde işlenmektedir.
- Genel sanat tarihi dersinde “değişim ve sürekliliği algılama, eser inceleme, kronolojik düşünme, soyutlama, tarihî mekânlardan yararlanma, görsel okuryazarlık, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, biyografi hazırlama, sanat okuryazarlığı, kültürler arası iletişim, iletişim ve kültürlerarası iletişim ve yorumlama” becerilerine sahip olabilecek düzeyde tasarlanmış bir müfredata sahiptir. Bu ders kapsamında 9. sınıfta “Sanat Tarihine Giriş, Tarih Öncesi Çağlar ve Anadolu Sanatı, Mezopotamya ve Mısır Sanatı, İlk Çağ’da Anadolu Uygarlıkları Sanatı, Antik Yunan, Roma, Erken Hristiyan Ve Bizans Sanatı, Asya Uygarlıkları Sanatı ve Türk İslam Sanatı” üniteleri 35 kazanım 72 ders saatinde işlenmektedir. 10. sınıfta ise “Avrupa Sanatı, XIX. yüzyıldan Modernizme Avrupa Sanatı, Modernizm ve Sanatta Yenilikler, Çağdaş Türk Sanatı, Modernizme Yeni Bakış: 1945 ve Sonrası Sanat Akımları” üniteleri 43 kazanım 72 ders saatinde işlenmektedir.
- Müze eğitimi dersinde “değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma-sorgulama, analiz etme, yaratıcı düşünme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, gözlem yapma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, iletişim kurma ve sosyal katılım, mekân algılama ve disiplinli çalışma” becerilerine sahip olabilecek düzeyde tasarlanmış bir müfredata sahiptir. “kültür varlıkları ve müze, müzecilik, müzeciliğin tarihsel gelişimi, müze eğitiminin tarihsel gelişimi, müze ziyaret süreci, müzede eğitim” üniteleri 33 kazanım 72 ders saatinde işlenmektedir.

- Temel desen dersinde “desen çiziminde doğru kompozisyon oluşturma, çizgiyi kullanma, kalın, orta, ince çizgi değerleri ile çizgi türlerini çalışmalarında kullanma, açık, orta, koyu ton değerlerini uygulama, yaratıcı düşünme, desen çiziminde ışık gölgeyi kullanma, gözlem yapma, disiplinli çalışma, eleştirel düşünme, desene uygun çizim aracını kullanma, algılama, perspektif ile derinlik, uzaklık algısı içeren tasarımlar oluşturma, araştırma, perspektif türlerini çalışmalarında kullanma, özgün olma, oran, orantı kullanarak desen çizme, desende farklı teknikleri görme ve desen çiziminde doğru ölçü alma” becerilerine sahip olabilecek düzeyde tasarlanmış bir müfredata sahiptir. “Desen bilgisi, deseni oluşturan öğeler ve ilkeler, desen çalışmalarında kompozisyon, temel perspektif, desen çalışmalarında nesne etütleri, antik modelden desen” üniteleri 23 kazanım 72 ders saatinde işlenmektedir.
- Temel sanat eğitimi dersinde “sorgulama, analiz etme, bilişim teknolojilerini kullanma, problem çözme, gözlem yapma sentez yapma, resim tekniklerini doğru kullanma, estetik duyarlılık, görsel okuryazarlık, özgün olma, eleştirel düşünme, araştırma yapma, analitik düşünme, sanatın öge ve ilkelerini kullanma, yaratıcı düşünme, bağımsız çalışma, değişim ve sürekliliği algılama ve yorumlama” becerilerine sahip olabilecek düzeyde tasarlanmış bir müfredata sahiptir. “Temel sanat eğitime giriş, sanatın temel öğeleri, mekân ve perspektif, renk bilgisi, kompozisyon ve sanatın ilkeleri ve üç boyutlu çalışmalar” üniteleri 83 kazanım 144 ders saatinde işlenmektedir.

İngiltere’de görsel sanatlar eğitimi müfredatı son olarak 2008 yılında yürürlüğe konulan ve 2011 yılında sistemsel olarak oturmuş bir müfredattır. Yürürlükte olan bu müfredat incelendiğinde öğretimde daha az kuralcı ve esnek bir çerçeveye sağlama amacı güttüğü söylenebilir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının da göz önüne alındığı bu yeni yaklaşımda öğrencilerin bireysel ihtiyaçları da önemsenmektedir. Son yapılan değişikliğin göze çarpan noktası hedef ve beceriler alanında görülmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımlarının izlerini taşıyan bu yeni müfredat içeriğinde yaşamda ve öğrenimde başarılı olmak için gerekli olduğu düşünülen bireysel öğrenme ve düşünme becerileri için yeni bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, yaratıcı düşünme becerisini de kapsayan altı grup beceriden oluşmaktadır ve sanat dersleri de dâhil tüm derslerde çalışma programlarını desteklemek ve tamamlamak için tasarlanmıştır. Haftalık sanat kulübü gibi müfredat dışı etkinlikler; atölye çalışmaları, aspirasyon bölümleri; galerilere ve sergilere yerel ve uluslararası gezilere destek verilerek öğrencilerin öğrenmesini sağlamayı amaç edinmektedir.

Müfredatın merkezinde, tüm çocukların sanatçı ve tasarımcı olduğu, gelişebileceği, büyüebileceği ve öğrenebileceği inancı vardır. Yaratıcı problem çözme ve yaratıcı risk alma, ilerlemeyi planlamak için iş üzerinde düşünmenin ve değerlendirmenin önemi gibi, baştan sona desteklenir. Müfredat, öğrencilerin temel beceriler geliştirmelerine, ilgi alanlarını geliştirmelerine ve çok çeşitli konu ve fikirleri keşfetmelerine olanak tanır. Esnekliği, becerikliliği ve yansıtma ve iyileştirme becerisini teşvik etmenin önemini anlaşılması da müfredatın temelini oluşturur.

İngiltere’de görsel sanatlar alanında sunulan ulusal müfredat içerik bakımından zorunlu değildir. Bununla birlikte üç anahtar aşamada belli kazanımlara ulaşması esas alınmaktadır.

- Birinci aşamada; öğrencilerin malzeme bilgisi ve yaratıcılıklarını sergilemeleri adına bir ürün ortaya koymaları ve sanat ve tasarım tekniklerini uygulamaları beklenir. Yine özgün eserler vermiş sanatçıların tasarımlarını ve akımlarını öğrenerek benzer çalışmaları oluşturabilmeleri beklenir.
- İkinci aşamada; Öğrencilerin daha önceki bilgilerine dayalı olarak eskizler oluşturmaları ve zamanla bu eskizleri geliştirmeleri beklenir. Farklı yapıda sanatsal malzeme ile ürün

geliştirmeleri ve yine tarihsel sanat akımları ve mimari yapılar hakkında bilgi sahibi olması beklenir.

- Üçüncü aşamada; öğrencilere eskizlerini ve gözlemlerini sistematik bir şekilde kaydetmelerine yönelik bilgi verilmelidir. Sanat tasarım alanında kullanılan tasarım ve çizim teknikleri bilgi teknolojilerinin de yardımıyla öğretilmelidir. Farklı malzemelerin bir arada kullanımını sağlayan ürünlerin tasarım ve üretimi gerçekleştirilmelidir. Yapılan çalışmaların analiz edilmesi sağlanabilmelidir. Ayrıca sanat ve mimarlık tarihi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

Öğrenciler ayrıca her dönem proje çalışmalarını sanat ve tekstil tasarımı adı altında iki ana ders olarak yürütmektedir. 9. sınıftan 12. sınıfa kadar her dönem bu iki ders adı altında farklı projeler yürütmektedir. Projeler tamamlanmadan öğrencilerin GCSE sertifikasına sahip olması olanaklı olmadığından 13. sınıf adı altında tamamlama projeleri de ayrıca ele alınmaktadır. Proje konu başlıkları şu şekildedir; 7. sınıfta Biçimsel Sanat Öğeleri, Doğal Form Projesi, Peyzaj Projesi: Tek nokta – perspektif, Kırsal Manzara Projesi, Pop Sanat, Konsept Sanat Projesi:Çizgi film karakterleri adlı projeleri yürütür. 8.. Sınıfta “Böcekler Projesi, Böcekler Projesi - Desen yapımı ve duvar kağıdı tasarımı, Portre Projesi: Başın oranı, yandan görünüm, önden görünüm, Portre Projesi Kübizm, Kırsal Deniz Manzarası Projesi, Sürrealizm” adlı projeleri yürütür. 9. sınıfta “Yayoi Kusama – Kalıp yapımı, pop art, Yayoi Kusama – Kil Modelleme, Şehir Manzarası Projesi, İç Mekân ve Yakın Plan Projesi, Afrika Sanat Projesi: Adinkra sembolleri ve desen yapımı, Afrika Maskeleri” adlı projeleri yürütür. 10. sınıfta “Doğal Formlar Projesi, Fotoğrafçılığın Temelleri, Kara ve Deniz Manzarası Projesi: Kendi Kendini Yöneten, Fotoğraf Karşıtı Proje: Kendi Kendini Yöneten” projelerini yürütür. 11. sınıfta “Deneme Sınavı: Bozulma Projesi, Kendi Kendini Yöneten, Deneme Sınavı: Bozulma Projesi, Kendi Kendini Yöneten, GCSE Final Sınavı Kendi kendini yöneten proje, GCSE Final Sınavı Kendi kendini yöneten proje” adlı çalışmaları tamamlar. 12. sınıfta “Aydınlık ve Karanlık Projesi, Kendi Kendini Yöneten, Aydınlık ve Karanlık Projesi, Kendi Kendini Yöneten, Mit ve Efsaneler Projesi, Kendi Kendini Yöneten” adlı çalışmaları yürütür. 13. sınıfta uzatmalı öğrenciler için “Deneme Sınavı: Mit ve Efsaneler Projesi, Kendi Kendini Yöneten, A Düzey Final Sınavı Kendi kendini yöneten proje, A Düzey Final Sınavı Kendi kendini yöneten proje” adlı çalışmalar yürütülerek başarılı olanlar mezun olur.

Her iki öğretim programı içerik açısından değerlendirildiğinde Türkiye’deki Görsel Sanatlar öğretimi müfredatında hedef beceri ve kazanımlar ile ders kitabında yer alacak sayfa sayılarına kadar bir planlama söz konusu iken İngiliz Eğitim Sisteminde daha çok esneklik üzerine kurulu bir yapı bulunmaktadır. Temel yeterliklerin ve kazanımların anlatıldığı bu programda program uygulayıcıları temel becerilerin kazandırılması konusunda sorumludurlar. Kazanımlar dikkate alındığında her iki müfredat düzeyinde tarihsel sanat çalışmalarının incelenmesi ve sanat ve tasarım teknikleri konusunda bilgi edinilmesi ve bu bilgilerin ürüne dönüşmesi konusunda ortak hedeflerin olduğu görülmektedir.

Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Karşılaştırma

Öğretim programları geliştirilirken insanın çok yönlü gelişim özelliklerine dair bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınarak bütün bileşenler arasında ahengi gözetilen bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda bazı temel gelişim ilkelerine değinmek yerinde olacaktır.

Öğretim programları, insanın gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Bu sebeple öğretim programlarında bireylerin yaş dönemlerine dair gelişim özellikleri gözetilerek destekleyici önlemler alınması önerilmektedir.

Gelişim, hayat boyu sürer fakat bir örnek yapıda değildir. Evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evrelerin başlangıç ve bitişleri de homojen değildir. Programlar

bunu olabildiğince göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır. Programların amaç ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.

Gelişim dönemleri ardışık ve değişmeyen bir sıra izler. Her evrede olup bitenler takip eden evreleri etkiler. Öte yandan bu ardışıklık basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim gibi belirli yönelimlerle karakterize edilir. Program geliştirme sürecinde söz konusu yönelimler hem bir alandaki yeterliliği oluşturan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardıcılığı noktasında dikkate alınmış hem de derslerin sınıf düzeyinde dağılımı ve birbirleriyle ilişkilerinde göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi ile hareket edilmiştir. İnsanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbirleri ile etkileşim hâlinindedir. Söz gelimi dil gelişimi düşünce gelişimini etkiler ve düşünce gelişiminden etkilenir. Bu sebeple öğretmenlerden öğrencinin edindiği bir kazanımın, onun gelişiminde başka bir alanı da etkileyeceğini dikkate almaları beklenir.

Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurulurken yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Bireyler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içinde farklı özelliklere sahiptir.

Gelişim hayat boyu sürmekle birlikte bu gelişimin hızı evrelere göre değişkendir. Hızın yüksek olduğu evreler gelişim açısından riskli ve kritiktir. Söz gelimi ergenlik dönemi kimlik edinimi için kritik dönemdir ve eğitim bu dönemde kimlik edinimini destekleyici sosyal etkileşimleri artırır ve yönetir. Bu sebeple öğretmenlerin gelişim hızının yüksek olduğu zamanlarda öğrencilerin durumuna daha duyarlı davranması beklenir.

Ölçme Değerlendirme Süreci Bakımından Karşılaştırma

Türkiye’de görsel sanatlar öğretim programında ölçme değerlendirme başlığı altında yer alan ifadeler incelendiğinde bireysel farklılıkların değerlendirmede önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretim programlarının herkes için geçerli ve herkes için standart olmasının yanlışlığı üzerinde durularak öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirlenmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu belirtilmekte ve ölçme ve değerlendirmenin objektif olması için bireysel farklılıkların göz önüne alınarak değerlendirme yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte bazı temel kriterler belirlenmiştir. Bunlar;

- “Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, bu çalışmalarda kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
- Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil, izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
- Bireysel farklılıklardan dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencilerin akademik gelişimi tek bir yöntem veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
- Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla eğitimde sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.

- Çok odaklı ölçme ve değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
- Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir.
- Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.” (MEB, 2018)

İngiltere öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda performans göstergeleri bulunmaktadır. Performans göstergeleri ile ilişkili olarak 3 anahtar aşamanın sağlanması hedeflenmektedir.

- Birinci aşamada; öğrencilerin malzeme bilgisi ve yaratıcılıklarını sergilemeleri adına bir ürün ortaya koymaları ve sanat ve tasarım tekniklerini uygulamaları beklenir. Yine özgün eserler vermiş sanatçıların tasarımlarını ve akımlarını öğrenerek benzer çalışmalarını oluşturabilmeleri beklenir.
- İkinci aşamada; Öğrencilerin daha önceki bilgilerine dayalı olarak eskizler oluşturmaları ve zamanla bu eskizleri geliştirmeleri beklenir. Farklı yapıda sanatsal malzeme ile ürün geliştirmeleri ve yine tarihsel sanat akımları ve mimari yapılar hakkında bilgi sahibi olması beklenir.
- Üçüncü aşamada; öğrencilere eskizlerini ve gözlemlerini sistematik bir şekilde kaydetmelerine yönelik bilgi verilmelidir. Sanat tasarım alanında kullanılan tasarım ve çizim teknikleri bilgi teknolojilerinin de yardımıyla öğretilmelidir. Farklı malzemelerin bir arada kullanımını sağlayan ürünlerin tasarım ve üretimi gerçekleştirilmelidir. Yapılan çalışmaların analiz edilmesi sağlanabilmelidir. Ayrıca sanat ve mimarlık tarihi hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

Ulusal eğitim müfredatında yer alan sanat tasarım derslerinde 9. sınıfta “Sanat ve Tasarım” adı altında haftada 2 saatlik derslerde sanat ve tasarım alanında öğrenciler “Ortaokuldan deneyimler oluşturmaya ve temel çizim, boyama, araştırma ve geliştirme becerilerini geliştirmeye odaklanan, gözlemsel çalışmaya dayalı birinci üniteyi, öğrencilerin sanat ve tasarım deneyimlerini bir dizi 2 boyutlu ve 3 boyutlu medya aracılığıyla genişletmeyi amaçlamayan ikinci üniteyi ve bir dizi çalıştay olarak yapılandırılan atölye çalışmalarını içeren üçüncü üniteyi tamamlarlar. 10. sınıfta GCSE sertifika sınavına katılırlar. 11. Sınıfta bir deneme sınavına tabi tutulurlar. Eylül ayından şubat ortasına kadar tematik bir proje üzerinde çalışırlar. Öğrenciler projeye bir dizi beceri atölyesi ile başlar ve ardından temaya dayalı kişisel bir proje yürütür. 12. yıl, bahar döneminde A-Level kurs ünitesi için hazırlıklara başlar. İlkbahar/Yaz döneminde öğrenciler bu ünitenin sanatçı/tasarımcı araştırması bölümüne odaklanır ve öğrendikleri doğrultusunda kendi çalışmalarını nasıl geliştirebileceklerini keşfetmeye başlarlar. 13. Sınıf Güzel Sanatlar ve Moda Tekstilleri öğrencileri Bileşen 1'i tamamlar. Bu, sanatçı/tasarımcı araştırmasından elde edilen bulgulara dayalı kişisel bir projenin geliştirilmesini ve 3.000 kelimelik resimli makalenin tamamlanmasını içerir. 1 Şubat'tan itibaren öğrenciler Harici Olarak Belirlenen Ödevleri için hazırlıklara başlarlar. Bu, Paskalya'dan hemen sonra 15 saatlik denetimli bir oturumla sonuçlanmaktadır. Bu aşamaları tamamlayan öğrenciler sertifikaya sahip olurlar.

İngiltere’de uygulanan müfredat programında değerlendirme aşağıda tabloda yer aldığı şekilde yapılmaktadır.

Tablo 1. GCSE Öğrenci Gereklilikleri

Öğrenci Gereklilikleri	GCSE
AO1 Kaynakların eleştirel bir şekilde anlaşılmasını gösteren araştırmalar yoluyla fikirler geliştirilmelidir.	%25

AO2	Fikirleri keşfederek, uygun ortamları, malzemeleri, teknikleri ve süreçleri seçerek ve deneyerek ürün geliştirilmelidir.	%25
AO3	İş ilerledikçe niyetlerle ilgili fikirleri, gözlemleri ve iç görüleri raporlanmalıdır.	%25
AO4	Amaçları gerçekleştiren ve görsel dili anladığını gösteren kişisel ve anlamlı bir rapor sunulmalıdır.	%25

Tablo 2. Değerlendirme Kriterlerinin Dağılımı

İçerik	Değerlendirme Kriteri				Toplam Puanlama
	AO1	AO2	AO3	AO4	
Bileşen 1: Kişisel Portföy	15	15	15	15	%60
Bileşen 2: Harici Olarak Ayarlanan Atama	10	10	10	10	%40
Toplam GCSE	%25	%25	%25	%25	%100

Öğrenciler ortaöğretimin sonunda GCSE adı verilen sınava tabi tutulmaktadır. Bu sınava ilişkin başarı kriterleri ve değerlendirme skalası Tablo 30 ve Tablo 31'e göre uygulanmaktadır.

Sonuç

Görsel Sanatlar eğitimi alan öğrenciler, farklı kültür ve toplumların tarihi gelişimi içinde veya günümüzde ürettikleri birçok sanat formunu analiz etme ve sanatsal içeriği anlama ve değerlendirme yeteneğine sahip olmaktadır. Öğrenciler sanatsal eserleri değerlendirirken kendini ifade etme ve düşüncelerini açıklama yaparken de bireysel anlatım yeteneklerini geliştirmektedir. Öğrenciler eserleri incelerken analitik ve eleştirel düşüncelerle yaklaşma, yerel ve evrensel sanat hakkında farklı anlamları tanımlayabilme ve son olarak öğrencilerin sanatsal uygulamalar hakkında fikir üretmek farklı materyal ve tekniklerle kendi eserlerini ortaya koymayı öğrenmektedirler.

Bu çalışma, İngiltere ve Türkiye'de ortaokul Görsel Sanatlar dersi programlarını amaç, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından incelemek, farklılık ve benzerlikleri saptamak ve bu konuda ayrıntılı veri kaynağı oluşturmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkiye'de eğitim 3 yaşında okul öncesinde başlamakta ve ortaokul dönemine kadar zorunlu ve lise dönemine kadar da tercihli olarak devlet tarafından finanse edilmektedir. 4+4+4 şeklinde son 4 yıl tercihli olduğundan okul çağını aşan bireylerin eğitimi yaygın eğitim yoluyla sürdürülmektedir. 12 yıl boyunca tüm yurttaşlara ücretsiz eğitim imkânı sunulmaktadır.

İngiltere'de ise 5-16 yaş arası eğitim ücretsiz ve zorunlu olarak sürdürülmektedir. Anahtar aşamalar olarak adlandırılan 4 farklı aşamada sürdürülmektedir. Ortaokul kısmının bir grubu ortaöğretim bir kısmı ilköğretim içerisinde değerlendirilmekte kademeler arasında önemli görevlerden birisi öğrenciyi bir sonraki eğitim dönemine hazırlamaktır. Süreç sonunda GCSE adı verilen sertifika sınavları ile diploma alınmaktadır. Türkiye'de kademeler arasında diploma verilmektedir.

Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin genel amaçları karşılaştırıldığında her iki eğitim sisteminde toplumun refah düzeyinin artırılması özellikle vurgulanmaktadır. Türk eğitim Sisteminde demokrasi, insan hakları, laiklik ve cumhuriyet rejimine bağlılık ifadesi yurttaşlık bilincinin eğitim yoluyla verilmesi esasının ön planda olduğunu gösterirken İngiltere Eğitim Sisteminde benzer bir ifadeye rastlanmamıştır. Bu farklılığın İngiltere'nin federatif bir yapıya sahip olmasından kaynaklanacağı düşünülmektedir.

Her iki eğitim sisteminde görsel sanatlar eğitiminin amacı karşılaştırıldığında; Türk eğitim sisteminde sanatın kültürel boyutunun vurgulandığı, özgür düşünce ve sorgulayıcı birey yetiştirmede görsel sanatlar derslerinin önemini vurgulanmaktadır. Sanatın ayrıca farklı toplumların kültürüne olan saygılı bir iletişim kurulmasında ve kültürel etkileşimin sağlanmasında önemli olduğu vurgulanmıştır. Özel olarak da sanat alanında bilimsel bilgi birikimine sahip olunması amaçlanmıştır. Sanatsal bir becerinin kazandırılması ve sanatsal bir ürün ortaya konulması da yine program amaçları arasında yer

alırken İngiliz eğitim sisteminde yine kültür aktarımının bir parçası olarak sanat eğitimine vurgu yapılırken Türkiye’deki program amaçlarına benzer olarak bireylerin sorgulayıcı bir bilişe sahip olması, yaratıcılığının geliştirilmesi, öz saygı, özgüven ve ifade özgürlüğünün içselleştirilmesi için sanat eğitimine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Özelde sanat tasarım programlarının verilen derslerle sanat alanında bilimsel bilginin öğrenilmesi, sanat akımları ve sanatçıların tanınması ve eğitim sonucunda bireylerin sanatsal bir ürün ortaya koymaları amaçlanmaktadır.

Her iki öğretim programı içerik açısından değerlendirildiğinde Türkiye’deki Görsel Sanatlar öğretimi müfredatında hedef beceri ve kazanımlar ile ders kitabında yer alacak sayfa sayılarına kadar bir planlama söz konusu iken İngiliz Eğitim Sisteminde daha çok esneklik üzerine kurulu bir yapı bulunmaktadır. Temel yeterliklerin ve kazanımların anlatıldığı bu programda program uygulayıcıları temel becerilerin kazandırılması konusunda sorumludurlar. Kazanımlar dikkate alındığında her iki müfredat düzeyinde tarihsel sanat çalışmalarının incelenmesi ve sanat ve tasarım teknikleri konusunda bilgi edinilmesi ve bu bilgilerin ürüne dönüşmesi konusunda ortak hedeflerin olduğu görülmektedir.

Her iki öğretim programında öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımı ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak faaliyetler gerçekleştirilmektedir. İngiltere’nin en farklı yönü öğretim programlarını okullar kendileri planlamaktadır. Burada zümre öğretmenleri tarafından oluşturulan program dikkate alınmıyor. Türkiye’deki müfredat çalışmaları ile İngiltere ulusal eğitim müfredatı karşılaştırıldığında İngiltere’de öğretmen özerkliği göze çarpmaktadır.

Her iki öğretim programında “Ölçme ve Değerlendirme” süreci dikkate alındığında Türk Eğitim Sistemi’nde ölçme ve değerlendirme sürecinin bireysel farklılıkları dikkate alacak biçimde çeşitli ve esnek olduğu ve öğretim programının tüm bileşenleri ile azami ölçüde uyum sağlamaya ve kazanımlara uygun olduğu söylenebilir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının kesin sınırlarının belli olması ve bu konuda bir sınırlama olmamakla birlikte öğretim programının bu konuda rehberlik edici yönü olduğu vurgulanmış olmakla birlikte bireysel farklılıkların önemi vurgulanmıştır. Ayrıca kullanılan araca yönelik olarak bilimsel standartlara uygun hareket edilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilen ölçme ve değerlendirme sürecinin bilişsel ölçümlerin dışında öğrencilerin bilme, hissetme ve gerçekleştirme olarak bir bütün içinde değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yine süreç içindeki birden fazla değerlendirmenin de öğrencinin mutlak değerlendirmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

İngiltere Eğitim Sisteminde ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirildiğinde, öğretim programının öğrenme sevgisini teşvik etmeyi amaçladığı ve öğrencilerin fikirlerini geliştirmeye ve düşüncelerini sınıf çalışmasının ötesine taşımaya davet ettiği görülmektedir. Derslerin genel bir değerlendirilmesi yapılmaktadır. Genel ve standart testlerden ziyade öğrencilerin eskiz defterlerine fikirlerini ve tasarımlarını oluşturmalarına fırsat vererek bir dizi teknikler kullanarak farklı malzeme ve materyalleri farklı etkinlik ve projelerde ortaya koyması amaçlanmaktadır. Dönem sonlarında eğitim öğretimden elde ettiklerini bir rapor halinde sunmak ve sergiye katılmak gibi yeterliklere sahip olması gerektiği gibi 12 yılın sonunda GCSE sertifikasına sahip olmak için dönem sonu sınavında başarılı olması beklenmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma etik kurul izni gerektirmemektedir

Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranları (1. yazar %60, 2. yazar %40) şeklindedir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2004). *Türk eğitim tarihi: MÖ 1000-MS 2004*. Ankara: Pegem
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Alakuş, A. O. (1997). *Kaligrafinin modern Türk resmine etkisi sürecinde Erol Akyavaş*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum.
- Aşçı, M. (2008). *Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1993). *Pedagojide ihtilal, Türklerde yazı sanatı* (Özel Baskı). Ankara: Ankara Kültür Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.
- Etike, S. (1991). *Türk sanat eğitiminin tarihsel gelişim süreci içinde ortaokul resim eğitimi ve resim öğretmeni yetiştirme (1923-1950)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- EURYDICE (2006). *The education system in England. Wales and Northern Ireland 2006*. European Comission:Eurydice
- Freedman, K., & Hernandez, F. (Eds.). (1998). *Curriculum, culture, and art education: Comparative perspectives*. Albany: State University of New York
- İlhan, A. Ç. (2003). Okulöncesi, Yaratıcılık ve sanat eğitimi. (Ed: A.Öztürk) *Okulöncesi eğitimde yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1488, 105-118.
- İnternet Sitesi: webgate.ec.europa.eu, 2014
- Kavcar, C. (1986). *Gençliğin daha iyi eğitimi*. Ankara: İş Bankası Kültür
- Küçükkoğlu, A., ve Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- McDonald, S. (2004). Toward an Eco-cinema. *Interdisciplinary Studies in Literature and the Environment*, 11(2).
- MEB (2018). *Ortaöğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu
- Özsoy, V., ve Alakuş, A. O. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri [Special teaching methods in visual arts education]*. Ankara: Pegem A
- Renda, G. ve Erol, T. (1980). *Başlangıcından bugüne çağdaş Türk sanatı tarihi I*. İstanbul: Tıglat
- San, İ. (2018). *Sanat ve eğitim*. Ankara: Ütopya
- Tansuğ, S. (1986). *Çağdaş Türk sanatı*. İstanbul: Remzi
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Baki
- Uçan, A. (2002). *Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar*. Gazi Üniversitesi 1. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Ankara, s. 1-23.
- Uz, A. (2014). *Köy enstitülerinde resim-iş*. Ankara: Gece
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi*. Ankara: Eylül
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 276-302

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 18.08.2022

Kabul Tarihi: 30.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 276-302

Article Type: Research Article

Submitted: 18.08.2022

Accepted: 30.12.2022

HER GÜNE BİR MASAL ADLI ESERİN DEĞER İLETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Seda KARDAŞ** Erhan GÖRMEZ*** Mustafa KAYA****

Öz

Bu çalışmanın amacı Tarık Demirkan'ın Her Güne Bir Masal isimli eserinin değerler eğitime katkısını incelemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ne uygun olarak yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen "Değer İnceleme Formu" kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masal metni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde nitelik analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda değer inceleme formunda yer alan ve kök değerleri de kapsayan 20 ana değer incelenen masal metinlerinde farklı frekanslarla işlendiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen eserde tespit edilen değerler şunlardır: yardımlaşma, öz denetim, dostluk, liderlik, cesaret, aile, dürüstlük, sevgi, çalışkanlık, bilimsellik, sabır, inanç, nezaket, saygı, vatanseverlik, adalet, sorumluluk alma, misafirperverlik, estetik, sağlıktır. Değer çeşitliliği bakımından Her Güne Bir Masal eserinin zengin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, masal, değer, değer iletimi.

Examination of A Work Name Every Day in Terms of Value Transmission

Abstract

The aim of this study is to examine the contribution of Tarık Demirkan's work named A Tale for Every Day to values education. The study was carried out in accordance with the qualitative research method. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used in the study. The "Value Review Form" developed by the researcher was used to collect the data. The data source of the study consists of 365 fairy tale texts in the work of Every Day Bir Masal. Descriptive analysis, one of the qualitative analysis techniques, was used in the analysis of the data. At the end of the study, it was determined that 20 main values in the value analysis form, including root values, were processed with different frequencies in the examined tale texts. The values determined in the work examined as a result of the research are as follows: cooperation, self-control, friendship, leadership, courage, family, honesty, love, hard work, scientificity, patience, faith, kindness, respect, patriotism, justice, taking responsibility, hospitality, aesthetics, health. It can be said that the work of A Tale for Every Day is rich in terms of value diversity.

Keywords: Turkish education, fairy, value, value transmission.

Giriş

Küresel ölçekte yaşanan hızlı değişme ve gelişmeler toplumların etkileşimini de artırmaktadır. Bu etkileşim toplumdaki bireylerin beklentilerini ve önceliklerini değiştirmektedir. Her ne kadar bu

* Bu çalışma "Tarık Demirkan'ın her güne bir masal adlı eserinin Türkçe öğretiminde değer iletimi açısından önemi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Yüksek lisans öğrencisi, mustafayfer8184@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9467-998X.

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, erhangormez@hotmail.com ORCID: 0000-0003-0752-802X

**** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.kaya@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4755-4994

değişim karşısında bireyin öncelikleri değişse de her toplumun kendini var eden ve geleceğe kalmasını sağlayan temel değerleri vardır. Bu değerlerin içselleştirilmesi toplumların hem geleceğe kalması hem de beden, zihin, ahlak ve sosyal iletişim bakımından sağlıklı nesillerin yetişebilmesi açısından büyük bir önem arz etmektedir. Toplumun geleceği olan nesillerin dengeli ve sağlıklı bir gelişim göstermesi için evrensel ve millî değerlerin eğitim- öğretim faaliyetlerinin yanı sıra çeşitli edebî eserler aracılığıyla aktarılması toplumun sağlıklı bir nesil inşa etmesinde önemli bir etkidir.

Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçüt olarak kullanılan olgulardır. İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlere kazandırılan değer kavramı, Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Şen, 2008: 764). Türkçe Sözlük’te “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddî ve manevî öğelerin bütünü” ve “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı bir nitelik” (TDK, 2010) olarak tanımlanan değer kavramı Welton ve Mallan’a (1990: 130) göre “Davranışın, güzelliğin, etkililiğin ya da kıymetin standartları olarak hizmet eden düşünceler”dir. Schwart (1992) değeri, insanların kendi etrafındaki insanları ve karşılaştıkları olayları değerlendirmek, bunlar karşısında yapacaklarına karar vererek bunu meşru bir duruma getirmek için kullandıkları ölçütler olarak tanımlarken Halstead ve Taylor (2000: 169) da değer kavramını, “Genel olarak davranışlara rehberlik eden ilkeler ve temel inançlar, eylemlerin iyi ya da istenilen olarak yargılandığı standartlar” olarak ifade etmiştir. Bu tanım ve açıklamalardan hareketle değerlerin bireylerarası ilişkileri düzenleme, bireysel veya ortak kararlar alma, seçme, başarma, sevinme, hüzünlenme, değerlendirme süreçlerinde önemli ölçütler olduğu söylenebilir. Bu yönüyle değerler; insan hayatını düzenleyen, yönlendiren, millî ve ahlaki hususiyetleri belirleyen, kişiler arası saygı ve sevgi gibi hayatı anlamlı kılan güdüleyici bir rol üstlenir.

Milletlerin kendine ait değerleri, tarihlerinde yaşadıkları olaylara, önemli gördükleri olgulara göre şekillenir. Değerleri korumanın ve sürdürmenin önemi de böylece ortaya çıkar. Bu yüzden değer eğitiminde ailelerden sonra okullara da önemli görevler düşmektedir. (Özbay, Karakuş-Tayşi, 2011: 24). Değerler eğitiminin hedefi bireyin kendini tanıması, anlaması ve tamamlaması yoluyla iyi bir hayat sürmesini sağlamaktır (Kılınc, Akyol, 2009: 5). Bu bağlamda düşünüldüğünde, okullar sadece bilginin aktarıldığı yerler değil, toplumumuzun değerlerinin de kazandırıldığı kurumlardır denilebilir.

Çocuk değer eğitimi ilk olarak aileden alır ama değerlerin sistemli olarak öğretimi okullarda gerçekleştirilir (Sallabaş, 2012: 60). Açık ve örtük programlar bünyesinde yer alan, okulda gerçekleştirilen uygulamalarla öğrenciye kazandırılacak içerik; toplum ve bireyin, beklenti ve ihtiyaçlarıyla şekillenmelidir (İdi Tulumcu ve Tulumcu, 2015: 537). Kültürlenme sürecinde bu önemli bir ihtiyaçtır.

Kültürlenme sürecinin istendik yönde olması için milletler, vatandaşlarının önce kendi değerlerini sonra ise evrensel değerleri içselleştirmesini ister (Kardaş, 2015: 58). Nitekim değerler toplumdan topluma, hatta aynı toplum içinde bile zamandan zamana değişiklikler gösterebilmektedir. Toplumun sağlıklı bir şekilde varlığını sürdürebilmesi için değerlerin devamlılığı gereklidir. Bu devamlılığın sağlanması için değer eğitimine önemli misyonlar yüklenmiştir. Bu çerçevede okula yeni başlayan bir çocuk topluma karışmaya, daha çok sosyalleşmeye yeni yeni başlamışken öz değerler eksiksiz ve etkili bir eğitimle çocuklara aktarılmalıdır. Değer aktarımı yapılırken de baskıcı olmadan değerler sevdirmeli ve öğretmenlerin örnek olması yoluyla çocuklara kazandırılmalıdır (Karatay, 2007: 942-943). Bu gaye ile öğretim materyalleri göz önünde bulundurularak değerler her ders için belirlenmeli ve etkili öğretim yöntemleriyle öğrencilere kazandırılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programları incelendiğinde öğrencilere kazandırılacak değerlere doğrudan değinilmediği, bu yönde bir değer listesinin hazırlanmadığı görülmektedir. Ancak 2006 ve 2015 programlarında kişisel, sosyal ve evrensel değerlere değinilmiş ama “hoşgörü” ve “saygı” değerleri

dışında bu değerlerin neler olduğu hususuna bir açıklama getirilmemiştir. Programlarda değerlerle ilgili şu ifadelere yer verilmiştir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amacı, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmek” (MEB, 2006: 4; MEB, 2015).

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçe dersinde metinler aracılığıyla öğrencilere aktarılması gereken değerler hakkında bilgi verilmiştir. Program kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler şunlardır: dostluk, arkadaşlık, aile birliğine önem verme, adalet, vefa, eşitlik, özgürlük (bağımsızlık), sadakat, merhamet, güven, saygı, sevgi, hoşgörü, sabır, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, sözünde durma, çalışkanlık, dürüstlük, cömertlik, iyilikseverlik, alçakgönüllülük, misafirperverlik, vicdanlı olma, tarihsel mirasa duyarlılık, cesaret, fedakârlık, vatanseverlik, sorumluluk, paylaşma, iş birliği, temizlik, öz güven vb (MEB, 2017: 5). 2019 yılında güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise yer alan şu kök değerlere yer verilmiştir: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerlere öğrenme ve öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem ilişkili oldukları alt değerler hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınabileceğinden bahsedilmiştir (MEB, 2019: 4).

Bir millet, değerlerini geçmişten geleceğe edebî eserleri aracılığıyla aktarır. Edebî eserlerin aktarımı için de Türkçe dersinde, ders kitabında yer verilen metinler titizlikle incelenmeli, eserlerde işlenen değerler çocuklara aktarılmalıdır (Şentürk ve Aktaş, 2015: 218). Türkçe öğretimi genel olarak metinler aracılığıyla yapılmaktadır. Bu yönüyle Türkçe öğretiminin vasıtalarından biri olan metinlerin aynı zamanda öğretimsel amaçlara uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Türkçenin bu amaçlarını uygulamaya geçirecek en uygun materyal, metinlerdir. Özellikle hikâye edici metinler, kazandırılmak istenen tutum, değer ve davranışların verilmesinde araç olarak kullanılmaya oldukça uygundur (Sallabaş, 2012: 59). Çocukların okuyacağı metinler değer aktarımı açısından hem bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamalı hem de bireyin kendisiyle barışık ve çevresiyle uyumlu bir yaşam sürmesine yardımcı olmalıdır (Karatay, 2007: 946). Bu anlamda eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılan metinlerin anlatımsal özelliklerinin yanı sıra değer iletimi bakımından da yeterli olması gerekmektedir. Bu çalışma, Türkçe öğretiminde değer eğitimi üzerine yapılan çalışmalar hakkında alan araştırmalarına bilgi vermesi açısından önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır. Alan yazın incelendiğinde Van yöresine ait halk masallarını değer aktarımı açısından incelendiği (Sarıkaya ve Aydeniz, 2021; Özdemir ve Ataş, 2021), Bitlis masallarının değerler eğitime katkısının yapıldığı (Kardaş, 2020), Hasan Lâtif Sarıyüce’nin Anadolu masallarındaki eğitsel değerleri tespit ettiği (Alabay- Yolcu, 2019), Elazığ masallarından seçilmiş 15 masalın değerler eğitimi açısından incelendiği (Öner, 2019), Keloğlan masallarına değer aktarımı açısından bakıldığı (Özer, 2019), Türk, Alman, Balkan ve Rus Masallarının değer aktarımı açısından incelendiği (Yılmaz, 2019), Aytül Akal’ın masallarının değerler eğitimi açısından yapıldığı (Senek, 2018), 2000 yılı ve öncesinde yayımlanan Mustafa Kutlu’nun hikâyelerinde değer aktarımı açısından incelendiği (Tunagür, Kardaş, 2017), Sema Maraşlı’nın masallarının değerler eğitimi açısından ele alındığı (Topbaş, 2015), Bingöl masallarının çocuk eğitimine sunduğu katkı açısından incelendiği (Kayman, 2011; Kayman, Esendemir, 2018) tespit edilmiştir. Ancak 42. baskısı yapılan, Tarık Demirkan’ın kaleme aldığı “Her Güne Bir Masal” eserinin değerler eğitimi açısından incelendiği herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı Tarık Demirkan’ın çocuk yazınına kazandırdığı “Her Güne Bir Masal” isimli eserin değerler eğitimi bakımından niteliğini ve kapsamını belirlemektir. Bu amaç kapsamında araştırmanın problem durumu şu şekilde ifade edilebilir: Tarık Demirkan’ın Her Güne Bir Masal isimli eserinin ilettiği değerler nelerdir, tespit edilen değerler hangi sıklıkta işlenmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Tarık Demirkan'ın derleyerek kitaplaştırdığı Her Güne Bir Masal isimli eserinin değerler eğitimi bakımından incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın desenini nitel araştırma modellerinden doküman taraması/incelemesi oluşturmaktadır. Doküman taraması “bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2016:177). Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, orijinaliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Forster, 1995; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Bu çalışmanın dokümanını/materyalini Tarık Demirkan'ın çocuklar için derleyip kitaplaştırdığı, Feridun Oral tarafından resimlenen, Yapı Kredi Yayınları tarafından 42. Baskısı yapılan “ Her Güne Bir Masal” isimli eseri oluşturmaktadır. Söz konusu çocuk kitabında sadece Türk masallarına değil, şu an var olan birçok ulusun masallarına yer verilmiştir. Kitapta toplam 365 masal bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada Tarık Demirkan'ın derleyip çevirdiği, Feridun Oral'ın resimlediği Her Güne Bir Masal kitabı çalışmanın materyali olarak belirlenmiştir. İlk iki aşamada araştırma problemi dikkate alınarak analiz edilecek “Her Güne Bir Masal (YKY 42.baskısı)” isimli esere ulaşılmış, kaynak orijinallik açısından incelenmiştir. Üçüncü aşamada geliştirilecek değer inceleme formu için bir ön okuma gerçekleştirilmiştir. Dördüncü ve beşinci aşamalarda ocak ayına ait masallar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan inceleme ve değerlendirmeler mukayese edilmiştir. Alan uzmanının desteği ve yönlendirmesiyle birlikte kalan masallar araştırmacı tarafından aynı metotla incelenmiştir. Değerlere ilişkin tespit edilen veriler tablolara aktarılarak frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Veri toplama aracı geliştirildikten sonra ocak ayına ait masallar araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan inceleme ve değerlendirmeler mukayese edilmiştir. Alan uzmanının desteği ve yönlendirmesiyle birlikte kalan masallar araştırmacı tarafından aynı metotla incelenmiştir.

Değerlere ilişkin tespit edilen veriler tablolara aktarılarak frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Her Güne Bir Masal isimli eserin değerler eğitimi bağlamında incelendiği bu çalışmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak “Değer İnceleme Formu (DİF)” geliştirilmiştir.

Değer İnceleme Formu (DİF)

Tarık Demirkan'ın Her Güne Bir Masal isimli eserinde 365 masal yer almaktadır. Eserde yer alan masalların değerler eğitimi bağlamında incelenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Form, masal metinlerinde işlenen değerlerin belirlenmesi, belirlenen değerlerin işlenme sıklıklarının betimlenmesinde kullanılmıştır.

Değer inceleme formunun geliştirilmesi sürecinde masal ve öykü türündeki eserler üzerine yapılan inceleme çalışmaları taranmıştır. Masal ve öykü metinlerinde işlenen değerler derlenerek değerler havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan değerler havuzundan birbiriyle ilgili-ilişkili değerler tasnif edilmiştir. Ana değerler ve ana değerlerle ilişkili alt değerler belirlenmiştir. Ana değerler ve alt değerler forma işlenmiştir. Kök değerlerin yanı sıra ön okuma neticesinde tespit edilen değerler de

forma eklenmiştir. Ana ve alt değerlerin işlendiği form, değerler eğitimi üzerine çalışmaları da olan alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.

Uzman geri dönüşlerinden sonra değerler formunda gerekli görülen düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Hazırlanan değer inceleme formunun son şekli tekrar uzmanlara yönlendirilerek masal incelemek için uygun-geçerli olup olmadığı yönünde görüş belirtmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda form tekrar incelenmiş ve bir alan uzmanının da yönlendirmesiyle son şekli verilmiştir. Son şekli verilen değer inceleme formunda kök değerlerinde olduğu toplamda 20 temel değer yer almıştır.

Formda işlenen temel değer; “adalet, dostluk, yardımlaşma, dürüstlük, öz denetim, liderlik, sabır, saygı, sevgi, aile, sorumluluk alma, vatanseverlik, cesaret, bilimsellik, inanç, estetik, nezaket, sağlık, çalışkanlık, misafirperverlik” şeklindedir.

Temel değerler altında 73 alt değere de formda yer verilmiştir. Bu sayede masal metinlerinde işlenen tüm değerlerin belirlenmesi sağlanmıştır. Değer inceleme formu Ek-1’de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Creswell’e (2016: 179) göre “araştırmacılar genel olarak veri analizi ile ‘metin ve görsel verilerin analizi için olan yaklaşımları özdeşleştirmektedirler. Ama analiz süreci bundan çok daha fazlasıdır. Analiz süreci verilerin organizasyonunu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaları/ ana verileri kodlama ve organize etmeyi, veri sunumunu ve bunları yorumlamayı içermektedir.”

Bu araştırmada da 365 masal metni ön okumadan geçirilmiş, ön okumadan sonra çalışmada kullanılacak veri toplama aracına uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiş, hazırlanan form ışığında ocak ayına ait masallar bir alan uzmanıyla birlikte incelenmiş ve gerekli işlemler kodlamalar yapılmıştır. Gerekli işlemler ve kodlamalar neticesinde elde edilen veriler her ana değer ve ana değerle ilintili alt değerler tablolarına aktarılmıştır.

Tabloların tasarımı ve yorumu betimsel analiz ilkelerine uygun olarak yapılmıştır. Betimsel analiz; doküman taraması/inceleme yöntemiyle elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temel ve alt temalar göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, doküman incelemesiyle elde edilen verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir.

Betimsel analizde amaç; araştırmada elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Tespit edilen değerlerle ilgili verilerin betimlenmesinde frekans (f) basit istatistik tekniğinden yararlanılmıştır.

Frekans dağılımı; belli bir değişkene ait her bir verinin yinelenme (f) sayısını gösteren bir tanımlamadır. Tek tek toplanmış ve üzerinde herhangi bir işlem yapılmamış verileri daha anlaşılır yapmak için frekans dağılımı çıkarılır (Karasar, 2017: 259).

Her Güne Bir Masal eserinde değerler eğitimi ile ilgili tespit edilen frekans ve yüzde hesaplamaları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tabloda verilen bulgular masal metinlerinden yapılmış doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve gerekli açıklamalar aktarılmıştır.

Tablo altlarında yapılan açıklama ve değerlendirmelerden sonra masal metinlerinde ilgili değer işlendiği cümle veya paragraflar doğrudan alıntılanmıştır. Alıntılanan bölümün hangi ay ve masala ait olduğunu göstermek için kodlamalar başvurulmuştur. Her alıntının sonunda alıntının

yapıldığı ay ve masal bilgisi parantez içinde büyük harflerle verilmiştir. Ayrıca bulgular kısmındaki tabloların üst kısmında yer alan ay isimleri kısaltılıp sadece ilk harfleri ay sırasına göre yazılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde “Her Güne Bir Masal” isimli eserde işlenen yerel ve evrensel değerlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Her Güne Bir Masal eserinden “Değer İnceleme Formu”yla elde edilen verilerin frekans hesaplamaları yapılmış, her ay için masalarda işlenen değerler tablolaştırılmıştır. İncelenen 365 masalda işlenen değerlerin geçtiği verilerin sunumunda, açıklayıcılık, çeşitlilik ve uç örnek ölçütleri dikkate alınarak (Neuendorf, 2002: 1) her değerden iki örnek cümleye yer verilmiştir.

“Adalet” Değeri İle İlgili Bulgular

Adalet değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Adalet değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Adalet	Adil davranma	4	-	6	2	3	4	3	2	5	1	3	1	34
	Eşit davranma	3	-	-	3	-	2	3	2	-	-	2	2	17
Toplam aylık (f)		7	-	6	5	3	6	6	4	5	1	5	3	51

Tablo 1’de incelenen masal metinlerinde “adalet” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “adalet” değerine ilişkin şubat ayı için verilen masal metinlerde herhangi bir iletiye yer verilmediği anlaşılmaktadır. Ocak ayındaki metinlerde 7; mart, haziran ve temmuz aylarındaki metinlerde 6 kere; nisan, eylül ve kasım aylarındaki metinlerde 5 kere; ağustos ayındaki metinlerde 4; mayıs ve aralık aylarındaki metinlerde 3 kere; ekim ayındaki metinlerde ise 1 kez adalet değerinin işlendiği görülmektedir. “Adil davranma” alt değeri 34 kez işlenirken “eşit davranma” alt değeri 17 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Adalet” ana değeri toplamda 51 kez işlenmiştir. Adil olma değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde istenen sıklıkta ($51:365=0,13$) işlenmediği söylenebilir.

“Adil davranma” ve “Eşit davranma” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“İki oğlum, iki kızım var. Karımla ben de varım. Bu kazı bizlerin arasında eşit olarak pay edersen sana ödül olarak un veririm. Eğer iyi pay edemezsen yirmi beş değnek yersin, demiş bey.” (AAKKNP- Eşit davranma)

“Yalnızca bu çocuk, benim zaten bildiğim gerçeği bana olduğu gibi anlattı. Ötekiler beni kandırmaya çalıştı. Bir tek bu çocuk dürüst davrandı ve yalana sapmadan gerçeği söyledi. Benden sonra kral olmak bu dürüst çocuğun hakkıdır. Benden sonra İr kral olacak ve ülkemizi adaletle, doğrulukla yönetecek...” (KBÇS- Adil davranma)

“Dostluk” Değeri İle İlgili Bulgular

Dostluk değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Dostluk değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Dostluk	Arkadaşlık	1	8	10	8	11	6	9	8	4	2	7	6	80
	Diğerkâmlık	2	5	1	2	2	1	3	1	3	2	3	-	25
	Değer verme	1	2	5	4	3	4	1	1	3	-	1	-	25
	Vefa	4	2	5	1	3	8	-	2	2	-	-	1	28
Toplam aylık (f)		8	17	21	15	19	19	13	12	12	4	11	7	158

Tablo 2’de incelenen masal metinlerinde “dostluk” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “dostluk” değerinin her ay farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır. Dostluk değerinin en yoğun işlendiği ay mart (f=21), en az işlendiği ay ise eylülüdür (f=4). Dostluk değeri mayıs ve haziran aylarında 19 kere; şubat 17; nisan 15; temmuz 13; ağustos ve eylülde 12 kere; ocakta 8 ve aralıkta 7 kez işlenmiştir. Ana değere bağlı olarak “Arkadaşlık” alt değeri 80, “Vefa” alt değeri 28, “Diğerkâmlık” ve “Değer verme” alt değerleri ise 25 kere kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “dostluk” ana değeri toplamda 158 kez işlenmiştir. Dostluk değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde kısmen yeterli sıklıkta ($158:365=0,43$) işlendiği söylenebilir.

“Arkadaşlık, Diğerkâmlık, Değer verme, Vefa” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir:

“Sen bana özgürlüğümü geri verdin, ben de sana bir iyilik yapacağım. Tam altında durduğun ağacın dibinde toprağa gömülü bir sandık altın var. Kazıp çıkarabilirsin.” (HBD-Vefa)

“Kızcağızım... Bu yaşta beni sokağa attılar. Yaşlıyım, üşüyorum, kalacak yerim de yok. Şu elbiseni bana ver. Yoksa donacağım !.. demiş nine. Öksüz kız elbisesini çıkarıp nineye vermiş. Kendi de üşüyormuş ama’ Ben gencim, dayanırım’ diye düşünmüş.” (ŞYEK- Diğerkâm olmak)

“Yardımlaşma” Değeri İle İlgili Bulgular

Yardımlaşma değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yardımlaşma değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Yardımlaşma	Cömertlik	2	3	1	3	-	2	3	1	5	4	1	2	27
	Yardımsaver olma	19	4	25	11	21	22	10	8	10	9	10	6	155
	Dayanışma	4	5	7	3	13	8	2	9	3	2	2	2	60
	Duyarlı olma	1	5	5	1	2	1	3	4	5	-	2	-	29

Fedakâr olma	6	4	2	1	2	1	3	2	2	-	3	-	26
Komşuluk	1	1	-	2	1	-	-	-	1	2	1		9
Paylaşma	4	5	4	1	4	2	3	2	3	3	2	2	35
Toplam aylık (f)	37	27	44	20	44	37	24	26	28	19	22	13	341

Tablo 3'te incelenen masal metinlerinde "Yardımlaşma" temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde "Yardımlaşma" değerinin her ay farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Yardımlaşma değerinin en yoğun işlendiği ay mart (f=44) ve mayıs (f=44), en az işlendiği ay ise aralık'tır (f=13). Dostluk değeri ocak ve haziran aylarında 37 kere, eylül ayında 28, şubatta 27, ağustosta 26, temmuzda 24, nisanda 20, ekimde 19 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak "yardımsever olma" alt değeri 155, "Dayanışma" alt değeri 60, "Paylaşma" değeri 35, "Duyarlı olma" alt değeri 29, "Cömert olma" 27, Fedakâr olma" 26, "Komşuluk" değeri ise 9 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda "Yardımlaşma" ana değeri toplamda 341 kez işlenmiştir. Yardımlaşma değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yeterli sıklıkta (341:365=0,93) işlendiği söylenebilir.

"Cömertlik, Yardımsever olma, Dayanışma, Duyarlı olma, Fedakâr olma, Komşuluk ve Paylaşma" değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

"Çok eski zamanlarda, bir masal kuşu, kuşlar dünyasının en asil üyesi 'kar kuşu' bir tuzığa düşmüş. Bir dala bağlı ipin ilmiğinin ucunda asılı kalmış. Küçükklü büyüklü bütün kuşlar kar kuşunu kurtarabilmek için bir araya gelmişler." (KKENL- Dayanışma)

"Böylece Ça'yla annesinin yoksulluğu bitmiş, ama Ça zenginleştikçe cimrileşmeye başlamış. Cimriliğinden kimseye bir lokma ekmek vermeye yanaşmıyor, evinde ambar ağzına kadar dolu olduğu halde, evinin kapısını çalan yoksullara bir avuç pirinç vermiyormuş." (EEDÇÖ- Cömertlik)

"Dürüstlük" Değeri İle İlgili Bulgular

Dürüstlük değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Dürüstlük değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Dürüstlük	Sözünde durma	2	1	1	3	3	2	1	5	3	2	1	-	24
	Yalan söylememe	2	2	2	-					1	1			8
	Güven duyma/duyulma	1	1	-	2	1	3	4	6	2	1	-	1	22
	Dürüst olma	7	7	9	8	6	8	10	2	4	2	2	3	68
Toplam aylık (f)		12	11	12	13	10	13	15	13	10	6	3	4	121

Tablo 4'te, çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde "Dürüstlük" temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde "Dürüstlük" değerinin her ay farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Dürüstlük değerinin en yoğun işlendiği ay temmuz (f=15), en az işlendiği ay ise kasımdır (f=3). Dürüstlük değeri nisan, haziran ve ağustos aylarında 13 kere, ocak ve mart aylarında 12 kere, şubat ayında 11, mayıs ve eylül aylarında 10 kere, ekimde 6 ve aralıkta 4 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Dürüst olma” alt değeri 68, “Sözünde durma” alt değeri 24, “Güven duyma/duyulma” değeri 22, “Yalan söylememe” alt değeri ise 8 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Dürüstlük” ana değeri toplamda 121 kez işlenmiştir. Dürüstlük değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta (121:365=0,33) işlendiği söylenebilir.

“Sözünde durma, yalan söylememe, Güven duyma/duyulma, dürüst olma” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Çar, zengin kardeşin adını biliyormuş. Onun ne kadar düzenbaz biri olduğundan haberi varmış.” (EÇK-Güven Duyma)

“Yeter artık birbirinizi övdüğünüz. İkinizin de sesi berbat. Daha da kötüsü ikiniz de bunu bildiğiniz halde birbirinizi övüyorsunuz. İkiniz de birbirinizi överken aslında övülmek istediğiniz için bunu yapıyorsunuz.’ Ama kendinizi aldatıyorsunuz. Doğruyu söyleyen serçe uçup gitmiş.” (EHGK-Yalan söylememe)

“Öz Denetim” Değeri İle İlgili Bulgular

Öz denetim değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öz denetim değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Öz denetim	Edepli olma	1	2	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	5
	İtaatkar olmak	1	1	1	-	-	1	4	1	1	1	1	1	12
	Merhamet etmek	6	10	7	3	6	5	3	2	4	2	1	2	51
	Sadık olmak	3	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	-	11
	Tutumlu olmak	1	1	2	1	-	1	-	1	1	1	-	-	9
	Tevazu	1	2	6	3	1	1	2	4	2		1	-	23
	Öz eleştiri	1	2	1										4
	Kanaatkâr olmak	8	7	1	5	4	4	2	3	3	3	2	1	43
	Alçak gönüllü olmak	2	2	1	2	-	2	5	3	5	2	1	-	25
Toplam aylık (f)	24	22	23	17	12	14	15	18	17	10	7	4	183	

Tablo 5’te, çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde “Öz denetim” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “öz denetim” değerinin her ay farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Öz denetim değerinin en yoğun işlendiği ay ocak (f=15), en az işlendiği ay ise aralıktır (f=4). Öz denetim değeri mart ayında 23, şubatta 22, ağustosta 18, nisan ve eylül aylarında 17 kere, temmuzda 15, haziranda 14, mayısta 12 ve kasımda 7 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “merhamet etmek” alt değeri 51, “kanaatkâr olma” alt değeri 43, “alçak gönüllü olma” değeri 25, “Tevazu” alt değeri 23, “İtaatkâr olma” alt değeri 12, “Sadık olma” alt değeri 11, “tutumlu olma” değeri 9, “Edepli olma” alt değeri 5 ve “Öz eleştiri” alt değeri ise 4 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Öz Denetim” ana değeri toplamda 183 kez işlenmiştir. Öz denetim değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde kısmen yeterli sıklıkta ($183:365=0,51$) işlendiği söylenebilir.

“Merhamet etme, kanaatkâr olma, alçakgönüllü olma, tevazu, itaatkâr olma, sadık olma, tutumlu olma, edepli olma ve öz eleştiri yapma” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“ Kuşların içinde en güzel öten kuş ödülünü kendi kendisine vermeyecek kadar alçakgönüllü bir tek bülbül varmış. Bülbül kendi adını yazmamış, ama gönlü başka bir kuşun adını yazmaya da elvermediğinden kâğıdı boş bırakmış.” (TAB-Alçakgönüllü olmak)

“ Köpek bir hırsızın sırtına yüzüne bakmış, bir de elindeki ekmeğe... ve hırsızın üstüne atılmış. Uyanık geçinen hırsız birkaç ısırla olayı atlatmış, ama o günden sonra köpekli evlere girmeye tövbe etmiş.” (HKS-Sadık olmak)

“Liderlik” Değeri İle İlgili Bulgular

Liderlik değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 6. Liderlik değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Liderlik	Azimli olmak	7	1	4	3	4	1	3	7	5	3	1	-	39
	Becerikli olmak	3	1		-	1	4	2	5	4	2	2	4	28
	Başarılı olmak	5	1	3	2	4	8	4	13	6	4	4	1	55
	İleri görüşlü olmak	1	1	1	2	3	3	2	7	2	1	1	-	24
Toplam aylık (f)		16	4	8	7	12	16	11	32	17	10	8	5	146

Tablo 6’da çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde “Liderlik” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Liderlik” değerinin her ay farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Liderlik değerinin en yoğun işlendiği ay ağustos ($f=32$), en az işlendiği ay ise şubattır ($f=4$). Liderlik değeri eylül ayında 17, ocak ve temmuz aylarında 16 kere, mayısta 12, temmuzda 11, ekimde 10, mart ve kasım aylarında 8 kere, nisanda 7, ve aralıkta 5 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “başarılı olmak” alt değeri 55, “azimli olmak” alt değeri 39, “Becerikli olmak” değeri 28, “ileri görüşlü olmak” alt değeri ise 24 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Liderlik” ana değeri toplamda 146 kez işlenmiştir. Her Güne Bir Masal eserindeki metinlerde liderlik değeri yetersiz ($146:365=0,4$) oranda işlenmiştir.

“Azimli, becerikli, başarılı, ileri görüşlü olmak” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“ Bir zamanlar ormanlık bir köyde Kanbuki adında usta bir avcı yaşamış. Ne zaman ava gitse bir şeyler yakalar, eve hiç eli boş dönmezmiş.” (KSGM- Becerikli olmak)

“ Sonunda aslan dört çevik tavşanı huzuruna çağırış. ‘ Dört yöne doğru gücünüz yettiğince koşun. Hasta olduğumu duyurun. Benim derdime çare olacak, bana deva bulacak her kim ise, tez elden koşup gelsin. ’ Ormanın bütün hayvanları aslanın yardımına koşmuşlar.” (KTDO-Başarılı olmak).

“Sabır” Değeri İle İlgili Bulgular

Sabır değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sabır değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1 O	2 Ş	3 M	4 N	5 M	6 H	7 T	8 A	9 E	10 E	11 K	12 A	Top. Yıllık (f)
Sabır	Sebat etmek	4	1	3	2	2	8	1	-	3	3	1	-	28
	Umut etmek	2	1	8	9	5	5	4	-	-	2	1	2	39
	Toplam aylık (f)	6	2	11	11	7	13	5	-	3	5	2	2	67

Tablo 7’de, çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde “Sabır” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Sabır” değerinin ağustos ayı hariç diğer aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Sabır değerinin en yoğun işlendiği ay haziran (f=32), en az işlendiği aylar şubat, aralık ve kasımdır (f=2). Sabır değeri mart ve nisan aylarında 11 kere, mayısta 7, ocakta 6, temmuz ve ekimde 5 kere, eylül ayında ise 3 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “sebat etmek” alt değeri 28, “umut etmek” alt değeri 39 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Sabır” ana değeri toplamda 67 kez işlenmiştir. Sabır kök değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta (67:365=0,18) işlendiği söylenebilir.

“Sebat ve umut etmek” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Kışın ortalarıydı, ama ilkbahar gelecek, ağaçlar çiçek açacaktı. Saka kuşları artık yine güvenli olan yemyeşil ormanlarına geri döneceklerdir. Buna inanıyorlardı.” (ASKT- Umut etmek)

“ ...sisin içinden ejderhalar kralı çıkmış: Sen yıllardır burada oturur, beni beklersin. Senin sabrına hayran kaldım ve geldim. Ödülünü de getirdim.” (EŞBMNY- Sebat etmek).

“Saygı” Değeri İle İlgili Bulgular

Saygı kök değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Saygı değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Saygı	Büyüklerle/ululara saygı	2	1	1	2	1	1	2		1	1	1	1	14
	Saygı duymak/duyulmak	4	2	3	3	3	3	4	2	1	-	3	5	33
	Bilge sözü dinlemek	1	1	3	2		2			1	2	1		13
Toplam aylık (f)		7	4	7	7	4	6	6	2	3	3	5	6	60

Tablo 8’de, çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde “Saygı” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “saygı” değerinin her ay farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Saygı değerinin en yoğun işlendiği (f=7) aylar ocak, mart ve nisan ayları iken en az (f=2) ay ağustostur. Aralıkta 6, kasımda 5, şubat ve mayısta 4 kere, eylül ve ekimde ise 3 kere işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “insanlara saygı duymak/onlardan saygı duyulmak” alt değeri 33, “Büyüklerle saygı” alt değeri 14, “Bilge sözü dinlemek” alt değeri ise 13 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Saygı” ana değeri toplamda 60 kez işlenmiştir. Saygı kök değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta (60:365=0,16) işlendiği söylenebilir.

“İnsanlara saygı duymak/onlardan saygı duyulmak, Büyüklerle saygı, Bilge sözü dinlemek” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Sevgili tilki, gel seni bir kucaklayayım, demiş aslan. ‘Efendim, ben de size yaklaşmak için can atıyorum, ama bu saygısızlık olacaktır, çünkü fena halde sarımsak kokuyorum. Sonra üstüm başım da çamur içinde.’” (ADYK- Büyüklerle saygı)

“Hey dostlarım’ demiş. ‘Bu işi benim gözüm tutmuyor. Bu yaşıma geldim un içinde bıyık ve kuyruk görmedim. Bence herkes burayı terk etsin.’ Fareler bilge farenin sözüne güveniyorlarmış. Herkes bir anda kaçmış. Kedi harekete geçmek istemiş, ama çevresinde artık yakalayabileceği fare kalmamış.” (EKKYF- Bilge sözü dinlemek).

“Sevgi” Değeri İle İlgili Bulgular

Sevgi kök değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sevgi değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
	İnsan sevgisi	9	9	12	5	9	6	10	4	2	4	-	8	78
	Hayvan sevgisi	2	1	1		1	3			1		-	2	11
Sevgi	Çevre sevgisi			2			1	1						4
	Hoş görülme		3	5	1	2	2	1	3	-	-	-	-	17

Toplam aylık (f)	11	13	20	6	12	12	12	7	3	4	-	10	110
-------------------------	-----------	-----------	-----------	----------	-----------	-----------	-----------	----------	----------	----------	----------	-----------	------------

Tablo 9’da çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde “Sevgi” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “sevgi” değerinin kasım hariç diğer tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Sevgi değerinin en yoğun işlendiği ay (f=20) mart iken en az işlendiği ay (f=3) eylülüdür. Sevgi değeri şubatta 13, mayıs, haziran ve temmuz aylarında 12’şer, ocak ayında 11, ağustosta 7, nisanda 6, ekimde 4 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “insan sevgisi” alt değeri 78, “hoşgörülü olmak 17, “hayvan sevgisi” alt değeri 11, “Çevre sevgisi” alt değeri ise 4 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Sevgi” ana değeri toplamda 110 kez işlenmiştir. Sevgi kök değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta (110:365=0,30) işlendiği söylenebilir.

“İnsan sevgisi, hayvan sevgisi, çevre sevgisi, hoşgörülü olmak” değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Burada insanlar, orman kuşlarının kışı geçirmesi için bahçedeki ağaçların üstüne küçük evcikler yerleştirirler. Şu kırmızı saçaklı evi görüyor musunuz? O evin bahçesinde bugün ağaca yerleştirilen küçük bir kuş evi gördüm. Umarım hala boştur. Hadi hemen bakın!” (ASKT- Hayvan sevgisi)

“Sevgi en kötü büyülerini bile ortadan kaldırabilir. Bakalım kardeşlerini ne kadar seviyorsun! Onlar için nelere katlanabilirsin!” (HYK-İnsan sevgisi).

“Aile” Değeri İle İlgili Bulgular

Aile birliğini önemseme değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Aile birliği değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Aile	Aile birliği	12	6	8	9	1	12	9	7	4	7	2	6	96
	Emek/çaba vermek	1	1	2	-	4	5	2	8	5	1	2	5	36
	Toplam aylık (f)	13	7	10	9	1	17	11	1	9	8	4	11	132
						8			5					

Tablo 10’da, çalışma kapsamında incelenen masal metinlerinde “aile” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “aile” değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Aile değerinin en yoğun işlendiği ay (f=18) mayıs iken en az işlendiği ay (f=4) kasımdır. Aile değeri şubatta, haziranda 17, ağustosta 15, ocakta 13, temmuz ve aralık aylarında 11, martta 10, nisan ve eylül aylarında 8, şubatta ise 7 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “aile birliği” alt değeri 96, “emek/çaba vermek” alt değeri ise 36 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Aile” ana değeri toplamda 132 kez işlenmiştir. Aile değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta ($132:365=0,36$) işlendiği söylenebilir.

“Aile birliği ve emek/çaba vermek” alt değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Kış ayları yaklaştığında, serçe anne tarlada yem toplarken birden yanına doğru uçan dört küçük serçe görmüş. Yavrularını hemen tanımış. Onlarla sarmaş dolaş olmuş.” (ASDY- Aile birliği)

“Serçe anne çok sevinçliymiş. Minicik yavrularını besliyor, onları kanatlarının altında ısıtıp büyütüyormuş.” (ŞKSY- Emek vermek).

“Sorumluluk” Değeri İle İlgili Bulgular

Sorumluluk değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sorumluluk değerine ilişkin bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Sorumluluk Alma	Kendi sorumluluğunu alma	2	1	2	4	2	1	1	2	1	2	1	2	21
	Aileye karşı sorumlu olma	3	2	2	2	1	2		1	2	4	2	2	23
	Çevreye karşı sorumluluk alma	1		1	1			1					1	5
Toplam aylık (f)		6	3	5	7	3	3	2	3	3	6	3	5	49

Tablo 11’de, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Sorumluluk” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir.

Veriler incelendiğinde “Sorumluluk” değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır. Sorumluluk değerinin en yoğun işlendiği ay (f=7) nisan iken en az işlendiği ay (f=2) Temmuz’dur. Sorumluluk değeri ocak ve ekim aylarında 6 kere, mart ve aralık aylarında 5 kere, şubat, mayıs, haziran, ağustos, eylül ve kasım aylarında ise 3 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Kendi sorumluluğunu alma” alt değeri 21, “Aileye karşı sorumlu olma” alt değeri 23, “Çevreye karşı sorumlu olma” alt değeri ise 5 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Sorumluluk” ana değeri toplamda 49 kez işlenmiştir. Sorumluluk değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta ($49:365=0,13$) işlendiği söylenebilir.

“Kendi sorumluluğunu alma, Aileye karşı sorumlu olma, Çevreye karşı sorumlu olma” alt değerleriyle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Anne serçe sıcak yaz aylarında yuvasındaki dört yavrusunu büyütüyormuş. Gündüzleri yavruları için yem topluyor, gün boyu birkaç kez yuvaya dönüp küçükleri besliyormuş. Her geçen gün yavrularının büyüdüğünü, güçlendiğini görüp seviniyormuş.” (ASDY- Aileye karşı sorumlu olmak)

“Çok eski bir zamanda yaşlı bir nine yaşarmış. Kimi kimsesi yokmuş. Gündüzleri ormanda dolaşır, hastalıklara iyi gelen bitkileri toplar, sonra onları kasabada satar, ekmek parasını çıkarırmış.” (AOİA- Kendi sorumluluğunu alma).

“Vatanseverlik” Değeri İle İlgili Bulgular

Vatanseverlik değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Vatanseverlik değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
	Barış	1	1		3	-	-	-	2	-	-	-	-	7
Vatanseverlik	Bağımsızlık	1		1	-	2	1	1	-	-	-	-	-	6
	Özgürlük	4	1	5	3	4	2	2	2	3	1	1	2	30
	Kanunlara uyma				1		1	1	1	1				5
	Memleket sevme		1	3	1	1	-	-	-	-	-	-	-	6
	Toplam aylık (f)	6	3	9	8	7	4	4	5	4	1	1	2	54

Tablo 12’de, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Vatanseverlik” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Vatanseverlik” değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Vatanseverlik değerinin en yoğun işlendiği ay (f=9) Mart iken en az işlendiği aylar ekim (f=1) ve kasım (f=1)’dir. Vatanseverlik değeri nisanda 8, mayısta 7, ocakta 6, ağustosta 5, haziran, temmuz ve eylül aylarında 4 kere, şubatta 3, aralıkta ise 2 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Özgürlük” alt değeri 30, “Barış” alt değeri 7, “Bağımsızlık ve memleket sevme” alt değerleri 6 kere, “Kanunlara uyma” alt değeri ise 5 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Sorumluluk” ana değeri toplamda 54 kez işlenmiştir. Vatanseverlik değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta ($54:365=0,14$) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Kral önce yasaları hiçe sayan gence kızmış. Ama olup bitenleri dinledikten sonra iyi ve yerinde bir öğüdün çok şeyi değiştirebileceğini kabul etmiş. İhtiyarlarla ilgili yeni bir yasa çıkarmış.” (AYAÖ-Kanunlara uyma)

“Ertesi sabah rüzgârlar kendilerine geldiklerinde, açık denizin ortasında, adalarından çok uzakta ve bilmedikleri bir yerde olduklarını görmüşler. Çok öfkelenmişler.” (MRM-memleket sevme).

“Cesaret” Değeri İle İlgili Bulgular

Cesaret değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Cesaret değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Cesaret	Cesur olma	8	10	7	4	4	5	8	7	7	3	3	1	67
	Özgüven duymak	6	2	10	9	10	2	9	10	9	3	2	3	75
Toplam aylık (f)		14	12	17	13	14	7	17	17	16	6	5	4	142

Tablo 13'te, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında "Cesaret" temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde "Cesaret" değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Cesaret değerinin en yoğun işlendiği aylar Mart (f=17), Temmuz (f=17) ve Ağustos (f=17) iken, en az işlendiği ay aralık (f=4)'tür. Cesaret değeri eylülde 16, ocak ve mayısta 14 kere, nisanda 13, şubatta 12, haziranda 7, ekimde 6, kasımda ise 5 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak "Özgüven duyma" alt değeri 75, "Cesur olma" alt değeri 67 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda "Cesaret" ana değeri toplamda 142 kez işlenmiştir. Cesaret değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde kısmen yeterli sıklıkta ($142:365=0,38$) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

"Bir taç kadar görkemli olan boynuzlarım nedeniyle hayvanların kralı olmalıyım. Başımı yukarı kaldırdığımda benden daha heybetli bir hayvan yok bu ormanda." (NKHOG-Özgüven duyma).

"Evet bildiğiniz gibi tavşanlar çok ürkektir. Ama bu bizim sözünü ettiğimiz tavşan ailesi herhalde öteki tavşanlardan daha da korkakmış. Yanlarından bir ceylan geçse nefeslerini tutarak saklanırlarmış. Bir salyangoz minik boynuzunu çıkarsa yüz metre öteye kaçarlarmış." (ŞKTDK-Cesur olma).

"Bilimsellik" Değeri İle İlgili Bulgular

Bilimsellik değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Bilimsellik değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
	Bilgilendirme	3	1	6	6	5	3	2	7	5	2	4	3	47
Bilimsellik	Yaratıcılık	3	4	7	5	4	4	2	1	3	1	3	-	37
Toplam aylık (f)		6	5	13	11	9	7	4	8	8	3	7	3	84

Tablo 14'te, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında "Bilimsellik" temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde "Bilimsellik" değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Bilimsellik değerinin en yoğun işlendiği ay Mart (f=13) iken en az işlendiği aylar ekim (f=3) ve aralık (f=3)'tür. Bilimsellik değeri nisanda 11, mayısta 9, ağustos ve eylül aylarında 8 kere, kasımda 7, ocakta 6, şubatta 5 ve temmuzda 4 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Bilgilendirme” alt değeri 47, “Yaratıcılık” alt değeri ise 37 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Bilimsellik” ana değeri toplamda 84 kez işlenmiştir. Bilimsellik değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta (84:365=0,23) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Tembel guguk kuşu kendisi için yuva hazırlama işe hiç girişmez. Yavrulama mevsimi geldiğinde, başka kuşların hazırladığı yuvaları gözler. Onların yuvada olmadığı bir anda yuvaya konar ve oradaki yumurtaların arasına kendi yumurtasını bırakıp uçar gider. O andan itibaren guguk kuşunun işi bitmiştir. Yuvanın sahibi olan kuş öteki yumurtalarla birlikte kendinin sandığı guguk kuşu yumurtasını da ısıtır. Ardından kuluçkadan çıkan guguk kuşu yavrusunu da kendi yavrusu bilir.” (KGKNBKYY-Bilgilendirme)

“Bilirsiniz, yabandomuzlarının burunlarının ucunda yükselen kazma gibi sipsivri iki dişi vardır.” (EAYK- Bilgilendirme)özgürlük.

“Dini İnanç” Değeri İle İlgili Bulgular

Dini İnanç değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Dini inanç değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
İnanç	İffetli olmak	-		1		-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Yaratıcıya inanmak	4	2	5	2	4	1	2	3	2	2	4	3	34
	Kitaplara inanmak													-
	Peygamberlere inanmak	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	İbadet etmek	1			1				1			1		4
	Şükür etmek		1	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	6
	Tefekkür etmek	3	3		1	-	-	-	1	-	2	1	-	11
	Tevekkül etmek					1	1	1	-	-	-	-	-	3
	Kadere inanmak	1		2	1			1	-	-	-	1	1	7
	Toplam aylık (f)	9	6	9	6	6	4	4	5	2	5	7	3	66

Tablo 15’te, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “İnanç” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “İnanç” değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Dini İnanç değerinin en yoğun işlendiği aylar ocak (f=9) ve Mart (f=9) iken en az işlendiği ay eylül (f=2)’dür. Dini inanç değeri kasımda 7, şubat, nisan ve mayıs aylarında 6 kere, ağustos ve eylül aylarında 5 kere, haziran ve temmuz aylarında 4 kere, aralıkta ise 3 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “yaratıcıya inanmak” alt değeri 34, “tefekkür etme “alt değeri 11, “Kadere inanmak” alt değeri 7, “Şükür etmek” alt değeri 6, “İbadet etmek” alt değeri 4, “Tevekkül etmek” alt değeri 3 ve “İffetli olmak” alt değeri 1 kez işlenmiştir. “Kitaplara ve peygambere inanmak” alt değerleriyle ilgili ise herhangi bir ileti işlenmemiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda Dini İnanç” ana değeri toplamda 66 kez işlenmiştir. Dini İnanç değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta ($66:365=0,18$) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Tanrım, ne olursun beni bir kaz yavrusu haline getir.’ Diye yalvarmış. ‘eğer kaz yavrusu kadar küçük olursam bu delikten kaçabilirim, bu kötü yerden kurtulabilirim.” (KAK- İbadet- dua)

“Haklısın, demiş baba. Ne yaparsız o zaman gerçekten?. Sonunda damat adayı da inmiş mahzene. Bütün aileyi kara kara düşünürken bulmuş.” (EAK- Tefekkür).

“Estetik” Değeri İle İlgili Bulgular

Estetik değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Estetik değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Estetik	Güzellik	3	1	-	-	2	1	2	2	3	2	1	1	18
	Sanatsal etkinlik	2	2	1		3	1		1	3		2	1	16
	Toplam aylık (f)	5	3	1	-	5	2	2	3	6	2	3	2	33

Tablo 16’da, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Bilimsellik” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Estetik” değerinin Nisan ayında işlenmediği diğer aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Estetik değerinin en yoğun işlendiği ay eylül (f=6) iken en az işlendiği ay mart (f=1)’tir. Estetik değeri koçak ve mayıs aylarında 5 kere, şubat, ağustos ve kasım aylarında 3 kere, haziran, temmuz, ekim ve aralık aylarında 2 kere kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Güzellik” alt değeri 18, “sanatsal etkinlik “alt değeri ise 16 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda Estetik” ana değeri toplamda 33 kez işlenmiştir. Estetik değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde oldukça yetersiz sıklıkta ($33:365=0,09$) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Yaz ayları boyunca ağustos böceği şarkısıyla, kemanyla komşusunu da neşelendirmiş.” (KAK- Sanatsal etkinlik)

“Prens dünya güzeli kıza âşık olmuş. Kızın yüzündeki gülümseme, güneşin parıltısından bile güzelmiş. (HYK-Güzellik).

“Nezaket” Değeri İle İlgili Bulgular

Nezaket değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Nezaket değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1 O	2 Ş	3 M	4 N	5 M	6 H	7 T	8 A	9 E	10 E	11 K	12 A	Top. Yıllık (f)
Nezaket	Selamlaşmak	1	1	1	-	1	-	1	1	-	1	-	-	7
	Küçümsemek	5			1	2			1		2	1		12
	Özür dilemek	2		1	-	-	2	2	-	-	1	2	1	11
	Teşekkür etmek	3	1	2	1	1	-	3	1	3	3	-	2	20
	Kibar davranmak	2	1	1	1	1		1	1	1	1		1	11
Toplam aylık (f)		13	3	5	3	5	2	7	4	4	8	3	4	61

Tablo 17’de, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Nezaket” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Nezaket” değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Nezaket değerinin en yoğun işlendiği ocak (f=13) iken en az işlendiği ay Haziran (f=2)’dir. Nezaket değeri ekim ayında 8, temmuzda 7, mart ve mayıs aylarında 5 kere, Ağustos ve Eylül aylarında 4 kere, Şubat, Nisan ve Kasım aylarında 3 kere işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Teşekkür etmek” alt değeri 20, “Küçümsemek” alt değeri 12, “özür dilemek” alt değeri 11, “Kibar davranmak” alt değeri 11, ve “Selamlaşmak” alt değeri 7 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda Nezaket” ana değeri toplamda 61 kez işlenmiştir. Nezaket değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde oldukça yetersiz sıklıkta (61:365=0,16) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılar yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Bir incir ağacını seçmiş kendine. Yüksek dallarından birine konmuş ve incir ağacına ‘Sevgili incir, senin dalına yuva yapabilir miyim?’ diye sormuş. ‘Evet yapabilirsin, ama ağır bir yuva olmasın’ demiş incir ağacı.” (ASKADNYK- Kibar davranmak)

“Ben sana gösteririm küstah yaratık. Bana akıl mı veriyorsun? Küçücük aklınla bana yol göstermeye utanmıyor musun?” (ETÇS- Küçümsemek)

“Sağlık” Değeri İle İlgili Bulgular

Sağlık değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Sağlık değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1 O	2 Ş	3 M	4 N	5 M	6 H	7 T	8 A	9 E	10 E	11 K	12 A	Top. Yıllık (f)
Sağlık	Temizliğe önem vermek	3		2	1	-	-	-	-	1	-	-	-	7
	Sağlıklı olmayı önemsemek	2	3	1	1	3	1	-	1	-	-	2	2	16

Toplam aylık (f)	5	3	3	2	3	1	-	1	-	2	2	23
-------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

Tablo 18’de, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Sağlık” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Sağlık” değerinin Temmuz ve Ekim aylarında hiç işlenmezken diğer aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Sağlık değerinin en yoğun işlendiği ay ocak (f=5) iken en az işlendiği aylar haziran (f=1), ağustos (f=1) ve eylül (f=19)’dür. Sağlık değeri şubat, mart, mayıs aylarında 3’er, nisan, kasım ve aralık aylarında ise 2 kere işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Sağlıklı olmayı önemsemek” alt değeri 16, “Temizliğe önem vermek” alt değeri ise 7 kez işlenmiştir.

Her Güne Bir Masal eserinde yer alan 365 masalda “Sağlık” ana değeri toplamda 23 kez işlenmiştir. Sağlık değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde oldukça yetersiz sıklıkta (23:365=0,06) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“*Saygıdeğer kralım, sizin hasta olduğunuzu duydum, uzak yerden geldim, sır size çare bulmak için dağları taşları aştım.*” (ADYK- Sağlıklı olmayı önemseme)

“*Sizin için ilaç arıyordum yüce kralım. Dünyayı dolaşıyordum. ‘Peki, ilaç bulabildin mi bana? Evet, kralım. Bir kudun tüylerini kaynatıp, ebegümeci köküyle karıştırıp başınıza sürmeniz gerekiyormuş.*” (KTDO- Sağlıklı olmayı önemsemek)

“Çalışkanlık” Değeri İle İlgili Bulgular

Çalışkanlık değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Çalışkanlık Değeri İle İlgili Bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	Te	A	E	E	K	A	
Çalışkanlık	Çalışkan olmak	12	6	5	4	12	15	4	7	7	3	3	7	85
Toplam aylık (f)		12	6	5	4	12	15	4	7	7	3	3	7	85

Tablo 19’da çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Çalışkanlık” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “çalışkanlık” değerinin tüm aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Çalışkanlık değerinin en yoğun işlendiği haziran (f=5) iken en az işlendiği aylar ekim (f=3) ve kasım (f=3)’dür. Çalışkanlık değeri ocak ve mayıs aylarında 12 kere, ağustos, eylül ve aralık aylarında 7 kere, şubatta 6, martta 5, nisanda 4 ve temmuzda 4 kez işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Çalışkan olmak” alt değeri 85 kez işlenmiştir. Çalışkanlık değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde yetersiz sıklıkta (23:365=0,23) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntılarının yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Bahçıvanın küçük bahçesi cennetten bir köşe gibiymiş. Çevresini çitlerle çevirdiği küçük bahçede her gün çalışır, sebzelerini sular, her fidanın büyümesini sevgiyle, içi titreyerek izlemiş.” (MBKB- Çalışkanlık)

“Borçlarını ödedikten sonra geriye kalan az parayla ormanın yakınlarında toprak satın almış. Çiftçi irili ufaklı taşları toplamış, büyük çabalarla yabancı otları sökmüş. Toprağı düzlemiş ve büyük çabalarla toprağını ekilebilir hale getirmiş.” (MTAK- Çalışkanlık)

“Misafirperverlik” Değeri İle İlgili Bulgular

Misafirperverlik değerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Misafirperverlik değeri ile ilgili bulgular

Ana Değer	Alt Değerler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Top. Yıllık (f)
		O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	
Misafirperverlik	Misafir etmek	3	6	5	8	1	2	3	2	1	2	3	-	36
	Toplam (f)	3	6	5	8	1	2	3	2	1	2	3	-	36

Tablo 20’de, çalışma kapsamında incelenen Her Güne Bir Masal kitabında “Misafirperverlik” temel değerine ilişkin tespit edilen iletilerle ilgili aylık ve yıllık bazda sayısal (frekans) veriler görülmektedir. Veriler incelendiğinde “Misafirperverlik” değerinin Aralık ayındaki masal metinlerinde hiç işlenmediği, diğer aylarda farklı frekanslarla işlendiği anlaşılmaktadır.

Misafirperverlik değerinin en yoğun işlendiği ay nisan (f=5) iken en az işlendiği aylar mayıs (f=1) ve eylül (f=1)’dir. Misafirperverlik değeri şubatıta 6, martıta 5, ocak, ağustos ve kasım aylarında 3 kere, haziran, ağustos ve ekim aylarında ise 2 kere işlenmiştir.

Ana değere bağlı olarak “Misafir etmek” alt değeri 36 kez işlenmiştir. Misafirperverlik değerinin Her Güne Bir Masal adlı eserde oldukça yetersiz sıklıkta (36:365=0,09) işlendiği söylenebilir.

Ana değere bağlı olarak alt değerlerle ilgili iletilerin işlendiği bazı anlatılar/cümleler aşağıda sunulmuştur. Alıntıların yapıldığı ay-masal bilgileri alıntılarının sonunda parantez içinde verilmiştir.

“Günlerden bir gün kral aslan sırtına krallık giysisini giymiş ve ülkesinde yaşayan bütün hayvanları mağarasının önünde toplamış. Yaşadığı mağara gerçekten çok görkemli ve büyükmüş.” OKAM-Misafir etmek)

“...Bunları bilen çiftçi korkmamış. Yabancıyı evine davet etmiş. Ona kendi yaptığı biradan ikram etmiş.” (MTAK-Komşuluk)

Sonuç ve Tartışma

Her Güne Bir Masal adlı eserde işlenen değerleri ve işlenme sıklıkları Değer İnceleme Formu aracılığıyla incelenmiş, elde edilen veriler analiz edilerek tablolara aktarılmış, gerekli açıklamalarla tablolar yorumlanmıştır. Çalışma neticesinde Her Güne Bir Masal isimli eserde 20 ana değer ve 72 alt değer farklı sıklıklarla işlendiği belirlenmiştir.

365 masal metninde işlenen ana ve alt değerler, değerlerin işlenme sıklıkları şu şekildedir: Her Güne Bir Masal eserinde “Yardımlaşma” ana değerinin toplamda 341 kez işlendiği (“yardımsever olma” alt değeri 155, “Dayanışma” alt değeri 60, “Paylaşma” değeri 35, “Duyarlı olma” alt değeri 29, “Cömert olma“ 27, Fedakâr olma” 26, “Komşuluk” değeri ise 9 kez işlenmiştir.); “Adalet” ana değerinin toplamda 51 kez işlendiği (“Adil davranma” alt değeri 34 kez işlenirken “ eşit davranma” alt

değeri 17 kez işlenmiştir.); “Dostluk” ana değerinin toplamda 158 kez işlendiği (“Arkadaşlık” alt değeri 80, “Vefa” alt değeri 28, “Diğerkâmlık” ve “Değer verme” alt değerleri ise 25’er kez işlenmiştir); “Dürüstlük” ana değerinin toplamda 121 kez işlendiği (“Dürüst olma” alt değeri 68, “Sözünde durma” alt değeri 24, “Güven duyma/duyulma” değeri 22, “Yalan söylememe” alt değeri ise 8 kez işlenmiştir.); “Öz Denetim” ana değerinin toplamda 183 kez işlendiği (“Merhamet etmek” alt değeri 51, “Kanaatkar olma” alt değeri 43, “Alçak gönüllü olma” değeri 25, “Tevazu” alt değeri 23, “İtaatkar olma” alt değeri 12, “Sadık olma” alt değeri 11, “Tutumlu olma” değeri 9, “Edepli olma” alt değeri 5 ve “Öz eleştiri” alt değeri ise 4 kez işlenmiştir.); “Liderlik” ana değerinin toplamda 146 kez işlendiği (“Başarılı olmak” alt değeri 55, “Azimli olmak” alt değeri 39, “Becerikli olmak” değeri 28, “İleri görüşlü olmak” alt değeri ise 24 kez işlenmiştir.); “Sabır” ana değerinin toplamda 67 kez işlendiği (“Sebat etmek” alt değeri 28, “Umut etmek” alt değeri 39 kez işlenmiştir.); “Saygı” ana değerinin toplamda 60 kez işlendiği (“İnsanlara saygı duymak/onlardan saygı duyulmak” alt değeri 33, “Büyüklerle saygı” alt değeri 14, “Bilge sözü dinlemek” alt değeri ise 13 kez işlenmiştir.); “Sevgi” ana değerinin toplamda 110 kez işlendiği (“insan sevgisi” alt değeri 78, “ hoşgörülü olmak 17, “ hayvan sevgisi” alt değeri 11, “Çevre sevgisi” alt değeri ise 4 kez işlenmiştir.); “Aile” ana değerinin toplamda 132 kez işlendiği (“Aile birliği” alt değeri 96, “ Emek/çaba vermek “alt değeri ise 36 kez işlenmiştir); Sorumluluk” ana değerinin toplamda 49 kez işlendiği (“Kendi sorumluluğunu alma” alt değeri 21, “ Aileye karşı sorumlu olma “alt değeri 23, “ Çevreye karşı sorumlu olma” alt değeri ise 5 kez işlenmiştir); “Vatanseverlik” ana değerinin toplamda 54 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Özgürlük” alt değeri 30, “ Barış “alt değeri 7, “ Bağımsızlık ve memleket sevmek” alt değerleri 6’şar, “Kanunlara uyma” alt değeri ise ise 5 kez işlenmiştir.); “Cesaret” ana değerinin toplamda 142 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Özgüven duyma” alt değeri 75, “ Cesur olma “alt değeri 67 kez işlenmiştir.); “Bilimsellik” ana değerinin toplamda 84 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Bilgilendirme” alt değeri 47, “ Yaratıcılık “alt değeri ise 37 kez işlenmiştir).“Dini İnanç” ana değerinin toplamda 66 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Yaratıcıya inanmak” alt değeri 34, “ Tefekkür etme “alt değeri 11, “ Kadere inanmak” alt değeri 7, “ Şükür etmek” alt değeri 6, “İbadet etmek” alt değeri 4, “Tevekkül etmek” alt değeri 3 ve “ İffetli olmak” alt değeri 1 kez işlenmiştir. Kitaplara ve peygambere inanmak” alt değerleriyle ilgili ise herhangi bir ileti işlenmemiştir); “Estetik” ana değerinin toplamda 33 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Güzellik” alt değeri 18, “ sanatsal etkinlik “alt değeri ise 16 kez işlenmiştir.); “Nezaket” ana değerinin toplamda 61 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Teşekkür etmek” alt değeri 20, “ Küçümsemek “alt değeri 12, “özür dilemek” alt değeri 11, “ Kibar davranmak” alt değeri 11, ve “ Selamlaşmak” alt değeri 7 kez işlenmiştir); “Sağlık “ ana değerinin toplamda 23 kez işlendiği (Ana değere bağlı olarak “Sağlıklı olmayı önemsemek” alt değeri 16, “ Temizliğe önem vermek “alt değeri ise 7 kez işlenmiştir); “Çalışkanlık” ana değerinin toplamda 85 kez işlendiği ve “Misafirperverlik” ana değerinin ise toplamda 36 kez işlendiği belirlenmiştir.

Alanyazında masalların değerler eğitimine katkısı üzerine yapılmış çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Sarıkaya ve Aydeniz (2021) yaptıkları çalışmada Van masallarını değerler eğitimi açısından incelemişlerdir. Çalışma sonunda kök değerlerin masallarda farklı sıklıklarda işlendiğini belirlemişlerdir. Van masallarında en yoğun işlenen değerlerin yardımseverlik, inanç, cesaret, sevgi, sabır şeklinde sıralandığını belirlemişlerdir. Yardımseverlik, cesaret, sevgi değerleriyle ilgili bulgular bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak İnanç değeri ile ilgili bulgular bu çalışmanın bulgularıyla yeterince örtüşmemektedir. Bu sonucun nedeninin Her Güne Bir Masal eserindeki masal metinlerinin Türk kültürüne ait olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Türk toplumlarında inanç önemlidir ve yaşatılan bir değerdir. Topbaş (2015) yaptığı çalışmada en çok sevgi, yardımseverlik değerlerinin işlendiği tespit etmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Kayman (2011) da yaptığı tez alışmasında Bingöl masallarını çocuk eğitimine katkısı bağlamında incelemiştir. Çalışma sonunda Bingöl masallarının çocuk eğitiminde kullanılması gereken önemli

eserler olduğunu belirlemiştir. Kayman'ın ulaştığı sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla kısmen paralellik göstermektedir. Yılmaz (2019) yaptığı araştırmada Türk, Alman, Balkan ve Rus Masallarının değer aktarımı açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türk, Rus ve Balkan masalarında görülme sıklığı en çok tespit edilen kök değerler yardımseverlik, sorumluluk, adalet iken görülme sıklığı en az görülen dürüstlük, dostluk, öz denetim ve vatanseverlik olduğu tespit edilmiştir. Yılmaz'ın ulaştığı bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Kardaş (2020) yaptığı lisansüstü ez çalışmasında Bitlis halk masallarının değerler eğitime katkısını incelemiştir. Çalışmasında en yoğun işlenen değerlerin dini inanç, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi olduğunu belirlemiştir. Kardaş'ın ulaştığı sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Öner (2019) yaptığı çalışmada masalarda en çok işlenen bireysel değerlerin yardımseverlik olduğu tespit edilmiştir. Bu yönüyle bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Özcan ve Sara (2016) yaptıkları çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer verilen masal metinlerinin değer eğitimi bakımından önemini incelemiştir. Çalışma sonunda ders kitaplarında yer verilen masalların sosyal değerleri barındırdığı tespit edilmiştir. Özcan ve Şara'nın (2016) ulaştıkları sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Sever, Memiş ve Sever (2015) yaptıkları akademik çalışmalarında Zaman Zaman İçinde eserini değerler eğitimi bağlamında incelemiştir. Çalışma sonunda ilgili eserin değer eğitimi bakımından zengin içeriğe sahip olduğunu belirlemiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar değer çeşitliliği bağlamında bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Karagöz (2018) yaptığı çalışmada Emin Özdemir'in kurgusal nitelikli çocuk kitaplarını değerler eğitimi bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda bu eserlerde en çok yer alan değerlerin sevgi, arkadaşlık ve yardımlaşma olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Sarıkaya ve Aydeniz'in (2021) Van masallarını değerler eğitimi açısından inceledikleri çalışmada inanç değeri ile ilgili bulguların bu çalışmanın bulgularıyla yeterince örtüşmediği tespit edilmiştir. Bu durumun Her Güne Bir Masal eserindeki masal metinlerinin Türk kültürüne ait olmamasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Nitekim Türk toplumunda inancın önemli ve yaşatılan bir değer olarak algılandığını söylemek mümkündür. Akkaya (2014) yaptığı çalışmada Keloğlan masallarını Schwartz değerler listesine göre incelemiştir. Yaptığı araştırma sonucunda en sık değerlerin geleneksellik, güç ve başarı olduğunun tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına bağlı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur:

1. Her Güne Bir Masal eseri değer çeşitliliği bakımından zengindir. Ancak değerlerin işlenme sıklığı sınırlı kalmıştır. Eserin yeni baskılarında değerlerin daha yoğun işlendiği masal metinlerine yer verilebilir.
2. Her Güne Bir Masal eserinde yer verilen bazı masalarda (Ör. Ağustos- Sekizinci Torun isimli masal, Ekim- Akıllı Kız masalı) alkol tüketimiyle ilgili kısımlar bulunmaktadır. Alkolün insan sağlığına verdiği zarar, bilim dünyasınca kabul edilen bir gerçektir. Bundan dolayı bu tür masallar yeniden revize edilebilir veya kitaptan çıkarılabilir.
3. Tarık Demirkan'ın Her Güne Bir Masal eserinin biçim ve içerik açılarından incelendiği yeni araştırmalar yapılabilir.
4. Yeni araştırmalarda Her Güne Bir Masal eserinin biçim ve içerik bakımından hitap ettiği çocuk yaş grupları belirlenebilir.

5. Yeni araştırmalarda Türkiye’de 42. Baskısı yapılan Her Güne Bir Masal eserinin ebeveynler tarafından nasıl değerlendirildiği incelenebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma herhangi bir canlı üzerinde gerçekleştirilmediğinden ötürü etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi

Bu çalışmada çıkar çatışması yoktur ve finansman desteği alınmamıştır.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2014). Keloğlan masallarında yer alan değerlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (2/1), 312-324.
- Alabay- Yolcu, T. (2019). *Hasan Latif Sarıyüce ’nin Anadolu masallarının eğitsel değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri- beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.), *Siyasal Kitabevi*.
- Halstead, J. M. & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: a review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-203.
- İdi Tulumcu F. ve Tulumcu F. M. (2015). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarında yer alan değerler, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 535 – 560.
- Karagöz, B. (2017). Naki Tezel’in Türk Masalları adlı kitabının değerler açısından analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 534-556. DOI: 10.16916/aded.331362.
- Karagöz, B. (2018). Emin Özdemir’in çocuk kitaplarına değerler eğitimi bağlamında bir bakış: bir çözümleme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 63-85. DOI: 10.30794/pausbed.414620.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-475.
- Kardaş, S. (2020). *Bitlis halk masallarının çocucağ uygunluğu ve değerler eğitimine katkısı üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kardaş, M. N. (2015). Orhun abidelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından önemi III: Bilge Kağan Abidesi, *Türk & İşlam Dünyası Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 55-70.
- Kaygana M., Yapıcı ř. ve Aytan T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi, *International Journal of Social* 6 (7), 657-669.
- Kayman, F. (2011). *Bingöl’de anlatılan masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayman, F. ve Esendemir, N. (2018). Bingöl yöresinden derlenen masalların çocuk eğitimi açısından incelenmesi. *Bingöl Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 75-92.
- Kılınç A. ve Akyol ř. (2009). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sevgi temasının değerler eğitimi açısından incelenmesi, *The First International Congress Of Educational Research, 1-3 May, Çanakkale, Türkiye*.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*, Ankara: MEB Yayınları.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis, guidebook*. California: Sage Publications.
- Öner, B. (2019). *Elazığ masallarından seçilmiş 15 masalın yeniden yazımı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özbay M. ve Karakuş Tayşi E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Özcan, D. - Şara, P. (2016). Türkçe ders kitaplarında (1-4.sınıf) yer alan masalların öğretim programları ve içerik açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1781- 1796.
- Özdemir, H. ve Ataş, M.S. (2021). Van masallarının değer eğitimi ve dil unsurları açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Van Özel Sayısı, 481-502
- Özer, D. (2019). *Keloğlan masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sallabaş, M.E. (2012) Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 59-68.
- Sarıkaya, B. & Aydeniz, S. (2021). Van yöresine ait halk masallarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Van Özel Sayısı, 451-480
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: theory and empirical tests in 20 countries, m. zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology in (25, 1-65)*. New York Academic Press. New York.
- Senek, S. (2018). *Aytül Akal'ın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, E. Memiş, A, ve Sever, S. (2015) Pertev Naili Boratav'ın Zaman Zaman içinde masal kitabının değerler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 246-263.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-780.
- Şentürk L. ve Aktaş E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- TDK (2010). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topbaş, A. (2015). *Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunagür, M; Kardaş, M. N. (2017). 2000 yılı ve öncesinde yayımlanan Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde değer aktarımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 159- 185.
- Welton, D. A. & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world: strategies for teaching social studies*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2019). *Türk, Alman, Balkan ve Rus masallarının değerler eğitimi açısından mukayesesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun: Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ek-1: Değer İnceleme Formu

Ana Değer	Alt Değerler	1 Ocak	2 Şubat	3 Mart	4 Nisan	5 Mayıs	6 Haziran	7 Temmuz	8 Ağustos	9 Eylül	10 Ekim	11 Kasım	12 Aralık	Top. Yıllık (f)
Adalet	Adil davranma													
	Eşit davranma													
	Toplam aylık (f)													
Dostluk	Arkadaşlık													
	Diğerkâmlık													
	Değer verme													
	Vefa													
	Toplam aylık (f)													
Yardımlaşma	Cömertlik													
	Yardımlaşma													
	Dayanışma													
	Duyarlı olma													

	Fedakâr olma
	Komşuluk
	Paylaşma
	Toplam aylık (f)
Dürüstlük	Sözünde durma
	Yalan söylememe
	Güven duyma/duyulma
	Dürüst olma
	Toplam aylık (f)
Öz denetim	Edepli olma
	İtaatkâr olmak
	Merhamet etmek
	Sadık olmak
	Tutumlu olmak
	Tevazu
	Öz eleştiri
	Kanaatkâr olmak
	Alçak gönüllü olmak
	Toplam aylık (f)
Liderlik	Azimli olmak
	Becerikli olmak
	Başarılı olmak
	İleri görüşlü olmak
	Toplam aylık (f)
Sabır	Sebat etmek
	Umut etmek
	Toplam aylık (f)
Saygı	Büyüklerle/ululara saygı
	Saygı duymak/duyulmak
	Bilge sözü dinlemek
	Toplam aylık (f)
Sevgi	İnsan sevgisi
	Hayvan sevgisi
	Çevre sevgisi
	Hoş görülme
	Toplam aylık (f)
Aile	Aile birliği
	Emek/çaba vermek
	Toplam aylık (f)
Sorumluluk	Kendi sorumluluğunu
Alma	alma
	Aileye karşı sorumlu
	olma
	Çevreye karşı
	sorumluluk alma
	Toplam aylık (f)
Vatanseverlik	Barış
	Bağımsızlık
	Özgürlük
	Kanunlara uyma

	Memleket sevmek
	Toplam aylık (f)
Cesaret	Cesur olma
	Özgüven duymak
	Toplam aylık (f)
Bilimsellik	Bilgilendirme
	Yaratıcılık
	Toplam aylık (f)
	İffetli olmak
	Yaratıcıya inanmak
	Kitaplara inanmak
İnanç	Peygamberlere inanmak
	İbadet etmek
	Şükür etmek
	Tefekkür etmek
	Tevekkül etmek
	Kadere inanmak
	Toplam aylık (f)
Estetik	Güzellik
	Sanatsal etkinlik
	Toplam aylık (f)
Nezaket	Selamlaşmak
	Küçümsemek
	Özür dilemek
	Teşekkür etmek
	Kibar davranmak
	Toplam aylık (f)
Sağlık	Temizliğe önem vermek
	Sağlıklı olmayı önemsemek
	Toplam aylık (f)
Çalışkanlık	Çalışkan olmak
	Toplam aylık (f)
Misafirperverlik	Misafir etmek
	Toplam aylık (f)



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 303-318

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 13.07.2021

Kabul Tarihi: 16.08.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 303-318

Article Type: Research Article

Submitted: 13.07.2021

Accepted: 16.08.2022

BİREYLERİN HATIRLADIKLARI TOPLUMSAL OLAYLAR ÇERÇEVESİNDE ERKEN DÖNEM UYUMSUZ ŞEMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kahraman GÜLER* Aylin AYDIN**

Öz

Bu çalışmanın amacı bireylerin hatırladıkları önemli toplumsal olayları ve erken dönem uyumsuz şemalarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmanın örneklem grubunu 24 genç üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Katılımcıların tamamı araştırmaya katılmadan önce gönüllü olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada Young Şema Ölçeği'nin 90 maddelik kısa formunun 3. versiyonu (YŞÖ-KF3) kullanılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılardan kendilerini etkileyen hatırladıkları 6 toplumsal olayı yazmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bireylerin hatırladıkları olayların yarısı sonralık etkisi altındaki olumsuz duyguları içeren olaylardır. Deprem, savaş, terör olayları, Pandemi gibi büyük kayıpların verildiği olaylar en çok Cezalandırıcılık şeması olan bireyler tarafından hatırlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal olaylar hafızası, erken dönem uyumsuz şemalar, sonralık etkisi.

The Evaluation of Public Event Memories of Individuals Over Their Early Maladaptive Schemas

Abstract

In this study, it is aimed to research the public events that are remembered by individuals and their early maladaptive schemas. The study was conducted with 24 young university students. All participants participated in the study voluntarily. Short version of Young Schema Questionnaire consisting of 90 questions were used in the study. Additionally, participants are asked to state 6 public events affected them in their lifetime. The results of the study revealed that half of the mostly remembered public events are under the influence of the recency effect and these events triggers negative emotions. Events as in earthquakes, wars, terror attacks, pandemic eventuating in deaths of people are largely remembered especially by the people having Punitiveness as early maladaptive schemas.

Keywords: Public event memories, early maladaptive schemas, recency effect.

Giriş

İnsan, düşüncelerini bir çerçevede toparlamaya, yeni bilgileri geçmiş yaşantılarındaki bilgilere benzetmeye, bunlar üzerinden çıkarımlar yapmaya eğilimlidir. Bir düzen dâhilinde tutulduğunda anlamlı hale gelen bilgiler ve düşüncelerin organizasyonu bilinç düzeyinde veya bilinçaltında yapılır. Farkındalık boyutunda veya farkındalığın ötesinde gerçekleşen bu organizasyon çevreden gelen bilgilerle yeniden ve sürekli olarak yapılandırılır. Şema olarak da ifade edilen bu organizasyonlar geçmiş

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimleri Fakültesi, pskdrkahramanguler@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0049-0658

** Psikoloji Doktora Öğrencisi, İstanbul Üsküdar Üniversitesi, aylinaydinacademic@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0287-3844

deneyimlerimizden bağımsız olmadığı gibi bu deneyimleri yapılandıran zihinsel çağrışımları da içermektedir (Levine & Munsch, 2016, s.151). Şema kavramı birçok disiplinde tanımlanmış ve çeşitli düşünür ve araştırmacılar tarafından ele alınmış oldukça eski bir terimdir. Bu kavramı Psikoloji disiplininde en kapsamlı şekilde açıklayan ise Piaget'dir. Piaget'e göre bireyler bilgileri belli bilişsel çerçeveye yerleştirme, yerleştiremediği takdirde onlarla ilgili yeni çerçeveler oluşturma, varsa benzer çerçeveleri birbirlerine uyarılama veya benzetme eğilimindedirler. Piaget'nin "şema" olarak ifade ettiği bu bilişsel çerçeveler bireyin doğuştan sahip olduğu yapılar olup zamanla ve gelişim evrelerine uygun olarak yapılandırılırlar. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramındaki öğrenme yaklaşımına göre birey yeni karşılaştığı bir bilginin adaptasyonunu özümseme (accomodation) ve uyma (assimilation) yolları ile yapar (Slavin, 2018, s. 25). Uyma, yeni bir bilginin var olan şemalarla eşleştirilmesi ve birbirine uyarlanması anlamına gelirken, özümseme yeni bilginin var olan şemaya göre düzenlenmesini ifade eder (Kirschner & Hendrick, 2020, s. 9). Piaget'nin teorisi, bilişsel gelişim teorisinin bir aşaması olarak görülmüştür. Bu teori temel alınarak 1960'larda Aaron Beck tarafından geliştirilen ve insanların yaşamlarındaki olaylar hakkındaki düşünce şeklinin duygularını etkilediğini ve onlara yön verdiğini öne süren Bilişsel Terapi ise Şema Terapinin temellerini oluşturmaktadır (Güler & Gümüş, 2019).

Young ve arkadaşları (Young, 1990, 1999) tarafından geliştirilen ve derinlemesine ele alınan Şema Terapi, geleneksel bilişsel davranışçı terapinin bağlanma kuramı, Gestalt kuramı, nesne ilişkileri kuramı, yapısalcı kuram ve psikanalitik kuram gibi birçok kuram ile harmanlanması ile oluşmuştur (Young ve diğerleri, 2003, s.1). Özellikle kişilik bozukluklarına yönelik yaklaşımlar içeren Şema Terapi kötü çocukluk yaşantılarına odaklanır. Young bu yaşantıları Erken Dönem Uyumsuz Şemalar olarak kategorize etmiştir. Young'a göre erken dönem uyumsuz şemalar, anılar, duygular, bilişler ve cismani duyuları içeren, çocukluk veya ergenlik dönemindeki yaşantılardan kaynaklanan ve yetişkinlikte de etkisi süren, bireyin yaşamına nüfuz etmiş ve hem kendisi hem de başkaları ile olan ilişkisini değerlendirme yargısını etkileyen ve dolayısı ile de bireyin kendi kendisine bir nevi ayak bağı olmasına neden olan kalıplardır (Young ve diğ., 2003, s.7). Bu kalıplar ayrıca sorunlu aile iklimi, tekrar eden düşük dereceli travmalar, akut travma, ihmal, aşırı hoşgörü veya aşırı koruma gibi bireyin içselleştirdiği ve ihtiyaçlarını engelleyici nitelikte olan deneyimleri de içerebilir (Bach ve diğ., 2018). Bireyler yetişkin iken sürdürdükleri yaşamları çocukluk yaşantılarındaki bu şemalardan bağımsız değildir. Aksine yetişkin yaşamındaki birçok yaklaşımın temelini erken dönem yaşantılarımız oluşturur.

Psikoloji alanındaki birçok yaklaşımı temel alarak derlenen "erken dönem uyumsuz şemalar" beş alan ve 18 şema olarak kategorize edilmiştir. Bach ve arkadaşları (2018) tarafından 4 alan önerilmekle beraber yaygın olarak 5 alan dikkate alınmaktadır. Birinci alan, bireyin temel gereksinimlerin diğer insanlar tarafından karşılanmayacağına inandığı kopukluk ve reddedilme alanı, ikinci alan, bireyin öz disiplinle alakalı somut sınırlar oluşturamadıklarını gösteren zedelenmiş sınırlar alanı, üçüncü alan, bireyin başkalarının düşünce ve onaylarını kendi fikirlerinden daha öncelikli tutmaya eğilimli oldukları diğerlerine yönelimlilik alanı, dördüncü alan, kişinin kendisine ve başkalarına karşı yoğun eleştirel bir yaklaşımda olduğu aşırı tetikte olma ve baskılama alanı, beşinci alan ise bireyin toplumsal çevrenin gereksinimini karşılama ihtiyacı içerisinde olduğu zedelenmiş özerklik alanıdır (Güler & Gümüş, 2018). Bu alanlar içerisindeki 18 şema Terk Edilme Güvensizlik/Kötüye Kullanılma Duyusal Yoksunluk Kusurluluk Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Bağımlılık Hastalık / Tehdit Karşısında Dayanısızlık İç İç Geçme / Gelişmemiş Benlik Başarısızlık Haklılık Yetersiz Öz Denetim Boyun Eğicilik Kendini Feda Etme Onay Arayıcılık Karamsarlık Duyguların Bastırılması Yüksek Standartlar Cezalandırıcılık şemalarıdır (Rafaeli ve arkadaşları, 2013, s. 25- 34).

Tablo 1. Erken Dönem Uyumsuz Şemalar ve Alanlar

ŞEMALAR	ALANLAR
1. Terk Edilme	Kopukluk ve Reddedilme Alanı
2. Güvensizlik/Kötüye Kullanılma	
3. Duygusal Yoksunluk	
4. Kusurluluk	
5. Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma	
6. Bağımlılık	Zedelenmiş Özerklik Alanı
7. Hastalık / Tehdit Karşısında Dayanıksızlık	
8. İç İçe Geçme / Gelişmemiş Benlik	
9. Başarısızlık	Zedelenmiş Sınırlar Alanı
10. Haklılık	
11. Yetersiz Öz Denetim	Diğerlerine Yönelimlilik Alanı
12. Boyun Eğicilik	
13. Kendini Feda Etme	
14. Onay Arayıcılık	
15. Karamsarlık	Aşırı Tetikte Olma ve Baskılama Alanı
16. Duyguların Bastırılması	
17. Yüksek Standartlar	
18. Cezalandırıcılık	

Güvenlik, emniyet, kabul, saygı, duyguların paylaşılması ile ilgili şemaları içeren, erken dönemde aileden kopma, ayrı kalma, şiddet görme deneyimleri bulunan, soğuk, reddedici ebeveyn yapısına sahip bireylerin deneyimlerini açıklayan Kopukluk ve Reddedilme Alanında bulunan Terk Edilme Şeması olan bireylerde yakınlarından beklediği duygusal doyumu alamayacaklarına dair karşı tarafa karşı bir güvensizlik söz konusuysa, Kötüye Kullanılma şemasında başkaları tarafından zarar görme, aldatılma, kandırılma vb. duygular söz konusudur. Duygusal Yoksunluk şemasında ise başkalarının duygusal ihtiyaçlarını karşılama karşısında inanç ve beklenti oldukça düşüktür. Aynı alandaki Kusurluluk şeması bireyin kendisi ile ilgili istenmeme, işe yaramama gibi olumsuz duygularının varlığına işaret ederken Sosyal İzolasyon şeması bireyin kendisini aile dışındaki kişilerden ayrı tutması ile karakterizedir şemalarıdır (Rafaeli ve ark., 2013, s.25-26).

Temel olarak bireyin birey olarak var oluşu, özerkliği ve otonomisinin sarsılması ile ilgili olan Zedelenmiş Özerklik Alanında bulunan Bağımlılık Şeması bireyin sürekli başkalarının desteğine ihtiyaç duyması, aksi takdirde kendi gücünün yetersiz kalacağına ilişkin bir algıya sahip olması anlamına gelirken Hastalık / Tehdit Karşısında Dayanıksızlık şeması dış kaynaklı, toplumsal felaketlere karşı sürekli tetikte olma, çünkü bu gibi durumlar konusunda çaresiz kalacağına ilişkin algıdır. Aynı alandaki İç İçe Geçme / Gelişmemiş Benlik şeması yine bireyin özerkliği ile ilgilidir. Bu şemaya sahip bireyler birey olarak var olmak için bir başkasının varlığına ihtiyaç duyarlar ve bu dış desteğin olmaması durumunda mutsuz olacaklarına inanırlar. Başarısızlık şeması ise bireyin kendi başarısına ilişkin oldukça olumsuz bir algıya sahip olması ile karakterizedir. Bu şemaya sahip bireylerin bir gerekçeleri olmasa dahi başarısız olacağını düşünürler (Rafaeli ve ark., 2013, s.27).

Erken dönemde gereken sınır ve disiplin ile büyütülmeyen çocukların yetişkinlikte de hayata geçiremedikleri kurallara uyma davranışı ile ilgili yaşadıkları sorunlara atıfta bulunulan Zedelenmiş Sınırları alanında bireyler öteki kişilerle sorunlar yaşarlar. Bu alandaki Haklılık şeması, sınır tanımayan bireyin diğerlerinden daha üstün olduğuna olan inancını, dolayısı ile kendine odaklanarak diğer insanların haklarını kolaylıkla ihlal edebildiği davranışları ifade eder. Haklılık şeması bulunan bireyler rekabetçi, diğerlerini zorlayan ve bunları yaparken de birçok yola başvurabilen bireylerdir. (Rafaeli ve ark., 2013, s.28). Bu alandaki Yetersiz Özdenetim şeması ise bireyin öz disiplin konusunda sorun yaşadığına, hedeflerini yerine getirmede yeterli öz kontrole sahip olmadığına, duygu ve dürtülerini kontrol etmede zorlandıklarına işaret eder (Young ve ark., 2003, s.19).

Diğerlerine Yönelimlilik Alanı, bireyin başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının önünde tutması, kendisi ne kadar zor durumda kalırsa kalsın bunu sürdürmesi, tüm odağını dış kaynaklı tutması anlamına gelmekle beraber bu alandaki üç şema da kişinin diğerleri ile ilişkisi ile ilgilidir. Boyun eğicilik şeması bulunan bireyler olumsuz duygulardan kaçınmak adına olaylarla ilgili kontrolü daima diğerlerine bırakır. İhtiyaçların ve duyguların bastırıldığı bu şemada birey kendi duygularının başkaları tarafından önemseneyeceğine de inanmaz. Kendini Feda Etme şeması da benzer şekilde bireyin başkalarına odaklı olduğu fakat bunu istekli bir şekilde yaptığı durumu ifade eder. Bu şemaya sahip bireyler başkalarının ihtiyaçlarını karşılarken güçlü bir empati duysalar da kendi ihtiyaçları ikinci plandadır. Onay Arayıcılık şeması da aynı şekilde diğerlerine odaklı davranma ile karakterizedir. Onay arayıcılık şemasına sahip olanların en büyük arzusu diğerleri tarafından kabul ve onay görmektir. Bu bireyler kendilik algılarını diğerleri üzerinden oluştururlar (Young ve ark., 2003, s.20).

Genellikle katı kuralları bulunan, talepkâr, cezalandırıcı özelliklere sahip aileler tarafından büyütülen bireyler için kurallar ihtiyaçlarının önünde gelir. Duyguların bastırıldığı, ihtiyaçların ikinci plana atıldığını ifade eden Aşırı Tetikte Olma ve Baskılama Alanı tetikte olunmadığı zamanlarda bir sorun yaşanacağına dair kötümser ve olumsuz duyguları ifade eder. Bu alandaki Karamsarlık şeması aynı şekilde bireyin olumlu duyguları ve olayları önemsemediği, olumsuz duyguları referans aldığı durumları ifade eder. Kişi hep tetiktedir; olumlu görünen olaylarında aslında olumsuz olduğuna veya bir gün bozulacağına inanır (Rafaeli ve ark., 2013, s.33). Duyguların Bastırılması şeması bireylerin kontrollerini kaybetmelerine neden olacağına inandıkları her duyguyu bastırılması durumunu ifade ederken, Yüksek Standartlar şeması eleştirilmekten kaçınma davranışı ile karakterizedir. Yüksek standartlar şeması olan bireyler hem kendisine hem de başkalarına karşı aşırı eleştirel bir tutuma sahip olup her zaman daha iyisini yapmaya odaklı olma halini ifade eder (Young ve ark., 2003, s.21). Aynı alandaki Cezalandırıcılık şeması ise daha fazla sonuç odaklılığı ifade eder. Kişi bir hata yaptıysa bunun cezalandırılması gerektiğine inanır ve buna kendisi de dahildir. Bu şemaya sahip bireylerin genel özellikleri tahammülsüzlük ve öfke halidir ve bağışlamakta zorlanırlar.

Erken dönem uyumsuz şemalar kişilerin hayata bakış açılarını ve tercihlerini etkiler. Bireylerin hem kendi yaşantılarını hem de toplumsal olayları sahip oldukları bu şemalar çerçevesinde ele alma eğiliminde oldukları tahmin edilmektedir. Şemalar ile toplumsal olayların hatırlanması arasındaki ilişki ise henüz bilinmemektedir. Toplumsal olaylar kişinin yaşamı boyunca doğrudan veya dolaylı olarak başkaları veya medya aracılığıyla deneyimlendiği, otobiyografik belleğinin aslında bir parçası haline gelmiş olaylardır (Öner & Gülgöz, 2020). Bu çalışmada çeşitli yaş grubundaki bireylere sorulan hatırladıkları toplumsal olaylar ile erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öner ve Gülgöz'ün (2020) 1577 kişi ile yürüttüğü çalışmalarının sonuç, sınırlılık ve önerileri bu çalışmanın alt yapısını oluşturmaktadır. Söz konusu çalışmanın pilot çalışmalarının sonuçları nedeniyle bu çalışmada da katılımcılara hatırladıkları 6 toplumsal olay sorulmuştur. Aynı çalışmada önerildiği şekilde elde edilen veriler bireylerin toplumsal olayları hatırlamalarının başka bileşenlerle ilişkisi araştırılmış olup, erken dönem uyumsuz şemaların rolü bu bağlamda ilk defa bu çalışma ile ele alınmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Çalışmada iki ve üstü değişkenin arasında bir değişimin olup olmadığını ve/veya değişimin derecesini tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır (Karasar, 2012).

Katılımcılar

Çalışmanın örneklem grubunu 35 üniversite öğrencisi oluşturmuş olup, katılımcılardan 11 kişi 3'ten az toplumsal olay belirtmeleri nedeniyle çalışmanın dışında tutulmuştur. Geriye kalan 24

katılımcının tamamı 20 – 25 yaş aralığında, genç bireylerdir ve katılımcıların tamamı üniversite öğrencisidir. Veriler 2019-2020 yılı Şubat ayında toplanmıştır. Katılımcılar gönüllülük temelinde çalışmaya dahil edilmiş ve bilgilendirilmiş onam formu doldurmuşlardır. Dolayısıyla, bu çalışmada toplumsal olayların hatırlanmasına yüksek bir eğitim düzeyi perspektifinden bakılmaktadır.

Ölçme Araçları

Demografik bilgi formu

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veriler ‘Demografik Bilgi Formu’ ile elde edilmiştir. Demografik Bilgi Formunda bireyin yaşı ve cinsiyeti bilgileri elde edilmiştir.

Toplumsal olaylara ilişkin sorular

Çalışmada katılımcılara 2 ayrı soru yöneltilmiştir. Birinci soruda katılımcılardan yaşamları süresince gerçekleşen, onları etkileyen, hatırladıkları 6 önemli toplumsal olayı kendi perspektiflerinde önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Tekcan ve arkadaşları 2017’de yürüttükleri bir çalışmada katılımcılara hatırladıkları toplumsal olaylardan önemli iki tanesini ve ayrıca iki duygusal olayı belirtmelerini istemiştir. Söz konusu çalışmada katılımcıların önemli olarak değerlendirdikleri olaylar sadece yaşadıkları dönemle sınırlandırılmamış olup tarihteki önemli olayları da kapsamıştır. Öner ve Gülgöz (2020) ise benzer bir çalışmada katılımcılardan kendi yaşam sürelerine denk gelen önemli 6 toplumsal olayı belirtmelerini istemiştir. Yine aynı çalışma için yürütülen pilot çalışmadan elden edilen sonuçlara göre bireylerin hatırladıkları toplumsal olaylarda 6 olaydan fazlasını hatırlayanların sayısının düşük olduğu görülmüştür. Bu düşüş nedeniyle çalışma 6 olay üzerinden tasarlanmıştır. Bu çalışmada Öner ve Gülgöz’ün hem pilot hem de ana çalışmalarının bulguları referans alınarak katılımcılardan hatırladıkları 6 toplumsal olayı yazmaları istenmiştir. Söz konusu iki çalışmadan farklı olarak katılımcılardan olayları kendi algılarındaki önem sırasına göre sıralamaları istenmiştir. Buradaki amaç bireylerin önem atfettiği olayları belirlemektir. İkinci soruda ise belirtilen 6 önemli toplumsal olay karşısındaki duygularını tek bir kelime ile ifade etmeleri istenmiştir. Her iki sorudan alınan yanıtların çalışmanın diğer bir bileşeni olan erken dönem uyumsuz şemalar ile hatırlama ve duygular çerçevesinde değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

Young şema ölçeği

Bireylerin hatırladıkları önemli toplumsal olayların bilişsel şemaları ile ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmada erken dönem uyumsuz şemaların belirlenmesi için Young ve arkadaşları tarafından geliştirilen Young Şema Ölçeği’nin 90 maddelik kısa formunun 3. versiyonu (YŞÖ-KF3) kullanılmıştır. Ölçeğin 90 maddelik kısa formunun uzun form ile benzer düzeyde iç tutarlılığının olması ve araştırmalarda da kullanılmak üzere önerilmesi nedeniyle kısa form tercih edilmiştir (Stopa vd., 2001).

Ölçekte erken dönem uyumsuz şemalar 5 alan ve 18 şema ile belirlenmektedir. Bunlar; kopukluk ve reddedilme alanı, zedelenmiş sınırlar alanı, diğerlerine yönelimlilik alanı, aşırı tetikte olma ve baskılama alanı ve zedelenmiş özerklik alanı olup bu alanlar içerisindeki 18 şema “terk edilme, güvensizlik/kötüye kullanılma, duygusal yoksunluk, kusurluluk, sosyal izolasyon/yabancılaşma, bağımlılık, hastalık/tehdit karşısında dayanıksızlık, iç içe geçme/gelişmemiş benlik, başarısızlık, haklılık, yetersiz özdenetim, boyun eğicilik, kendini feda etme, onay arayıcılık, karamsarlık, duyguların bastırılması, yüksek standartlar ve cezalandırıcılık” şeklindedir. Ölçek bireylerin kendilerini değerlendirdikleri Likert tipi bir ölçektir ve 1 (benim için tamamıyla yanlış) ile 6 (beni mükemmel şekilde tanımlıyor) arasında derecelendirilmiştir. Bir kesme puanı bulunmayan ölçekte şemalardan yüksek puan alınan alanlar ve şemalar ilgili bilişsel şemanın şiddetini göstermektedir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler sayısal olarak bilgisayara aktarılmış ve SPSS Paket Programı (Statistical Package for Social Sciences-SPSS 25.0) ile istatistiksel analizi yapılmıştır. Analizin güvenilirlik seviyesi %95 olarak hesaplanmıştır.

Etil Kurul İzni

Araştırma verilerini toplanmaya 2019 yılında başlanmıştır. Pandemi ile beraber bu süre 2020 Haziranına kadar devam etmiştir. Pandemi süresince katılım gösteren kişilerden veriler toplanmış ve bu süreçte gönüllülük esas alınmıştır. Bu nedenle çalışma Etik Kurul onayı gerektirmemektedir. Katılımcılar Bilgilendirilmiş Onam Formunu onaylayarak çalışmaya dâhil olmuştur.

Bulgular

Tablo 2. Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı (n=24)

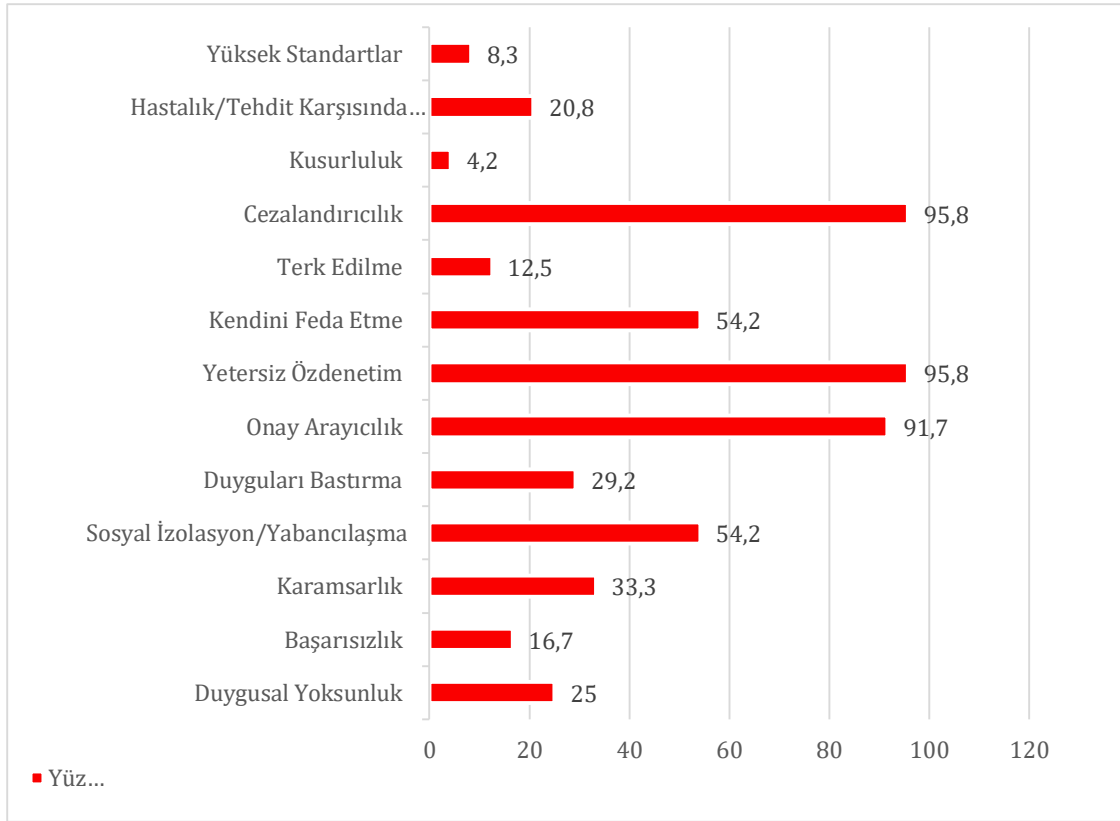
Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	16	66.7
	Erkek	8	33.3
Yaş	20 – 23	19	79.2
	24 – 26	5	20.8
Toplam		24	100.0

Yukarıdaki tablodan anlaşıldığı üzere, araştırma grubuna katılanların %33.3'ü erkek, %66.7'si kadın ve %79.2'si 20-23 yaş aralığında, %20.8'i 24-26 yaş aralığındadır.

Tablo 3. Young erken dönem uyumsuz şemalar ölçeği ve alt boyutlarının frekans tablosu

Erken Dönem Uyumsuz Şemalar	N	%
Duygusal Yoksunluk Alt Boyutu	6	25.0
Başarısızlık Alt Boyutu	4	16.7
Karamsarlık Alt Boyutu	8	33.3
Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma Alt Boyutu	13	54.2
Duyguları Bastırma Alt Boyutu	7	29.2
Onay Arayıcılık Alt Boyutu	22	91.7
İç İçe Geçme-Gelişmemiş Benlik Alt Boyutu	10	41.7
Yetersiz Özdenetim Alt Boyutu	23	95.8
Kendini Feda Etme Alt Boyutu	13	54.2
Terk Edilme Alt Boyutu	3	12.5
Cezalandırıcılık Alt Boyutu	23	95.8
Kusurluluk Alt Boyutu	1	4.2
Hastalık / Tehdit Karşısında Dayanıksızlık Alt Boyutu	5	20.8
Yüksek Standartlar Alt Boyutu	2	8.3

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcıların duygusal yoksunluk ortalaması %25, başarısızlık ortalaması %16.7, karamsarlık ortalaması %33.3, sosyal izolasyon/yabancılaşma ortalaması %54.2, duyguları bastırma ortalaması %29.2, onay arayıcılık ortalaması %91.7, karamsarlık ortalaması %33.3, iç içe geçme-gelişmemiş benlik ortalaması %41.7, yetersiz özdenetim ortalaması %95.8, kendini feda etme ortalaması %54.2, terkedilme ortalaması %12.5, cezalandırıcılık ortalaması %95.8, kusurluluk ortalaması %4.2, hastalık/tehdit karşısında dayanıksızlık ortalaması %20.8, yüksek standartlar ortalaması %8.3'tür.



Grafik 1. Katılımcıların erken dönem uyumsuz şema yüzdeleri grafiği

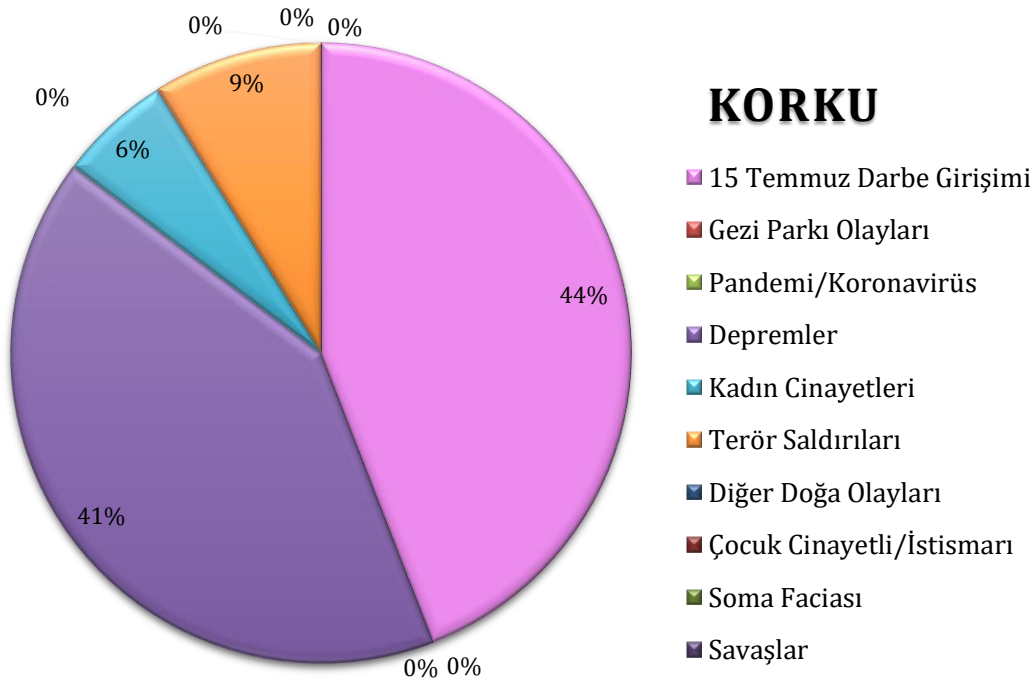
Grafikten anlaşıldığı üzere, katılımcılarda en fazla görülen erken dönem uyumsuz şemalar sırasıyla %95.8 oranında yetersiz özdenetim ve cezalandırıcılık ile %54.2 oranında kendini feda etme ve sosyal izolasyon şemalarıdır. Örneklem grubunda en az görülen erken dönem uyumsuz şemalar ise %4.2 oranında kusurluluk şeması ile %8.3 oranında yüksek standartlar şemasıdır.

Tablo 4. Katılımcılar tarafından en sık belirtilen önemli toplumsal olaylar, olaylara atfedilen duygular ve ortak duyguların ortalaması

Katılımcılar Tarafından En Sık Belirtilen Önemli Toplumsal Olaylar	%	Toplumsal Olaylarla İlgili İfade Edilen Duygular	N	İlgili Toplumsal Olayı Belirten Katılımcılara Ait En Sık Tekrar Eden Duygu
15 Temmuz Darbe Girişimi	75.0	Haksızlık	1	Korku
		Tedirginlik	1	
		Endişe	2	
		Tiyatro	1	
		Şaşkınlık	1	
		Korku	5	
		Güvensizlik	1	
		Öfke	1	
		Panik	1	
		Hüzün	1	
Gezi Parkı Olayları	37.5	Umut	1	Olumsuz Duygular
		Belirsizlik	1	
		Direnış	1	
		Üzüntü	1	
		Korku	1	
		Sinirlenme	1	
		Güvensizlik	1	
		Hayal Kırıklığı	1	
Endişe	3			

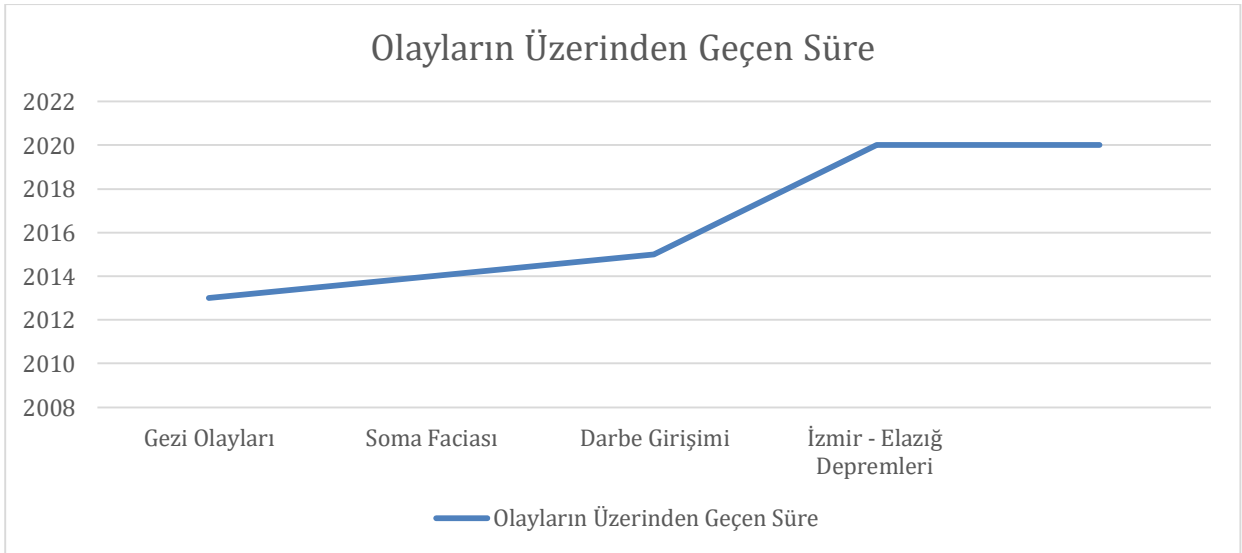
Pandemi / Koronavirüs Salgını	54.2	Çaresizlik	4	Çaresizlik
		Sıkıntı	1	
		Stres	1	
		Belirsizlik	1	
Depremler (İstanbul, Elazığ, İzmir)	62.5	Yalnızlık	1	Korku
		Korku	7	
		Hüzün/Üzüntü	3	
		Öfke	1	
		Ölüm	1	
		Endişe	1	
Kadın Cinayetleri	41.7	Öfke	1	Korku
		Nefret	1	
		Korku	2	
		Güçsüzlük	1	
		Acı verici	1	
		Eşitsizlik	1	
Terör Saldırıları	41.7	Güvensizlik	1	Korku
		Endişe	1	
		Acı	1	
		Korku	3	
		Şaşkınlık	1	
Diğer Doğa Olayları (Sel, Orman Yangını, Salda Gölü, Müsilaj)	29.2	Cinayet	1	Olumsuz Duygular
		Kayıp	1	
		Korku	1	
		Kaygı	1	
		Nefret	1	
Çocuk Cinayeti / İstismarı	16.7	Değersizlik	1	Olumsuz Duygular
		Güçsüzlük	1	
		Güvensizlik	1	
		Korku	1	
Soma Faciası	20.8	Üzüntü	4	Üzüntü
		Kaybetme Korkusu	1	
		Öfke	1	
Savaşlar (Suriye, İsrail, Filistin)	29.2	Üzüntü	1	Olumsuz Duygular
		Gereklilik	1	
		Korku	1	
		Anlamsızlık	1	

Tabloda görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından en sık belirtilen toplumsal olaylar %75 oranında 15 Temmuz Darbe Girişimi, %37.5 Gezi Parkı Olayları, %54.2 Pandemi - Koronavirüs Salgını, %41.7 Kadın Cinayetleri, %41.7 Terör Saldırıları, %29.2 Diğer Doğa Olayları (Sel, Orman Yangını, Salda Gölü, Müsilaj), %16.7 Çocuk Cinayetleri/İstismarı, %20.8 Soma Faciası ve % 29.2 Savaşlardır. Katılımcıların etkilendikleri olaylar olarak en sık belirttiği 3 olay sırasıyla 15 Temmuz Darbe Girişimi, Depremler ve Pandemi / Koronavirüs Salgınıdır.



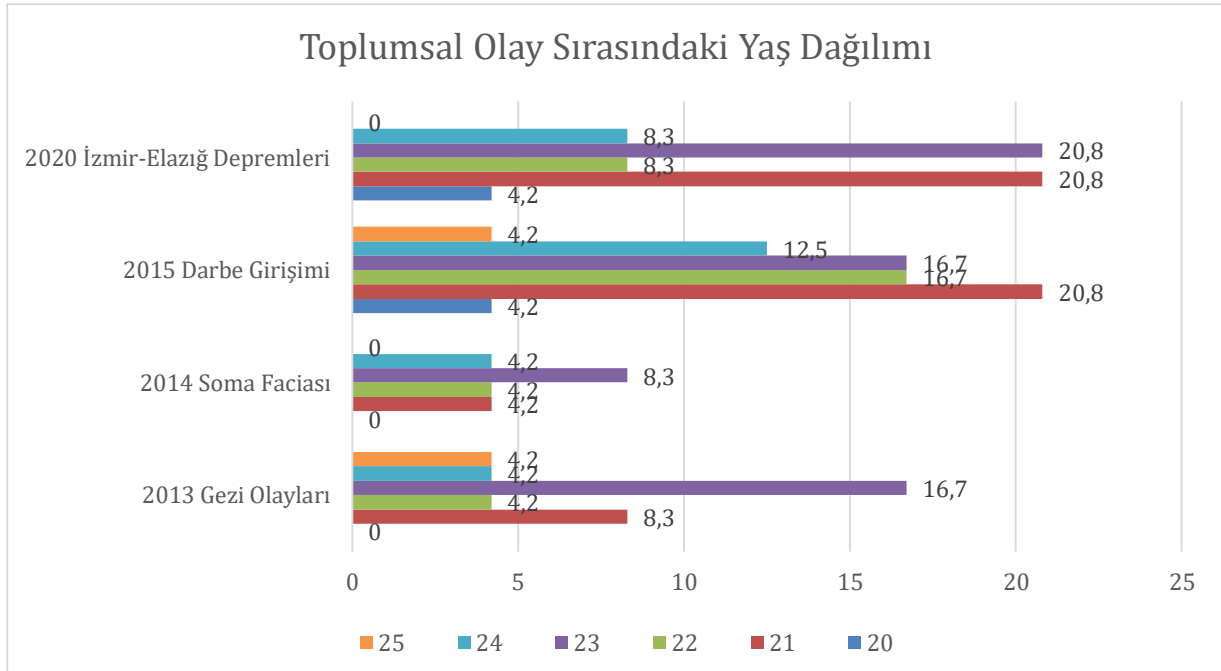
Grafik 2. Belirtilen en sık toplumsal olaylara ilişkin korku duygusunun yüzdesi

Grafikten anlaşıldığı üzere, katılımcılar 15 Temmuz Darbe Girişimi için %44, Depremler için %41, Terör Saldırıları için %9, diğer Doğa Olayları için %6 oranında “Korku” duyduklarını belirtmişlerdir. Diğer olaylara ilişkin belirtilen duyguların %100’ü olumsuz duygulardır.



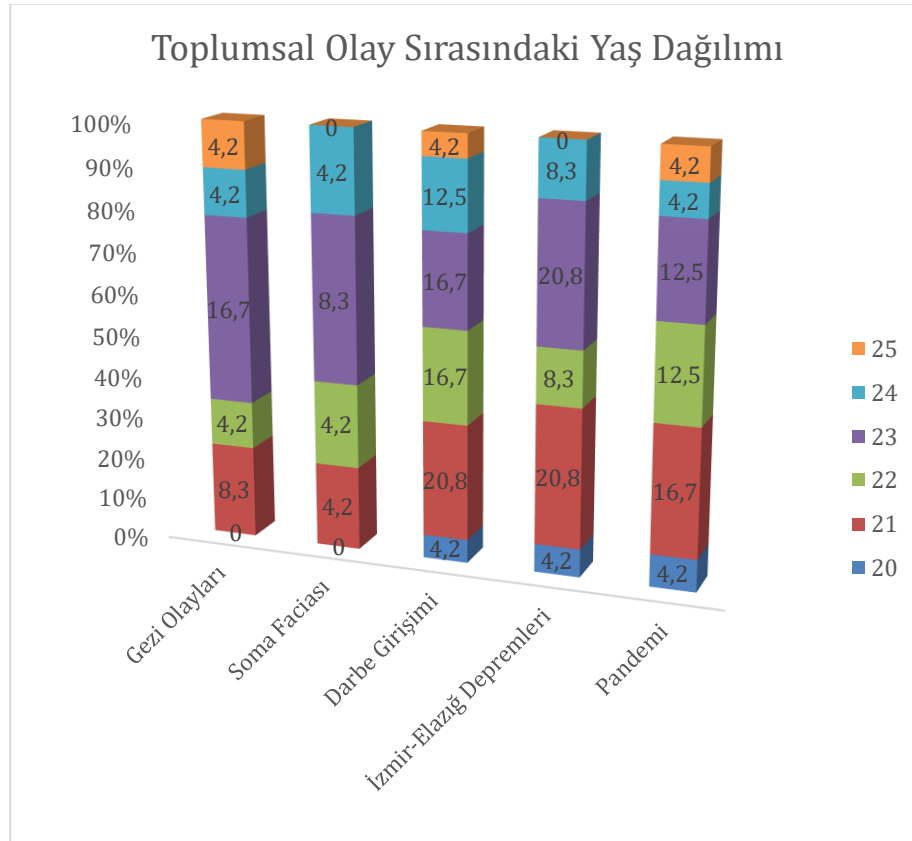
Grafik 3. Belirtilen en sık toplumsal olayların zaman çizelgesi

Grafikten anlaşıldığı üzere, 2013 Gezi olaylarının üzerinden 8 yıl, 2014 Soma Faciası üzerinden 7 yıl, 2015 Darbe Girişiminin üzerinden 6 yıl, 2020 İzmir – Elazığ Depremleri üzerinden 1 yıl geçmiştir.



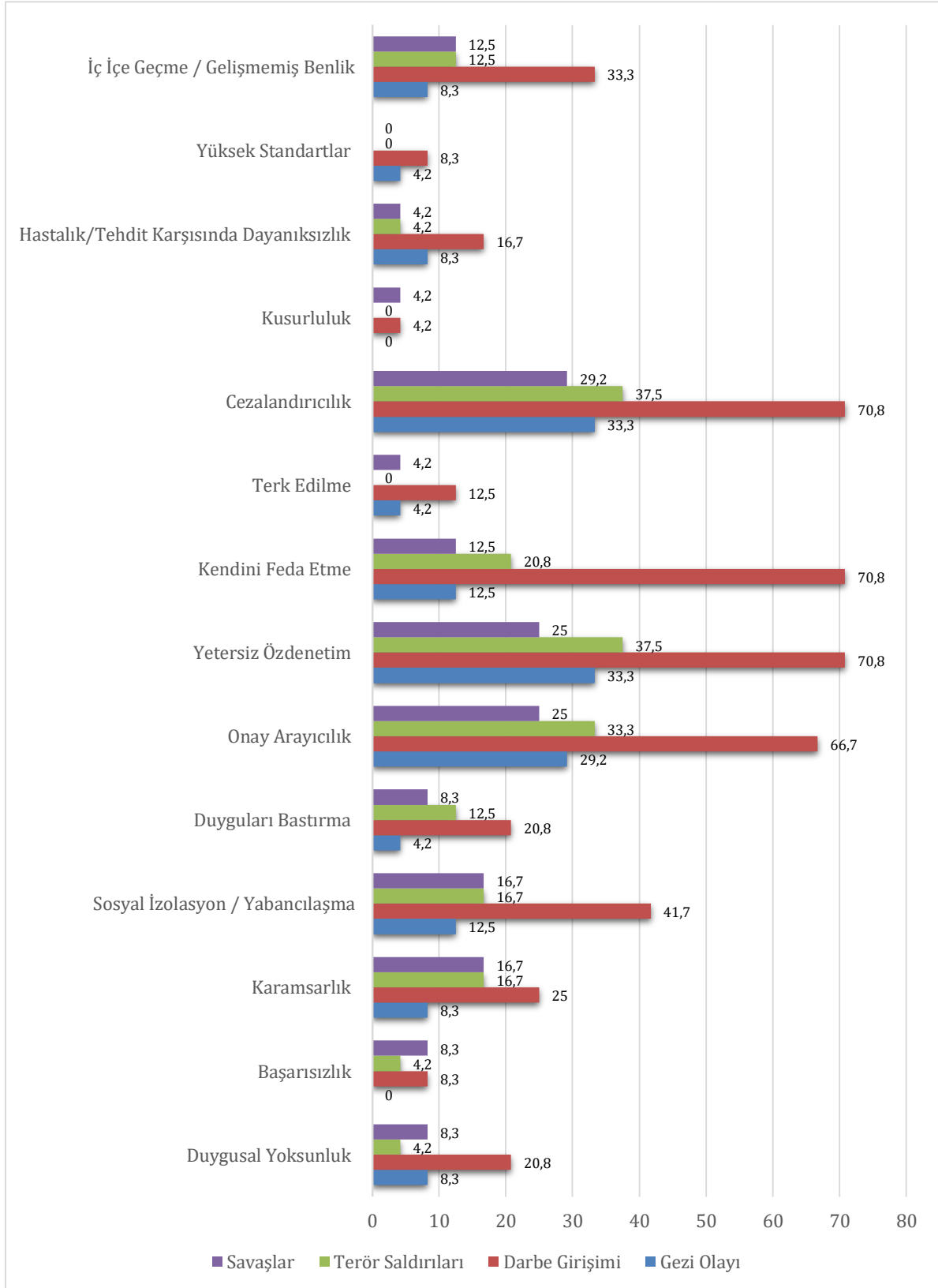
Grafik 4. Belirtilen en sık toplumsal olaylar sırasındaki yaş ortalamaları

Grafikten anlaşıldığı üzere, katılımcıların etkilendikleri toplumsal olaylar sırasındaki yaş ortalamaları 2020 İzmir – Elazığ Depremleri için %4.2 ile 20 yaş, %8.3 ile 22 ve 24 yaş, %20.8 ile 21 ve 23 yaş; 2015 Darbe Girişimi için %4.2 ile 20 ve 25 yaş, %12.5 ile 24 yaş, %16.7 ile 22 ve 23 yaş, %20.8 ile 21 yaş; 2014 Soma Faciası için %4.2 ile 21, 22 ve 24 yaş, %8.3 ile 23 yaş; 2013 Gezi Olayları için %4.2 ile 22, 24 ve 25 yaş, %8.3 ile 21 yaş ve %16.7 ile 23 yaşdır.



Grafik 5. Belirtilen en sık toplumsal olaylar sırasındaki yaş dağılımı

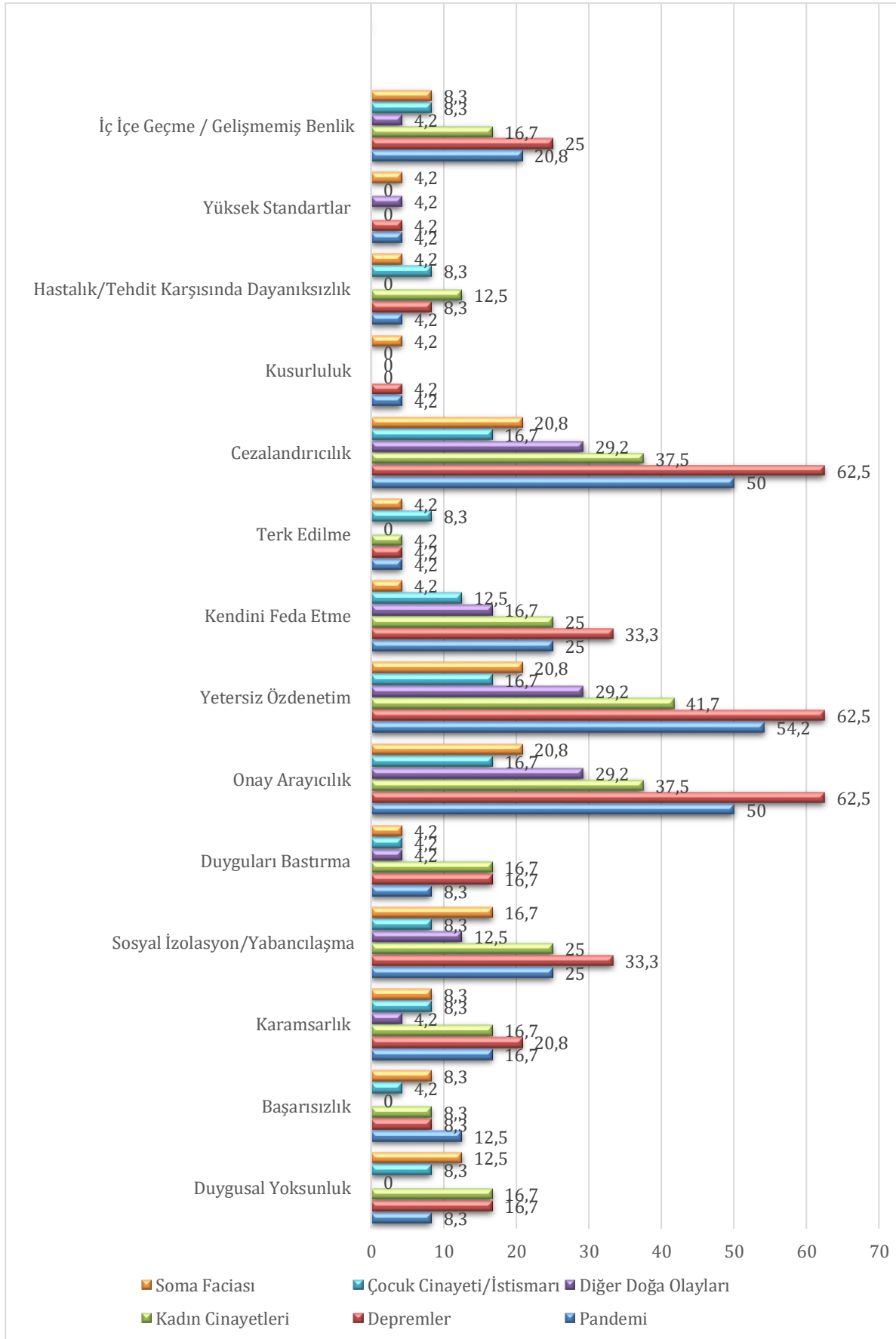
Grafikten anlaşıldığı üzere, katılımcıların etkilendikleri toplumsal olaylar sırasındaki yaş ortalamaları 2020 Pandemi için en çok %16.7 ile 21 yaş, 2015 Darbe Girişimi için en çok %20.8 oranında 21 yaş ve 2013 Gezi Olayları için en çok %16.7 oranında 23 yaşdır.



Grafik 6. En sık belirtilen toplumsal olayların erken dönem uyumsuz şemalara oranları - 1

Grafikten anlaşıldığı üzere, katılımcıların en sık belirttikleri toplumsal olayların erken dönem uyumsuz şemaları ile karşılaştırmasından elde edilen sonuçlara göre, *Savaş* olayları için en çok alınan İç İç Geçme/Gelişmemiş Benlik puanı %12.5, Cezalandırıcılık puanı %29.2, Kendini Feda Etme puanı %12.5, Yetersiz Özdenetim puanı %25, Onay Arayıcılık puanı %25, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma puanı %16.7, Karamsarlık puanı %16.7; *Terör Saldırıları* için en çok alınan İç İç Geçme/ Gelişmemiş Benlik puanı %12.5, Cezalandırıcılık puanı %37.5, Onay Arayıcılık puanı %33.3, Duyguları Bastırma puanı %12.5, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma puanı %16.7, Karamsarlık puanı %16.7; *Darbe Girişimi* olayı için en çok alınan İç İç Geçme/Gelişmemiş Benlik puanı %33.3, Hastalık/Tehdit Karşısında Dayanısızlık %16.7, Cezalandırıcılık puanı %70.8, Terkedilme puanı %12.5, Kendini Feda Etme puanı %70.8, Yetersiz Özdenetim puanı %70.8, Onay Arayıcılık puanı %66.7, Duyguları Bastırma puanı %20.8, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma puanı %41.7, Karamsarlık puanı %25, Duygusal Yoksunluk puanı %20.8; *Gezi Olayları* için en çok alınan Cezalandırıcılık puanı %33.3, Onay Arayıcılık puanı %29.2, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma puanı %12.5'tir.

Aynı veriler erken dönem uyumsuz şemalar boyutunda değerlendirildiğinde; İç İç Geçme / Gelişmemiş Benlik, Yüksek Standartlar, Hastalık/Tehdit Karşısında Dayanısızlık, Cezalandırıcılık, Terk Edilme, Kendini Feda Etme, Yetersiz Özdenetim, Onay Arayıcılık, Duyguları Bastırma, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma, Karamsarlık, Duygusal Yoksunluk şemaları olanların en çok belirttiği toplumsal olay Darbe Girişimidir. Bunlar arasından Darbe Girişimi olayı için en yüksek puan alınan şemalar sırasıyla %70.8 ile Cezalandırıcılık, Kendini Feda Etme, Yetersiz Özdenetim, %66.7 ile Onay Arayıcılık, %41.7 ile Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma, %33.3 ile İç İç Geçme/Gelişmemiş Benlik, %25 ile Sosyal İzolasyondur.



Grafik 7. En sık belirtilen toplumsal olayların erken dönem uyumsuz şemalara oranları - 2

Grafikten anlaşıldığı üzere, katılımcıların en sık belirttikleri toplumsal olayların erken dönem uyumsuz şemaları ile karşılaştırmasından elde edilen sonuçlara göre, *Soma Faciası* için en çok puan alınan şemalar %20.8 ile Cezalandırıcılık, Yetersiz Özdenetim ve Onay Arayıcılık, %16.7 ile Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma ve %12.5 ile Duygusal Yoksunluk; *Çocuk Cinayeti/İstismarı* en çok puan alınan şemalar %16.7 ile Cezalandırıcılık, %12.5 ile Kendini Feda Etme, %16.7 ile Yetersiz Özdenetim ve Onay Arayıcılık; *Depremler* için en çok puan alınan şemalar %25 ile İç İçe Geçme / Gelişmemiş Benlik, %62.5 ile Cezalandırıcılık, Yetersiz Özdenetim ve Onay Arayıcılık, %16.7 ile Duyguları Bastırma ve Duygusal Yoksunluk, %33.3 ile Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma, %20.8 ile Karamsarlık; *Diğer Doğa Olayları* için en çok puan alınan şemalar %29.2 ile Cezalandırıcılık, Yetersiz Özdenetim ve Onay Arayıcılık, %12.5 ile Kendini Feda Etme; *Kadın Cinayetleri* için en çok puan alınan şemalar %16.7 ile İç İçe Geçme/Gelişmemiş Benlik, Duyguları Bastırma ve Duygusal Yoksunluk, %37.5 ile Cezalandırıcılık, %25 ile Kendini Feda Etme ve Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma, %41.7 ile Yetersiz Özdenetim, %37.5 ile Onay Arayıcılık; *Pandemi* için en çok puan alınan şemalar %20.8 ile İç İçe Geçme/Gelişmemiş Benlik, %50 ile Cezalandırıcılık ve Onay Arayıcılık, %25 ile Kendini Feda Etme ve Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma, %54.2 ile Yetersiz Özdenetim, %16.7 ile Karamsarlık, %12.5 ile Başarısızlıktır.

Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların tamamının 20-25 yaş aralığında üniversite öğrencilerinden oluştuğu bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun Cezalandırıcılık, Yetersiz Özdenetim, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma ve Onay Arayıcılık şemalarının bulunduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kendi yaşamları süresince gerçekleşmiş olan ve katılımcıların en sık hatırladığı toplumsal olaylar sırasıyla en çok 15 Temmuz Darbe Girişimi, İstanbul-Elazığ-İzmir Depremleri, Pandemi/Koronavirüs Salgını, Kadın Cinayetleri, Terör Saldırıları ve bu kategori içinde en eski olay olan Gezi Parkı olayları olmuştur. Nispeten daha az hatırlanan olaylar ise sırasıyla Sel, Orman Yangını, Salda Gölü, Müsilaj gibi diğer doğa olayları, Suriye-Filistin-İsrail savaşları, Soma Faciası ve çocuk cinayet ve istismar haberleridir. Yirmili yaşlarının başında olan katılımcıların en sık hatırladıkları olaylar değerlendirildiğinde, hatırladıkları en eski olayların en çok 7 yıl öncesi olduğu, kendilerinin ergenlik dönemlerine denk geldiği, bu olaylara karşı genel duygularının korku duygusu olduğu, diğer tüm duygularının olumsuz duygular olduğu ve bu olayların büyük can kaybı olan olaylar olduğu görülmektedir. Çalışmada en sık tekrar eden olaylar sonralık etkisi (recency effect) perspektifinde değerlendirildiğinde ise her bir katılımcının belirttiği olayların yarısının sonralık etkisi altında olduğu görülmektedir. Bu olayların sonralık etkisi ile mi hatırlandığı veya etkilendikleri için mi zihinlerinde kaldıkları ise daha büyük bir örneklem grubunda ileriki yıllarda araştırılmalıdır.

Genç bir katılımcı grubuna ait toplumsal bellek sonuçlarının tamamının olumsuz duygular içermesi, bu olayların bireylerin ergenlik dönemine denk gelmesi, katılımcıların tamamında 2'den fazla erken dönem uyumsuz şemaların bulunması durumları toplumsal olayların bireylerin şemalarını ne ölçüde tetiklediğini düşündürmektedir. Bunun yanı sıra 15 Temmuz darbe girişimini hatırlayan katılımcıların tamamında acıdan, çatışmadan, yüzleşmeden kaçınma ile karakterize olan Zedelenmiş Sınırlar alanındaki Yetersiz Öz Denetim şeması ortak şema olarak bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bir katılımcı dışında Darbeyi hatırlayan diğer tüm katılımcılarda hatayı tolere edememe ile karakterize olan Cezalandırıcılık ve başkalarının onay ve ilgisine ihtiyaç duyma durumunu ifade eden Onay Arayıcılık ortak şema olarak elde edilmiştir. Cezalandırıcılık şemasının en çok görüldüğü diğer bir toplumsal olay ise Savaşlardır. Öfke duygusunun hâkim olduğu bu şemanın savaş olaylarının hatırlamayı tetiklediği düşünülebilir. Aynı bulgular Terör Saldırıları için de elde edilmiş olup Cezalandırıcılık şeması bulunan bireylerin hatırladıkları toplumsal olayların büyük bir çoğunluğu bomba patlaması gibi terör saldırılarıdır. Savaş, terör, darbe, gezi olayları, soma faciası, pandemi, depremler ve diğer doğa olayları gibi büyük kayıplarla sonuçlanan, uzun süren, bireylerin olumsuz duygularını tetikleyebileceği

düşünülen olayların, erken dönem uyumsuz şemalarının bir sonucu olan ve öfkeyle karakterize olan Cezalandırıcılık şemasına eşlik ettiği görülmektedir.

Kendilerini en çok etkileyen ve hatırladıkları ilk olayların içerisinde kadın cinayetleri olan bireylerde en sık görülen şema Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma şemasıdır. Bu şemaya sahip bireyler buldukları topluma kendilerini ait hissetmez, güvenlik, kabul edilme gibi temel ihtiyaçlarının aile dışındakiler tarafından karşılanacağına inancı yoktur ve ev dışındaki alanlar güvensizdir. Çoğunluğu kadın olan katılımcılardan elde edilen bu bulgular ışığında daha büyük bir örneklem grubu ile Ayrılma ve Reddedilme alanındaki Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma şemasının araştırılması önerilmektedir. Güvenliklerinin tehdit altında olduğuna inanan Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma şeması bulunan bireylerin şemalarını tetikleyen bu gibi toplumsal olaylar bireylerin bulunduğu toplumdan daha da fazla kopmasına, ait hissetmemesine, toplumsal birlik inancını hissedememesine neden olabilir.

Yakın zamanda dünya çapında birçok insanın ölümüne neden olan Koronavirüs salgını ve Pandeminin diğer tüm olaylar kadar etkili olduğu görülmüştür. Özellikle Zedelenmiş Sınırlar alanında olan ve engellenmeye karşı yüksek toleransı gösteren Yetersiz Öz Denetim şemasına sahip bireylerin en çok hatırladıkları olay Pandemidir. Bireylerin kontrolünün dışında olan Koronavirüs salgınının en çok zaten öz denetim sıkıntısı bulunan bireyleri etkilediği çıkarımına varılabilir.

Bu çalışma ile bireylerin hatırladıkları önemli toplumsal olaylar araştırılmış ve hatırlanan olaylarda sonralık etkisinin bulunduğu, olayların neredeyse tamamının olumsuz duygular içeren ve kayıplar ile ilgili olan olaylar olduğu ve bu olayların bireylerin erken dönem uyumsuz şemaları ile ilişkili olabileceği görülmüştür. Araştırmanın daha fazla katılımcı ile tekrar edilmesi önerilmektedir.

Etil Kurul İzni

Araştırma verilerini toplanmaya 2019 yılında başlanmıştır. Pandemi ile beraber bu süre 2020 Haziranına kadar devam etmiştir. Pandemi süresince katılım gösteren kişilerden veriler toplanmış ve bu süreçte gönüllülük esas alınmıştır. Bu nedenle çalışma Etik Kurul onayı gerektirmemektedir. Katılımcılar Bilgilendirilmiş Onam Formunu onaylayarak çalışmaya dâhil olmuştur.

Yazarların Katkı Oranı

Bu araştırmanın verileri iki yazar tarafından toplanmıştır. Literatür taraması 2.yazar tarafından yapılmış ve veriler iki yazar tarafından analiz edilmiştir. Tartışma ise 1.yazar tarafından oluşturulmuştur.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Bach, B., Lockwood, G., & Young, J. E. (2018). A new look at the schema therapy model: Organization and role of early maladaptive schemas. *Cognitive Behaviour Therapy*, 47(4), 328-349.
- Güler, K. & Gümüş, Z. (2018). Erken dönem uyumsuz şemaların yordayıcısı olarak çocukluk çağı travmalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(81). 379-398.
- Karasar N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel.
- Kirschner, P. A. & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: seminal works in psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Levine, L. E. & Munsch, J. (2016). *Child Development from Infancy to Adolescence An Active Learning Approach*. Sage Publications.

- Öner, S., & Gülgöz, S. (2020). Representing the collective past: public event memories and future simulations in Turkey. *Memory*, 28(3), 386-398.
- Rafaeli, E., Bernstein, D. P., & Young, J. (2013). *Şema terapi ayırıcı özellikler*, Çev. H.A. Karaosmanoğlu, N. Azizlerdi. Psikometri Yayınları.
- Slavin, R. E. (2018). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Stopa, L., Thorne, P., Waters, A., & Preston, J. (2001). Are the short and long forms of the Young Schema Questionnaire comparable and how well does each version predict psychopathology scores?. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 15(3), 253-272.
- Young, J. E., & Brown, G. (1990). *Young schema questionnaire – long version*. NY: New York Cognitive Therapy Centre of New York.
- Young, J., Klosko, J. S. & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.



Aralık 2022

Yıl: 6 Sayı: 2 ss. 319-321

Makale Türü: Kitap İncelemesi

Geliş Tarihi: 13.11.2022

Kabul Tarihi: 29.12.2022

ISSN: 2619-9408

December 2022

Volume: 6 Issue: 2 pp. 319-321

Article Type: Review Article

Submitted: 13.11.2022

Accepted: 29.12.2022

KİTAP İNCELEMESİ

Akif ÖZGEN*

Sedat Maden (2022). **Türkçe Öğretim Programları - Yöntem ve Teknikler**. 1. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayınları. 271s.
ISBN: 978-625-439-954-1

Türkçe Öğretim Programları - Yöntem ve Teknikler adlı eser, Prof. Dr. Sedat Maden tarafından kaleme alınmıştır. Kitabın ilk basımı Nobel Akademik Yayınları tarafından Mart 2022 tarihinde yapılmıştır. Eser; *Ön Söz, Temel Kavramlar, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğrenme-Öğretme Süreci, Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri, Dinleme/İzleme Yöntem ve Teknikleri, Konuşma Yöntem ve Teknikleri, Okuma Yöntem ve Teknikleri, Yazma Yöntem ve Teknikleri, Türkçe Öğretim Programlarının 'Nasıl?' Sorusuna Yanıtları: Öğretim Programları, Sonuç ve Değerlendirme* bölümlerinden oluşmaktadır. Türkçe öğretimi alanı için kuramsal kaynak niteliğine sahip olan kitap, toplamda 271 sayfadan oluşmaktadır.

Maden'e (2022) göre Türkçe Öğretim Programları;

Bugün bilginin tekrar edilmesinden ziyade keşfine ve aktarımına; günlük ihtiyaçlar için diğer mevcut bilgilerle sentezlenip ve düzenli olarak iyileştirilerek yeni durumlarda ihtiyaçlara cevap verebilmesine yönelik bir anlayışa sahiptir. Bu anlayıştan hareketle öğretim sürecinde aktif, araştıran, sorgulayan, eleştiren, sonuçları diğerleriyle birlikte sentezleyebilen aktif öğrenci ilkesiyle öğretimde hayat bulur. Bahsedilen amaç ve ilkelere ulaşabilmek amacıyla izlenecek yolu belirleyen öğretim yöntem ve tekniklerinin dikkatli ve büyük bir titizlikle seçilmesi lazım gelmektedir. Nitekim yöntem amaca ulaşmak için izlenen veya tutulan yol, teknik ise yöntemin uygulamaya konulma biçimidir. Bu bağlamda, öğretim programları izlediği yaklaşım ve içerdiği öğretime yönelik açıklamalarla öğretmenlerin Türkçe dersinde yararlanacakları yöntem ve teknikleri işaret etmelidir.

Bu bağlamda geçmişten günümüze Türkçe öğretiminde uygulanmış ve uygulanmakta olan Türkçe dersi öğretim programlarının yöntem ve teknik kullanımına dair incelenmesi önem arz etmektedir. Türkçe dersi için hazırlanan öğretim programlarının öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak belirtilen çerçeve ile yöntem ve tekniklerin bu çerçeve içerisindeki yerinin belirlenmesi eğitim-öğretim faaliyetlerine yol gösterici olacaktır. Ayrıca Türkçe dersi öğretim programlarının program

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ABD, o212237016@stu.bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4157-8517.

geliştirme süreci için de faydalı bilgiler sunulabilecektir. *Türkçe Öğretim Programları - Yöntem ve Teknikler* adlı eserde, Türkçe öğretimine yönelik 1924 yılından itibaren hazırlanan ve uygulamaya koyulan Türkçe dersi öğretim programları, öğrenme-öğretme süreciyle birlikte yöntem ve tekniklerin kullanımları açısından değerlendirilmiştir. İlk ve ortaokul düzeyi için hazırlanan toplamda 19 (on dokuz) Türkçe dersi öğretim programı, öğrenme-öğretme süreci, yöntem ve tekniklerin kullanımına uygunluk açısından içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur.

Temel Kavramlar kısmında, dil ile ilgili çeşitli tanımlamalar, dilin özellikleri (*İletişim aracıdır, öğrenme aracıdır vs.*) ve işlevleri (*Araç İşlevi, Düzeltme İşlevi vs.*) hakkında bilgiler bulunmaktadır. Eğitim ve Öğretim kavramlarına yönelik iki kavramın sözlükteki ve çeşitli araştırmacılar tarafından yapılmış olan tanımlamalarına yer verilmiştir. Program kavramı ile ilgili olarak programın tanımlaması yapılmış ve programın iki boyutu olan eğitim programı ve öğretim programı boyutları incelenmiştir. Yöntem ve Teknik kavramları için ise sözlükteki ve çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlamalar bulunmaktadır.

Türkçe Öğretimi kısmında, dil, dil öğretimi, dil öğretiminin önemi, ülkemizde dil öğretimi hakkında genel bir değerlendirmenin ardından Türkçe öğretiminin amaçlarından bahsedilmiş, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen Türkçe Dersinin Özel Amaçlarına yer verilmiştir. Bu bölüm içerisinde bulunan Öğrenme/Beceri Alanları alt başlığında geçmişten günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları kronolojik sırayla aktarılarak geçmişten günümüze Öğrenme/Beceri Alanlarının programlarda yaşadığı değişiklikler ele alınmıştır. Ayrıca programların benimsediği yaklaşımlarla alakalı olarak değerlendirmeler yapılmıştır. Ardından Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma ve Yazma öğrenme alanlarıyla alakalı olarak tanım ve açıklamalar birlikte uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 1. sınıftan başlayarak 8. sınıfa kadar olan kazanımlar verilmiştir.

Türkçe Öğrenme-Öğretme Süreci kısmında, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan hareketle, öğrenci merkezli eğitim anlayışına yönelik ders planlama sürecine ilişkin hususlar hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla beraber öğretmen-öğrenci rollerinde meydana gelen değişimler aktarılmıştır. 2005 İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve 2006 Ortaokul Programı'nda belirtilen temel beceriler ve 2019 Türkçe Programı'ndaki yetkinlikler açıklamalı olarak kitapta yer almıştır. Türkçe öğretiminde amaçlar ve beceri alanlarına yönelik kazanımlar düzeye göre derinlik kazanan, sarmal biçimde ilerleyen bir özelliktedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde tematik yaklaşım benimsenmektedir. Belirlenen tema ve konu önerilerine göre ders süreci planlanmaktadır (Maden, 2022). Bu bölümde, ayrıca 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan tema ve konu önerileri kısmı, metin türleri ve sınıflara göre dağılımı belirtilmiş bunun yanında Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği maddeler hâlinde açıklanmıştır.

Türkçe Öğretimi Yöntem ve Teknikleri kısmında, Türkçe eğitiminin amacına ulaşabilmesi için Yöntem ve Tekniklerin öneminden, günümüz eğitim anlayışında yöntem ve teknikleri kullanmanın öneminden, öğretmenin yöntem ve teknik seçimini etkileyen etmenlerden bahsedilmiştir. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, kalıplaşmış ve durağan aşamalar içermemeli; aktif ve canlı bir ortam oluşturmalı, bilgi edinmeye ve başarmaya dair güçlü bir istek ve ilgi uyandırarak öğrencinin kendine uygun olanı bulmasını sağlamalıdır. Bu doğrultuda eserde, eğitim-öğretim ortamında sıklıkla kullanılan genel öğretim yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir:

Yöntemler; *Anlatma, Tartışma, Örnek Olay, Gösterip Yaptırma, Bireysel Çalışma, Problem Çözme, Proje Gezi-Gözlem, Drama/Yaratıcı Düşünme* kısımlarından oluşmaktadır. **Teknikler** *Grupla Öğretim Teknikleri ve Bireysel Öğretim Teknikleri* olmak üzere iki kısma ayrılmıştır. **Grupla Öğretim Teknikleri;** *Beyin Fırtınası, Gösteri, Soru-Cevap, Drama-Rol Oynama, Benzetim, İkili ve Grup Çalışmaları, Mikro Öğretim, Kavram Haritaları, Eğitsel Oyunlar, Altı Şapkalı Düşünme, Görüş Geliştirme, Deney, İstasyon, Konuşma Halkası, Sokrat Tartışması, Altı Şapkalı Düşünme, Workshop* tekniklerinden bahsedilmiştir. **Bireysel Öğretim Teknikleri** ise; *Bireyselleştirilmiş Öğretim,*

Dönüşümlü, Günlük Çalışmalar, Programlı Öğretim, Akran Grupları, Düzey Geliştirme teknikleridir. Eserde ise 2005 ilkokul ve 2006 ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ders sürecinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler açıklanmıştır. Eserde belirtilen yöntem ve teknikler ise şunlardır: *Anlatım, Soru-Cevap, Gözlem ve İnceleme, Tartışma, Problem Çözme, Rol Oynama, Gösteri, Beyin Fırtınası, Drama, Eğitsel Oyunlar, Kavram Haritası, Balık Kılçığı, Zihin Haritası* yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. Yöntem ve tekniklere dair uygulama esnasında dikkat edilecek hususlar hakkında bilgiler verilmiştir.

Yukarıdaki bölümün hemen ardından dil becerilerine yönelik belirtilen yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir. Bunlar; *Dinleme/İzleme Yöntem ve Teknikleri, Konuşma Yöntem ve Teknikleri, Okuma Yöntem ve Teknikleri, Yazma Yöntem ve Teknikleri* başlıklarına ayrılmıştır. Dil becerilerine yönelik olarak bahsedilen yöntem ve teknikler Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak amaç ve uygulama açıklamaları ile verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programlarının 'Nasıl' Sorusuna Yanıtları: Yöntem ve Teknikler kısmında incelenen Türkçe dersi öğretim programları şunlardır:

Tablo 1. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe Dersi Öğretim Programları

İlkokul Türkçe Öğretim Programları	Ortaokul Türkçe Öğretim Programları
1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı
1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	1929 Orta Mektep Türkçe Programı
1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	1931-32 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
1936 İlkokul Türkçe Programı	1938 Ortaokul Türkçe Programı
1948 İlkokul Türkçe Programı	1949 Ortaokul Türkçe Programı
1968 İlkokul Türkçe Programı	1962 Ortaokul Türkçe Programı
	1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı
2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı	2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı
	2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı
	2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı
	2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı
	2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim programının *Nasıl?* sorusuna verdiği cevaplardandır. Öğretim sistemleri olarak yöntemler, öğretmenlerin öğretim hedeflerine ulaşmak ve kalıcılığı sağlamak amacıyla gerekli materyal, teknik, süre dikkat gibi bileşenleri etkili kullanmalarını ve planlı bir süreç ortaya koymalarını sağlar. Bu doğrultuda geçmişten günümüze uygulamaya konulmuş olan Türkçe dersi öğretim programları, *İlkokul Türkçe Öğretim Programları ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programları* olarak ikiye ayrılarak; temel dil becerileri, ders saatleri ve yöntem/teknikler kısımları açısından incelenmiştir.

Sonuç ve Değerlendirme kısmında ise, *İlkokul Türkçe Öğretim Programları ve Ortaokul Türkçe Öğretim Programları* şeklinde değerlendirmeye gidilmiştir. Burada geçmişten günümüze kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında kullanılan yöntem ve teknikler tabloya dökülmüş, değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur. Ardından *Kaynakça* ve *Öz Geçmiş* kısımlarıyla kitap sonlandırılmıştır.

Kitap bahsedilen özellikleri ile Türkçe Eğitimi alanında araştırmalar yapan akademisyenlere, öğrenim gören öğretmen adaylarına, hâlihazırda hizmet veren öğretmen ve diğer öğretilere öğrenme-öğretme süreci açısından bir başvuru kaynağı özelliği göstermektedir. Diğer taraftan Türkçe öğretmenliği KPSS Alan Bilgisi Testine hazırlanan adaylar için de bir başvuru kaynağı konumundadır.

Kaynakça

Maden, S. (2022). *Türkçe öğretim programları-yöntem ve teknikler*. Ankara: Nobel.